



AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO GUSTAVO BARROSO: CONCEPÇÕES E PROCESSOS ENVOLVIDOS

Cleomar Maciel de Araújo Vieira ¹

RESUMO

O presente trabalho se caracteriza como um estudo de caso de caráter qualitativo do modelo de avaliação vivenciado pelos professores da Escola de Ensino Médio Gustavo Barroso, localizada no distrito de Nova Floresta – Jaguaribe – Ceará. Nesse sentido, teve como objetivo analisar a prática avaliativa adotada pelos professores da Escola Gustavo Barroso, tendo em vista as concepções empregadas, seus instrumentos, metodologias e impactos dos resultados na modificação das práticas pedagógicas dos educadores. Para isso, foi realizado um estudo aprofundado de autores que se dedicam à temática, tais como Luckesi (1995) (2001) (2006), Haydnt (2008), Moretto (2001), Freire (1996) (2005), Sant'ana (1995), entre outros. Além disso, foi realizada a aplicação de um questionário aos professores e, a partir da consolidação do mesmo, foi possível estabelecer um perfil avaliativo da escola. Pelos achados da pesquisa ficou evidente que os professores compreendem a avaliação como um momento de diagnóstico sobre o processo de ensino e aprendizagem para a tomada de decisão. No entanto, na prática, as metodologias de professores, tanto em sala, como em avaliações, se afastam das concepções e entendimentos enunciados por eles. Ademais, ainda predomina uma avaliação mais quantitativas e ao final do processo, do que qualitativa e formativa, algo que precisa ser revisto e refletido pelos segmentos escolares a fim de que teoria e prática educacionais consigam caminhar em sintonia.

Palavras-chaves: Avaliação. Ensino. Aprendizagem. Educação.

INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido sobre o cenário de avaliação da aprendizagem nestes últimos anos, especialmente na educação básica. O ato de avaliar precisa ser encarado pelas escolas com um dos ritos mais importantes dentro do processo de ensino aprendizagem, não sendo apenas a linha de chegada, o fechamento de um ciclo, mas, o ponto de partida para novas práticas pedagógicas que serão instauradas a partir das reflexões desenvolvidas em torno dos resultados obtidos.

Contudo, esta avaliação meramente fundamentada em pressupostos tradicionais e apenas quantitativos ainda é uma abordagem usual entre professores, os quais reduzem, muitas vezes, todo o esforço despendido por eles e por seus alunos, no decorrer de um período, a uma mera nota que, em tese, representa o aprendizado ou não dos estudantes e o (in)sucesso das metodologias e práticas adotadas.

¹ Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, cleomarprof@gmail.com.



A concepção de avaliação vai muito além do que apenas aferir um possível conhecimento do aluno por meio de um instrumento de quantificação, como se faz com dinheiro, por exemplo, que quanto mais se tem, maiores são suas condições financeiras. Nesse sentido, Paulo Freire, grande educador brasileiro, faz uma analogia à educação bancária, no qual o professor “deposita” o conhecimento na cabeça do aluno e deseja que este o devolva na mesma medida, isto é “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados” (FREIRE, 2005, p. 68). A avaliação não pode ser vista somente como instrumento de medida, antes, deve ser percebida como uma concepção filosófica-política a qual este universo remete.

Apesar de ser um tema até certo ponto “batido” no contexto educacional, sobretudo nos planejamentos e reuniões pedagógicas, por que a avaliação ainda é vista como recurso para punição, e não como um instrumento para identificar, verdadeiramente, a aprendizagem do aluno e/ou as suas dificuldades e a partir delas traçar estratégias de intervenção? Pode-se argumentar que essa prática acontece porque os sistemas de ensino exigem que aquilo que, teoricamente, o aluno aprendeu seja consolidado em forma de uma nota, de um valor e, dessa maneira, como se desprender de um pensamento sistêmico, do qual a escola não tem grandes capacidades de mudar a realidade, para adotar uma visão mais humanística da avaliação escolar?

Para Luckesi (1995) a avaliação precisa ser analisada a partir de duas dimensões: a da verificação e a avaliação propriamente dita. “O termo verificar provém, etimologicamente, do latim - *verum facere* - e significa ‘fazer verdadeiro’” (LUCKESI, 1995, p. 92). A expressão avaliar, por sua vez, “também tem sua origem no latim, provindo da composição - *a-valere*, - que quer dizer ‘dar valor’...” (LUCKESI, 1995, p. 93). Assim, “o ato de avaliar não se encerra na configuração do valor ou qualidade atribuídos ao objeto em questão, exigindo uma tomada de posição favorável ou desfavorável ao objeto de avaliação, com uma consequente decisão da ação” (LUCKESI, 1995, p.93). A avaliação, em si, não leva o sujeito a tirar consequências novas e significativas, mas implica numa tomada de posição e exige, como consequência, uma decisão de ação.

Assim sendo, não somente em suas formações iniciais, mas ao longo de toda a sua vida profissional, a temática da avaliação precisa ser abordada, retomada e rediscutida com professores e gestores escolares a fim de que possam construir uma logística avaliativa em suas escolas que visem englobar os aspectos quantitativos, para atender às demandas da rede ensino, e os qualitativos, para nortear a atividade pedagógica da instituição, tendo em vista um ensino



mais equânime para todos os seus alunos e não apenas para os que são tidos como mais inteligentes ou até mesmo mais comportados em sala de aula.

Na Escola de Ensino Médio Gustavo Barroso, localizada no distrito de Nova Floresta, Jaguaribe, Ceará, a maioria dos professores dizem-se seguros no que tange à avaliação, mas, muitos deles, se mostram confusos na hora de explanarem sobre os critérios de avaliação e as metodologias adotadas. Outra questão ainda muito latente na instituição é a prática da avaliação ao final de um módulo, bimestre ou período, em detrimento de uma avaliação contínua e no decorrer de todo o processo de ensino e aprendizagem.

Diante dos pontos anteriormente levantados, surgiu a pesquisa que ora se apresenta e que tinha como questão norteadora a seguinte pergunta: quais as concepções, metodologias e práticas avaliadas regem o processo de avaliação discente desenvolvido pelos professores da Escola de Ensino médio Gustavo Barroso, em Nova Floresta-Ceará?

O objetivo geral da pesquisa em tela foi analisar a prática avaliativa adotada pelos professores da Escola Gustavo Barroso, tendo em vista as concepções empregadas, seus instrumentos, metodologias e impactos dos resultados na modificação das práticas pedagógicas de professores. Além disso, foram traçados objetivos específicos, tais como: caracterizar a avaliação escola empreendida pelos professores da Escola Gustavo Barroso; identificar até que ponto a avaliação escolar é utilizada como forma de perceber os conhecimentos (não) adquiridos pelos educandos ou um meio de punição para estes; e, verificar a importância que é dada para a nota obtida pelos alunos ao final do processo avaliativo e as implicações que estas possuem em possíveis intervenções pedagógicas promovidas pela instituição.

METODOLOGIA

A pesquisa em questão seguiu com abordagem metodológica de caráter qualitativo. De acordo com Minayo (2002) tal abordagem responde indagações muito peculiares e que por tais características não podem ser quantificados, isto é, “ela trabalha com universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2002, p. 21).

Minayo (2002) defende ainda que a pesquisa qualitativa possui um ritmo, uma linguagem baseada em conceitos, proposições, métodos e técnicas particulares, ou seja, segue um ciclo, “um processo de trabalho em espiral, que começa com um problema ou uma pergunta e termina com um produto provisório capaz de dar origem a novas interrogações” (MINAYO,



2002, p. 26). Dessa forma, seguindo o itinerário proposto por Minayo (2002), foram realizadas observações sobre o contexto da Escola Gustavo Barroso, a fim de conhecer a avaliação escolar praticada e identificar as principais dificuldades ou desvios, assim como as ações exitosas e/ou suas potencialidades.

Após isso, houve um embasamento teórico por meio do estudo de outros autores que trabalham sobre a avaliação escolar, especialmente a avaliação qualitativa. Paralelamente, como trabalho de campo, foi aplicado um questionário via formulário eletrônico aos dezessete professores da instituição de ensino sobre a avaliação discente desenvolvida por eles, a importância que esta assumia, os formatos, as estratégias de intervenção para os alunos que não conseguiram obter bons resultados, o desempenho dos alunos como uma maneira de autoavaliar o trabalho pedagógico empreendido e as mudanças oriundas desse movimento.

Conforme Minayo (2002, p. 26) “o trabalho de campo combina entrevistas, observações, levantamento de material documental, bibliográfico, institucional etc. O questionário, instrumento de pesquisa adotado, segundo Gil (1999, p.128) é uma “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”

Assim sendo, o questionário foi destinado a todos os professores da escola Gustavo Barroso, encaminhado via e-mail, os quais tiveram entre os dias 17 a 24 de fevereiro de 2020 para responder. Ao todo, o formulário era composto por oito questões fechadas, de múltipla escolha, não sendo necessários quaisquer tipos de identificação, nem menção à disciplina lecionada. Ao final do prazo, todos os professores da escola haviam respondido ao questionário.

A partir dos resultados e reflexões devolvidas no âmbito da pesquisa, um relatório foi elaborado constando a consolidação do questionário e algumas sugestões de práticas e estudos com base em autores que estudam a temática e em considerações do autor dessa pesquisa, o qual foi entregue para a gestão escolar da instituição a fim de embasar a formação de professores que poderão ser experimentadas posteriormente, caso seja do interesse da instituição de ensino.

REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais a avaliação da aprendizagem deve compreender o ensino oferecido, a atuação do professor, o desempenho do aluno, a estrutura da escola, as ferramentas auxiliares promovidas no ensino e a metodologia utilizada (BRASIL,



1996). Todavia, o que se tem visto nos últimos anos é que as instituições de ensino têm apenas se preocupado em avaliar o educando, deixando todos os demais segmentos no esquecimento, não se sabe se de maneira proposital ou não.

A avaliação da aprendizagem não pode ser utilizada somente com o intuito de medir o “aprendizado” relativo aos assuntos ministrados pelo professor, mas deve ser levado em consideração os aspectos que liguem a disciplina ao contexto vivenciado pelo aluno.

Na caminhada pedagógica é muito comum encontrar professores que só conseguem dar credibilidade a uma avaliação baseada em uma prova escrita, na qual o aluno que obtiver a maior nota será considerado o “melhor”, ao mesmo ponto que, aquele que não tiver uma boa nota será considerado o “pior”, majorando, dessa forma, o ato de avaliar a um simples processo quantitativo e não qualitativo. Colotto *apud* Haydnt (2008, p.11) destaca que é muito constate, “entre nós, o uso de números, as chamadas notas, para avaliar dimensões de comportamentos”.

Luckesi (2006) nessa mesma linha, coloca que a maior parte das escolas desenvolvem uma política de examinar os alunos e não uma prática de avaliação em si. “O ato de examinar é classificatório e seletivo. A avaliação, ao contrário, é diagnóstica e inclusiva. Hoje aplicamos instrumentos de qualidade duvidosa: corrigimos provas e contamos os pontos para concluir se o aluno será aprovado ou reprovado” (LUCKESI, 2006). E assim, a escola acaba sendo mais um dos meios excludentes da sociedade, ao invés de um instrumento de inclusão.

Nesse sentido, vê-se algumas escolas avaliando apenas pela nota e não pela qualidade efetiva do conhecimento que foi adquirido, avaliando pela quantidade e não pela qualidade. Não é raro ver, no meio educacional, professores que utilizam a nota da avaliação como uma forma de opressão para os seus alunos. Há alguns professores que, por não dominarem os conteúdos lecionados ou por terem poucas habilidades para adoção de metodologias, utilizam a avaliação como uma espécie de chantagem para que os alunos se comportem ou até mesmo provas surpresas para quando a turma não demonstra interesse pelas aulas. Para Moretto (2001, p. 37) “a avaliação não deve servir de instrumento de opressão para manter a disciplina durante a aula ou fazer o aluno estudar”.

A questão da metodologia de ensino do professor é, de fato, um ponto fundamental quando se pensa em avaliação da aprendizagem escolar eficiente. Sempre se ouviu dizer: “existem professores que sabem muito, mas não sabem repassar o conteúdo”. De certa forma esse é um fator que deve ser considerado. Saber dar significado a um conteúdo é o papel crucial de um bom professor, saber transmiti-lo é sua obrigação.



É, portanto, essencial que o professor busque, sempre, novas alternativas metodológicas que venham com intuito de dar uma significação toda especial para o tema a ser trabalhado em sala, algo que só acontecerá, se o educador tiver a firme convicção dos seus objetivos em cada aula. Antes de definir como ensinar, ele deve saber para que ensinar. Por isso, um bom educador é aquele que sabe por que está lecionando determinado assunto.

Se o educador tem seus objetivos bem formulados, conseqüentemente, terá também sua avaliação bem elaborada. Segundo Haydnt (2008, p.30), “a avaliação, para ser considerada válida, deve ser realizada em função dos objetivos previstos, pois, do contrário, o professor poderá obter muitos dados isolados, mas de pouco valor para determinar o que cada aluno realmente aprendeu”. E ainda complementa: “por isso deve haver uma correlação explícita entre os objetivos e avaliação” (HAYDNT, 2008, p. 30 e 31).

A falta de clareza nos objetivos, muitas vezes, se deve ao fato de que a dinâmica do processo de ensino aprendizagem ainda está muito focada no professor, quando na verdade deveria estar totalmente voltada para os alunos, pois estes são os protagonistas da aquisição do seu conhecimento. Muitos professores ainda não compreenderam que "não há docência sem discência". (FREIRE, 1996, p. 26).

Durante muito tempo e ainda hoje é possível observar muitos profissionais do magistério que se orgulham pelo fato de terem reprovado grande parte de uma turma ou até mesmo uma turma inteira. Conforme Sant'Anna (1995, p. 27), “há professores radicais em suas opiniões, só eles sabem, o aluno é imbecil”. Outros se orgulham por que os alunos que “brincaram” durante todo o período avaliativo não conseguiram se sair bem em suas avaliações.

Isso acontece, em grande parte, pela supervalorização da nota ou do quantitativo não só entre professores e gestores, mas também entre pais e alunos. Por esse motivo, a mesma virou uma espécie de moeda de troca, “comportem-se bem e serão bem avaliados” ou “se você não ficar quieto, vou tirar um ponto da sua nota”. Ao que parece, muita coisa dentro do processo de ensino e aprendizagem gira em torno da nota. Não é que a escola deva abolir a nota, mas esta não pode ser utilizada como única forma de identificar o aprendizado dos alunos.

As notas são importantes porque representam um registro e, de acordo com Luckesi (2006), “o registro é necessário. Afinal, nossa memória viva não é capaz de reter tantos dados relativos a um estudante, quanto mais de muitos, e por anos a fio”. Tudo depende da utilização que se faz do registro. “Se os registros tiverem por objetivo observar o processo de aprendizagem de cada aluno e sua conseqüente reorientação, eles subsidiam uma avaliação



formativa” (LUCKESI, 2006) e nessa perspectiva essa avaliação se torna significativa para os alunos e professores.

Dessa forma, a avaliação parece ser o grande desafio das escolas atualmente, uma avaliação que não valorize apenas o aspecto quantitativo, mas que utilize novos instrumentais para complementarem o lugar da prova na verificação do conhecimento. Eis, então, o grande desafio da escola: avaliar o seu aluno de forma plena e não o expor a uma mera quantificação do seu saber. É preciso instrumentalizar a avaliação e não apenas deixá-la restrita a um exame.

De acordo com Luckesi (2001), “para modificarmos nosso modo de agir em avaliação, necessitamos de cambiar nossas crenças e nossos modos de agir na prática pedagógica. Necessitamos de romper com crenças parecidas com essas: “Os alunos não querem nada”; “Os alunos são sempre desinteressados”. Inconscientemente, os professores praticam uma espécie de descrença que os alunos possam mudar de perfil ou que ele, enquanto profissional, não pode fazer nada por aquele aluno para o qual já foi feito o julgamento e dado até o veredito.

O aluno é um ser humano em construção. Logo, muitas de suas convicções ou até mesmo comportamentos vão se modificando a partir das experiências e conseqüentemente da maturidade que vai adquirindo com o tempo.

Destarte, o olhar do professor para o aluno deve ser despido de todo preconceito e exclusão. O aluno precisa ser visto dentro de sua individualidade, com seus defeitos, mas também com suas qualidades, peculiaridades e, acima de tudo, dificuldades de aprendizagem. “Cabe ao professor reconhecer as diferenças na capacidade de aprender dos alunos, para poder ajudá-los a superar suas dificuldades e avançar na aprendizagem”. (HAYDNT, 2008, p. 07).

Para Luckesi (2001) “não necessitamos de mudar nossos instrumentos necessitamos de mudar nossa postura, ou seja, ao invés de examinar, avaliar. Os resultados de um teste, no caso, podem ser lidos sob a ótica do exame ou sob a ótica da avaliação”. É a visão que se faz dos resultados que podem legitimar o instrumento de avaliação ou até mesmo invalidá-lo sob a perspectiva da inclusão do aluno e suas especificidades.

De acordo com Luckesi (2001) se após corrigir a prova, o professor apenas classificar o aluno como aprovado ou reprovado, esta prova estará sendo usada na como exame. Porém, se por meio do desempenho provisório do aluno, o educador encaminha atividades para melhorar a performance do educando, caso a mesma não tenha sido satisfatória, nessas circunstâncias, a prova estará sendo utilizada sob a ótica da avaliação.

O professor pode usar quaisquer instrumentos, se não houver uma visão humanística sobre o desempenho do aluno, esta avaliação não deixará de ser apenas uma prática de exame



e classificação dos estudantes. A avaliação ideal é aquela que busca investigar as causas do fracasso de um determinado aluno, fazendo um levantamento de quais pontos precisam ser intensificados. Para isso, o professor precisa adquirir o costume de observar o seu aluno em todo o período de avaliação, anotando dados pertinentes e que possam vir a ser utilizados por ele em uma possível intervenção.

De posse dessas observações e do resultado da sua avaliação (prova, trabalhos, seminários...) poderá fazer os encaminhamentos necessários para realizar uma boa equiparação do conhecimento. É importante que seja feito um levantamento pelo próprio educador ou pelo coordenador escolar, sobre quais habilidades cada aluno se encontra em deficiência, para que no momento de fazer a prática interventiva da temática trabalhada, o estudante veja apenas aquelas nas quais ele não obteve êxito.

Segundo Cols e Marti *apud* Haydnt (2008, p.27) “um aspecto fundamental para que a avaliação cumpra sua função energizante é que o aluno conheça os resultados de sua aprendizagem, isto é, que logo após o término de uma prova saibam quais são seus acertos e erros”, para assim, sentir-se impelido a estudar mais e a eliminar as dificuldades para continuar evoluindo no processo de aprendizagem.

Moretto (2001, p.32) afirma que a grande provocação para o educador é “criar um contexto de aprendizagem no qual aluno aprenda a administrar suas emoções no qual ele se motive para aprender, no qual ele se sinta que junto com seu mundo intelectual seu mundo emocional é desenvolvido e cresce continuamente”. É preciso mudar as concepções docentes não somente de avaliação, mas, da prática pedagógica em si, tornando-se mais aberta e inclusiva.

Quando o professor muda a sua posição de detentor do conhecimento e começa a agir como mediador, como parceiro do educando, passando a conceber que o estudante também possui conhecimentos prévios, o processo de ensino aprendizagem se torna mais dinâmico e dialético, pois o professor sabe que também deve levar em consideração aquilo que o aluno traz de bagagem epistemológica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos resultados obtidos no questionário, foi possível estabelecer um perfil da avaliação vivenciada dos professores da Escola de Ensino Médio Gustavo Barroso. Ao serem questionados sobre sua concepção de avaliação, todos os professores da instituição definiram-



na como sendo um diagnóstico das dificuldades de aprendizagem geradas no decorrer do ciclo avaliativo para, a partir das mesmas, proporcionar oportunidades de intervenções pedagógicas.

A respeito de como se sentem quando seus alunos não conseguem obter um bom desempenho em suas avaliações, 67% dos educadores disseram fazer uma autoavaliação de sua prática pedagógica após cada resultado não satisfatório, ao passo que 33% dos educadores restantes atribuíram a responsabilidade da baixa aprovação dos alunos à metodologia de ensino por eles utilizadas, que pode não ter sido atraente a ponto de motivar os alunos a aprender os conteúdos ministrados.

É possível observar que os professores se colocam como responsáveis diretos no insucesso do processo avaliativo, o que não é bom, uma vez que no ensino e aprendizagem, tanto alunos como professores precisam se perceber como corresponsáveis nessa dinâmica, uma vez que, em tese, o professor ensina e o aluno aprende.

Pode-se então argumentar que se o aluno não aprendeu, o professor não ensinou, entretanto, existem uma série de fatores, principalmente extrassala de aula, que interferem e dificultam a aprendizagem do aluno e conseqüentemente o ensino do professor. Dessa forma, não se pode e não se deve colocar a culpa pelo sucesso, assim como do fracasso de um segmento no outro. O processo de ensino aprendizagem é plural e por isso mesmo precisa ser analisado em suas múltiplas dimensões.

Nesse sentido, 83% dos docentes perquiridos disseram rever sua forma de ensinar após cada bimestre, tentando entender quais foram as ações desenvolvidas que obtiveram mais êxito e conseguiram atingir a maioria dos alunos, fazendo-os alcançarem bons resultados. Segundo Moretto (2001, p. 59) estas “estratégias de ensino precisam estar ligadas às características do professor e também dos alunos. Em cada nível de ensino e em cada contexto social e psicológico, é preciso usar estratégias adequadas ao público-alvo”.

Sobre as estratégias de trabalho para quando a turma não consegue obter resultado satisfatório, todos os docentes disseram que fazem uma revisão dos conteúdos e aplicam uma recuperação paralela. O ato de recuperar precisa ser entendido como uma nova oportunidade que é dada ao estudante de rever os seus pontos de dificuldades e em cima deles buscar meios de saná-los. O que se constata é que, muitas vezes, a recuperação paralela tem sido entendida como mais uma prova que será direcionada àqueles alunos que não tiraram boas notas e que se esses não conseguirem bons resultados dessa vez estarão reprovados naquele ciclo avaliativo.

O que professores, gestores e até mesmo alunos precisam entender é que a recuperação paralela é uma oportunidade de recuperação da aprendizagem do aluno e não apenas de sua



nota, para que um bom percentual da turma fique acima da média estabelecida. Outro ponto é que essa recuperação não necessita ser uma prova escrita, já que o educador pode usar outros critérios e instrumento para verificar se o aluno está realmente apto em um determinado assunto, tais como trabalhos de domiciliares, pesquisas, trabalhos em grupos, apresentações orais, etc.

De acordo com Hoffmann (2010, p. 62) “a realização de várias tarefas individuais menores e sucessivas, permite observar se os conteúdos estão sendo assimilados”. Essa tática pode ser utilizada por cada professor não só na recuperação paralela, mas como um procedimento de avaliação ao longo de todo o ano letivo.

Uma questão também levantada pela pesquisa foi se os professores costumavam desenvolver metodologias diferenciadas para lecionar os conteúdos quando percebiam que os alunos não estão conseguindo assimilá-los muito bem. Nesse caso, 83% disseram que costumam executar novas metodologias de ensino. É perceptível uma contradição, já que em uma das perguntas anteriores, 33% dos educadores culpavam a falta de metodologias atrativas por eles adotadas como fatores preponderantes para o baixo desempenho dos alunos.

Como é que os professores desenvolvem novos métodos de ensinar e ao mesmo tempo uma parcela deles dizem que a falta de métodos é o que impede que a dinâmica de ensino-aprendizagem possa se realizar plenamente? Tal questionamento precisa ser refletido com professores e gestão escolar, a fim de construir caminhos para melhorar as metodologias de ensino de modo que estas impactem verdadeiramente na aprendizagem dos alunos.

Um dado bem emblemático na pesquisa e que precisa ser devidamente explorado pela gestão da escola Gustavo Barroso, é que 17% dos professores responderam afirmativamente ao serem perguntados se viam a prova bimestral como um momento de “acertos de conta” com alguns alunos que não tiveram bom comportamento no decorrer do período de estudos. Apesar de ser um número reduzido, 17%, é um dado que merece a devida reflexão.

Para Moretto (2001), o professor competente (re)conhece que a avaliação é o momento de ajustar a prática pedagógica e não as contas com o aluno que por algum motivo causou transtornos de comportamentos na aula. Tendo domínio desse conhecimento, o professor terá a convicção de que “a avaliação não deve servir de instrumento de pressão para manter a disciplina em aula ou fazer o aluno estudar. O professor deve então, buscar outras formas de fazer com que os alunos se “comportem” em suas aulas” (MORETTO, 2001, p. 37).

Em relação à adoção de avaliações de caráter qualitativo em detrimento do quantitativo, 75% dos professores afirmaram ser importante que a escola e os sistemas educacionais comecem a minimizar mais o papel da nota dentro do contexto escolar, passando a verificar as



evoluções dos alunos, a forma como entrou na escola e o que aprendeu, não só em termos de conteúdo, mas de vivências. Entretanto, todos os professores afirmaram não se sentirem seguros, tampouco preparados, para fazerem avaliações qualitativas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996), em seu artigo 24, inciso V, versa que a avaliação escolar deverá ser “contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”(BRASIL, 1996). Contudo, se observa que tanto professores como as próprias redes de ensino, mais de vinte anos depois da aprovação da LDBEN, ainda não conseguiram implantar um sistema de avaliação qualitativa consistente e eficiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação escolar é parte integrante do processo ensino-aprendizagem devendo ser vista como uma das partes mais importante desse processo, pois é a partir dos resultados obtidos com a avaliação que se planejam novas metodologias a fim de intervir nas dificuldades detectadas e contribuir para o sucesso educacional consciente dos educandos. Tais resultados possibilitam uma tomada de decisão e a melhoria da qualidade de ensino aprendizagem, além de fornecer subsídios para que se possa colocar em prática ações metodológicas e pedagógicas adequadas a cada contexto.

Por meio desta pesquisa ficou perceptível a necessária transformação e valorização do processo avaliativo dos educandos pelos educadores, apesar disso, alguns deles demonstram interesse em modificar o uso de instrumentos avaliativos, como a prova escrita, que já estão cristalizados no contexto escolar, tornando-se difícil se desvencilhar de uma visão meramente decorativa da aprendizagem, sem o protagonismo e participação efetiva do estudante.

Percebe-se que os professores estão dispostos a inovar e a aperfeiçoar os mecanismos de avaliação, porém, não sabem como fazê-los. Para tanto, necessitam de formação que os habilite a utilizar diferentes recursos e metodologias avaliativas, sempre considerando a realidade em que os alunos estão inseridos e um modelo de avaliação que adote uma perspectiva diagnóstico-formativa, em detrimento do padrão somativo.

Nesse sentido, é importante que a instituição de ensino instaure momentos de estudos docentes continuados sobre a avaliação como espaço privilegiado de reflexão do ensino adotado por eles e as repercussões em forma de aprendizagem que este ensino tem gerado. Avaliação formativa, autoavaliação, tanto docente, quanto discente, análise dos resultados bimestrais,



replanejamento e inovações devem ser a tônica de todas as discussões promovidas na instituição, caso vislumbre uma aprendizagem significativa para todos os seus alunos no decorrer de sua trajetória escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: 1996.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 fev. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 25. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 42 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HAYDNT, R. C. **Avaliação do processo ensino aprendizagem**. 6. Ed. São Paulo: Ática, 2008.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtiva**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 3. Ed. SP: Cortez, 1995.

_____. Avaliação da aprendizagem. 2001. Disponível em: <<http://www.luckesi.com.br/artigosavaliacao.htm>>. Acesso em: 09 jan. 2020.

_____. Entrevista com Cipriano Carlos Luckesi. Nova Escola. São Paulo, abril, 2006. Entrevista concedida a Márcio Ferrari. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/planejamento-avaliacao-carlosluckesi.shtml>> Acesso em: 08 jan. 2020.

MINAYO, M. C. S (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

MORETTO, V. P. **Prova**: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SANT'ANA, I. M. **Porque avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. 9. Ed. Petrópolis: Vozes, 1995.