

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: ENTRE DISCURSOS E PRÁTICAS DE PROFESSORES

Maria do Socorro de Lucena Silva¹
Aline Andrade Gomes²
Yasmin Costa Ferreira³

RESUMO

O objeto desta pesquisa é a avaliação da aprendizagem, tendo como foco central a análise dos discursos e práticas de professores. Este estudo foi desenvolvido com docentes de duas instituições de ensino do interior do estado da Paraíba, localizado no nordeste brasileiro. O objetivo geral deste estudo é: analisar as semelhanças, diferenças e contradições resultantes da comparação entre os discursos e o que se pratica na avaliação da aprendizagem dos professores da Educação Básica, do Ensino Médio de uma instituição de ensino particular e os de uma pública ambas em Patos-Paraíba. Esta foi uma pesquisa qualitativa com uma amostra de cinco docentes de cada estabelecimento de ensino, somando-se dez ao todo. Foram feitas entrevistas com perguntas abertas e fechadas, cujas respostas tiveram uma análise de conteúdo, e o resultado desta foi confrontado com os dados da observação das práticas de sala de aula dos professores da amostra. Constatou-se que há casos de professores que têm discursos diferentes da sua prática de avaliação da aprendizagem. Há também problemas de interação entre docentes e discentes em relação à avaliação da aprendizagem que aumentam o índice de reprovação do alunado, o que poderia ser evitado. No entanto, de modo geral há um compromisso com a qualidade de ensino dos docentes entrevistados. Os autores e teóricos que inspiraram esta pesquisa foram: Wachowicz (2000), Castanho (2000), Berbel (2001), Sacristán e Gómez (1998), Hoffman (1996 e 2003), Luckesi (1994), Vasconcelos (2000) e Villas Boas (2000), entre outros.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem, Professores, Prática Pedagógica, Estudantes, Processo avaliativo.

INTRODUÇÃO

Conforme as orientações do sistema educacional vigente, a avaliação tem espaço na educação formal, sendo compreendida como indispensável instrumento a serviço do ensino aprendizagem. Nela é oportunizada a revisão do processo pedagógico visando a aprendizagem adequada do aluno e a reflexão sobre a própria prática do educador. A avaliação também se faz

¹Mestre em Formação de Professores pela Universidade Estadual da Paraíba– e-mail: mariasilva@fiponline.edu.br

²Graduada em Letras pelo Centro Universitário de Patos - PB – e-mail: alineandradegom3s@gmail.com

³ Graduada em Letras pelo Centro Universitário de Patos – yasmincostaferreira@gmail.com



essencial para a academia, quando favorece a identificação das prioridades dos conteúdos a serem fixados e aponta as situações que podem vir a ser reestruturadas em termos de metodologia de ensino.

Para o meio científico, este estudo se justifica pela possibilidade de se tornar uma fonte de consulta e reflexão para os professores em geral e especificamente os da Educação Básica, sobretudo do Ensino Médio. É com intuito de também contemplar este objetivo que se faz necessário conhecer as semelhanças e diferenças nos discursos e práticas dos professores, sujeitos diretamente envolvidos no processo, acreditando que aí possa estar situado o ponto de partida para que sejam desenvolvidos outros estudos nesta área em busca de tornar a avaliação uma prática mais adequada, criativa e eficiente.

A avaliação da aprendizagem, de acordo com a nossa experiência, propicia a verificação da aprendizagem dos discentes e sintetiza todos os processos didático pedagógicos, metodologias, objetivos, conteúdos programáticos e outros elementos que são constitutivos da prática pedagógica. Através da avaliação podemos confirmar ou não a adequação dos procedimentos didáticos dos professores. Essa é a nossa principal justificativa. Além disso, percebo que é na Educação Básica – Ensino Médio onde atuo que são estudadas as linguagens de modo geral, e elas expressam a amplitude das mentalidades, do universo socioeconômico, cultural, político e dos modos de ser das pessoas, especialmente dos professores e alunos, exigindo então uma formação sólida para os futuros profissionais. É por estas razões que a análise do processo de avaliação do ensino-aprendizagem da Educação Básica – Ensino Médio se justifica.

Sabe-se que a prática avaliativa em todos os níveis de ensino, assim como no ensino superior nacional e internacional vem se tornando uma temática cada vez mais destacada nas discussões do meio educacional, contudo, é abordada em diferentes perspectivas por autores como Wachowicz (2000). Ele se refere à avaliação numa abordagem dialética, enquanto Castanho (2000) se detém na inovação da avaliação no ensino superior e Berbel (2001) refere-se à avaliação no ensino superior baseada em cinco dimensões: pedagógica, instrumental, emocional, ética e corporal. Sacristán e Gómez (1998) destacam o papel fundamental que a avaliação continua ocupando em uma sala de aula superior; Hoffman (1996, 2003) refere-se aos mitos da avaliação e possibilita uma avaliação mediadora, com perfil de processo contínuo, Luckesi (1994), Vasconcelos (2000) e Villas Boas (2000) abordam a avaliação no contexto do aluno, do professor e sua formação. Estes, dentre outros, compreendem a avaliação como um





relação a tal designação, Gil (2007) esclarece que se trata de um questionário proposto por escrito aos participantes da pesquisa. Optou-se então por imprimir uma lista de perguntas abertas e fechadas para cada colaborador e eles as responderam longe do pesquisador, seguindo a indicação de Gil (2007). Esse tipo de procedimento é semelhante à entrevista estruturada, com alternativas de respostas previamente estabelecidas, segundo Richardson (2008). Segundo alguns autores (Goode e Hatt, 1969; Nogueira, 1978; Trujilo Ferrari, 1970), evidencia-se, neste procedimento uma técnica distinta do questionário e da entrevista, e o designam como formulário. Optou-se pelo uso da denominação de questionário auto-aplicado por considerá-la mais adequada ao instrumento utilizado.

A aplicação do questionário favoreceu o bom andamento da pesquisa por garantir o anonimato dos participantes, ter atingido um número significativo de participantes e os mesmos responderam no momento e local julgados por eles como convenientes. Segundo Martins (2008) e Richardson (2008), o questionário autoaplicado é um importante e popular instrumento de coleta de dados para uma pesquisa social.

Quanto ao número e tipos de questões colocadas no questionário foram basicamente suficientes e coerentes com os objetivos, problemas e a temática em questão. Richardson (2008) mostra que o limite de questões de um questionário depende da complexidade das informações a serem coletadas ou da responsabilidade do pesquisador de delimitar a natureza, o tamanho e o conteúdo do mesmo, priorizando-se, contudo, o respeito ao entrevistado, pois, o ser humano possui interesses e necessidades diferentes das do pesquisador. O tipo de pergunta utilizado nos dois questionários da pesquisa em questão está inserido na categoria de questionário com perguntas abertas, no caso do primeiro, e no segundo foi utilizado um instrumento que combina perguntas fechadas e abertas simultaneamente.

Essa categoria foi utilizada tendo em vista a exigência da coleta de dados. No início, aplicou-se o questionário de perguntas abertas, mas, os resultados foram limitados. Optou-se, então pela volta à pesquisa de campo com outro questionário que incluiu as perguntas abertas e fechadas, contendo inclusive alternativas de respostas. Nota-se que Richardson (2008) como Gil (2007) consideram que os questionários também podem ser considerados como entrevistas estruturadas. Solicitou-se que os docentes respondessem os questionários por escrito e longe da pesquisadora para permitir que eles ficassem mais à vontade para esta tarefa. A observação e análise dos documentos foram as etapas complementares da pesquisa de campo.

Teve-se 04 [quatro] etapas de coleta de dados primários: Uma primeira onde foram



aplicados os questionários com 02 [duas] perguntas abertas, as quais foram respondidas pelos colaboradores longe da presença da pesquisadora; A segunda, com questionários de perguntas fechadas e abertas. Esta etapa foi decidida porque consideramos necessárias para complementar a coleta de dados para atender os objetivos de dimensionar as falas e as práticas de avaliação; A terceira etapa constou da observação de atividades de avaliação dos 10 [dez] professores envolvidos na pesquisa. Nela foram anotados os dados resultantes da observação das avaliações, que se caracterizaram como descritiva e reflexiva conforme o modelo de Ludke e André (1986), segundo as definições apresentadas abaixo. É importante ressaltar que os docentes que participaram da primeira etapa também estavam na segunda e terceira fase da pesquisa de campo; A quarta etapa consistiu da análise documental sobre a legislação pertinente, os PPEs das duas Instituições de Ensino e os planos de curso dos professores. Seguem-se as perguntas do primeiro questionário: 1. Fale, em termos gerais, o que é para você a avaliação da aprendizagem; 2. Esta visão que você acabou de apresentar é baseada em alguma orientação teórica? Se for explique qual.

Como as respostas coletadas foram consideradas insuficientes resolveu-se voltar para a pesquisa de campo para aplicar um novo questionário. A escolha deste instrumento se justifica pelo fato de se considerar que a avaliação da aprendizagem deve ser organizada como uma prática precisa e redigida de forma clara. Para coletar os dados sobre esta fase do ensino-aprendizagem é importante que as perguntas sejam objetivas para que não haja respostas ambíguas nem que os entrevistados divaguem para outros assuntos. Ludke e André (1986, p. 36).

Tratando-se de pesquisa sobre o ensino, a escola e seus problemas, o currículo, a legislação educacional, a administração escolar, a supervisão, a avaliação, a formação de professores, planejamento do ensino, as relações entre a escola e a comunidade, enfim, toda esta vasta rede de assuntos que entram no dia-a-dia do sistema escolar, podemos estar seguros de que, ao entrevistarmos [ou aplicarmos questionários] professores, diretores, orientadores, supervisores e mesmo pais de alunos não lhes estaremos certamente impondo uma problemática estranha, mas, ao contrário, tratando com eles de assuntos que lhes são muito familiares sobre os quais discorrerão com facilidade.

Em seguida os autores mencionados complementam que será preferível e mesmo aconselhável o uso de um roteiro que guie a entrevista [ou questionário] através dos tópicos principais a serem cobertos [Recorde-se que nos baseamos em um conceito operacional de avaliação da aprendizagem que foi previamente traçado]. Esse roteiro seguirá naturalmente uma certa ordem lógica e psicológica, isto é, cuidará para que haja uma **sequência lógica entre os**



assuntos, dos mais simples aos mais complexos, respeitando o sentido do seu encadeamento. Mas, atentar-se também para as exigências psicológicas do processo, evitando saltos bruscos entre as questões, permitindo que elas se aprofundem no assunto gradativamente e impedindo que questões complexas e de maior envolvimento pessoal, colocadas prematuramente, acabem por bloquear as respostas às questões seguintes [grifos meus].

A seguir apresenta-se o roteiro fixo e questões fechadas com alternativas, além do espaço para as explicações das respostas às perguntas abertas e que foram respondidas pelos colaboradores em forma digitada:

- 1) Assinale e explique qual é o tipo de avaliação que você desenvolve com os seus alunos: Obs. Se quiser pode assinalar mais de uma alternativa e colocar explicações das escolhas abaixo das respostas objetivas; CONTÍNUA (); CUMULATIVA (); SOMATIVA (); CLASSIFICATÓRIA (); DIAGNÓSTICA (); OBJETIVA (); SUBJETIVA (); QUANTITATIVA (); QUALITATIVA (); TODAS (); OUTRAS (..). Espaço para resposta
- 2) Qual é a forma de diagnóstico que costuma fazer para descobrir o nível e deficiências de aprendizagem dos seus alunos: Obs. Se quiser pode assinalar mais de uma alternativa desde que explique abaixo INFORMAL (); FORMAL NO INÍCIO DO SEMESTRE (); ATRAVÉS DAS AVALIAÇÕES DOS ESTÁGIOS (); FORMAL NO FINAL DO SEMESTRE (); NÃO FAZ DIAGNÓSTICO ().
- 3) Quantas oportunidades de recuperação de aprendizagem e de nota você oferece para os alunos no decorrer do semestre? Espaço para a resposta Foram utilizadas também as técnicas para a coleta dos dados da observação das avaliações dos professores. Sobre a observação Laville & Dione (1999, p. 176, [itálico dos autores]).

A observação como técnica de pesquisa não é contemplação beata e passiva; não é também um simples olhar atento. É essencialmente um olhar ativo sustentado por uma questão e por uma hipótese cujo papel essencial – é um leitmotiv desta obra [...]. Não é, pois, surpreendente que a observação tenha também um papel importante na construção dos saberes, no sentido em que a expressão é entendida em ciências humanas. Mas, para ser qualificada de científica, a observação deve respeitar certos critérios, satisfazer certas exigências: não deve ser uma busca ocasional, mas ser posta a serviço de um objeto de pesquisa, questão ou hipótese, claramente explicitado; esse serviço deve ser rigoroso em suas modalidades e submetido a críticas nos planos da confiabilidade e da validade.

Segundo esses autores, a observação simples é feita com o auxílio de uma caderneta para o registro das anotações, as quais deverão ser transcritas e complementadas num diário de campo, que é também o tradicional instrumento de pesquisa antropológica. Laville & Dione



(1999, p. 180) lembram que as notas descritivas do observador “[...] devem ser tanto quanto possível neutros e factuais para melhor corresponder à situação observada [...]”.

A observação realizada foi proposta como um instrumento essencial para a pesquisa aqui apresentada, especialmente por vincular o acesso à relação discurso/prática, com destaque na distinção entre ambos na temática sobre avaliação escolar. Observar um “fenômeno social”, de acordo com Triviños (1987, p. 153) sugere ressaltar aspectos singulares para “descobrir seus aspectos aparentiais e mais profundos [...] ao mesmo tempo, de contradições, dinamismo e relações”.

Com base nessas orientações teóricas segui o roteiro de observação descritiva das avaliações de aprendizagem dos docentes envolvidos nesta pesquisa: Forma de avaliação da aprendizagem; Descrição sobre as explicações e esclarecimentos oferecidos pelos professores (se houverem); Descrição das atitudes dos alunos no decorrer da avaliação: tranquilidade, barulho, conversas paralelas, confiança, segurança, tensão, medo, dúvidas, rejeição do instrumento – entrega da prova em branco – revolta, desânimo, indiferença, desinteresse.

Nas questões de observação reflexiva fiz anotações sobre: Reflexões analíticas relacionadas aos temas que emergiram no decorrer das avaliações, com ênfase nas associações e relações entre ideias e conceitos tradicionais e práticas novas de avaliação da aprendizagem; Dilemas éticos e conflitos entre docentes e discentes por causa do instrumento de avaliação; A adequação dos instrumentos de avaliação aos conteúdos previamente delimitados; Questões metodológicas dos instrumentos; Reclamações dos alunos sobre os esclarecimentos das questões da avaliação.

No que se refere às técnica de análise dos dados, a análise de conteúdo na sistematização dos dados dos questionários. É importante ressaltar que esta técnica de análise dos dados empíricos está dentro da categoria geral de análise de discurso. Segundo Bardin (2009), o verdadeiro objetivo da análise de conteúdo é a inferência dos elementos essenciais dos dados, na medida em que permite a passagem da descrição à interpretação, enquanto atribuição de sentido às características dos materiais que foram levantados, enumerados e organizados. O material sujeito à análise de conteúdo é concebido como resultado de uma rede complexa de condições de produção, cabendo ao pesquisador construir um modelo capaz de permitir inferências sobre uma ou várias dessas condições de produção. Bardin (2009, p. 11) complementa.

É Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ [conteúdos e continentes] extremamente



diversificados. O factor comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados até a extracção de estruturas traduzíveis em modelos – é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade. **Absolve e cauciona o investigador por esta atracção pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial de inédito [do não-dito], retido por qualquer mensagem. Tarefa paciente de ‘desocultação’, responde a esta atitude de voyeur de que o analista não ousa confessar-se e justifica a sua preocupação, honesta, de rigor científico.** [Grifos nossos].

Trata-se da desmontagem de um conteúdo e da produção de um novo conteúdo através de um processo de localização-atribuição de traços de significação que deve manter uma estreita vinculação com a teoria escolhida pelo investigador a fim de cumprir com os objetivos propostos em sua pesquisa (Vala, 1986). É o que se pretende aqui.

Segundo Pais (2003), a análise de conteúdo não se limita à superfície textual das entrevistas transcritas. As realidades semânticas [as ideias e seus significados] e pragmáticas [as dos usos] em relação às quais essa superfície textual adquire sentido constitui, justamente, o conteúdo de um texto, que neste trabalho se refere ao material das entrevistas semiestruturadas e estruturadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No que se refere à visão referente à avaliação da aprendizagem dos docentes da Instituição de Ensino Particular Pergunta: Fale, em termos gerais, o que é para você a avaliação da aprendizagem?

Numa amostra de 05 [cinco] professores, 03 [três] deles, considera que a avaliação deve ser relacionada com os objetivos de aprendizagem propostos no plano de trabalho. Esta mostra da realidade evidencia que esses professores têm como prioridade um conceito de avaliação pautado pelos objetivos, o que significa que podem estar distantes dos conceitos tradicionais de avaliação – o conceito quantitativo que aprova e reprova os alunos com poucas oportunidades de avaliação. Reconstruindo, conforme a sugestão de Bardin (2009), os conteúdos das falas dos professores através das suas palavras chaves, temos o seguinte conceito de avaliação da aprendizagem:

É um DIAGNÓSTICO DE APRENDIZAGEM que segue OBJETIVOS PROPOSTOS, tem COERÊNCIA e é um TESTE DE APRENDIZAGEM desenvolvido QUALITATIVAMENTE. Deve ser uma AVALIAÇÃO JUSTA E EFICIENTE para a



RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS e medir conhecimentos de cunho FORMAL E INFORMAL, DE FORMA DEMOCRÁTICA E LIBERTADORA e ENVOLVE OS SUJEITOS DA APRENDIZAGEM: PROFESSOR E ALUNO.

A avaliação por meio de diagnóstico e com base em objetivos propostos pressupõe que os docentes façam um planejamento e que os primeiros estão delimitando o processo de ensino-aprendizagem. No caso do docente nº 1, encontra-se a junção dos processos de ensinar e aprender com o de avaliar a aprendizagem centrada em planejamento quando afirma: Entende-se por avaliação da aprendizagem um meio de diagnosticar e de verificar que rumo os objetivos propostos para o processo de ensino-aprendizagem estão sendo alcançados. Existe nestas falas uma importante afirmação, a da coerência entre o que se ensina e o que se avalia, o que explica e confirma a declaração.

A indicação de teste de aprendizagem é complementada com a menção de avaliação qualitativa e por etapas. A docente que a mencionou não explicou o que quis dizer com etapas. Será que esta professora autora desta fala faz isso? Nota-se a mescla do que se chama de instrumento de avaliação – trabalhos em grupo, seminário e outros - com etapa de aprendizagem, o que denota uma confusão conceitual, pois, os conteúdos deveriam ser planejados em termos de crescente complexidade – as etapas - e não por diferentes formas de avaliação. Se as avaliações precisam ser justas e eficientes podemos questionar qual é a natureza das chamadas etapas do conteúdo.

A avaliação baseada no conhecimento formal e informal não ficou bem clara, até porque se torna difícil averiguar quais são os saberes informais dos alunos, se este conceito se refere ao que eles aprendem no contexto extraclasse. Há aqui uma lacuna do conceito de avaliação da aprendizagem. No entanto, encontra-se uma indicação do redirecionamento do processo de ensino-aprendizagem-avaliação para atender a necessidade de melhorar algo, mesmo que não se defina o que seria este algo.

A avaliação da aprendizagem vista como democrática e libertadora supõe que haja a participação dos sujeitos da aprendizagem - professor e aluno – além de se tratar do ensino que liberta. Cabe questionar: liberta de que? Este último conceito foi colocado sem nenhum sentido visível na fala desses docentes e sim com a flexibilização dos instrumentos de avaliação. Será que a docente que utilizou estes termos aplica estes conceitos na prática?

Sobre a avaliação democrática e libertadora cabem aqui algumas reflexões inspiradas em Vasconcelos (1998) e também em nossas vivências. Segundo este autor, a efetivação de



uma avaliação democrática na escola depende, até certo ponto, do entorno democrático da sociedade e, no nosso entender está – ou deveria estar – condicionada às regras do estabelecimento de ensino universitário, que por sua vez estão atreladas ao Ministério da Educação. Isso mostra que essa classificação é ampla, complexa e é mais fácil de ser encontrada nas falas do que na realidade onde se analisa essa avaliação.

Esta constatação confirma o conceito de democracia, por mais contraditório que possa parecer, pelo fato de que a função primeira da escola para todos é promover a aprendizagem e sem a avaliação este processo fica truncado, incompleto e com o ensino de qualidade duvidosa. Ainda de acordo com Vasconcelos (1998, p. 83), muitos professores interpretam a avaliação libertadora como se devessem, “afrouxar” as exigências com relação aos alunos.

[...] que os papariquem, que os considerem como se sempre tivessem razão, que se „rebaixe o nível” de ensino. Não se trata absolutamente disto! Esta é uma distorção, ingênua ou não, que serve de alibi para a não mudança de postura do professor. Objetivamente, o que a Educação Libertadora pede é um ensino extremamente exigente – o sujeito [o aluno] tem que ser muito competente para poder colaborar na transformação da realidade – mas, ao mesmo tempo, um ensino extremamente inteligente. [...] **O que tem que ser exigente são as aulas e não, separadamente, as normas ou as avaliações!** [Itálicos e negritos do autor].

Como se vê, as referidas avaliações democráticas e libertadoras precisam ser bem aplicadas para que os professores evitem essas contradições e distorções.

Houve uma tendência maior em direção às escolhas das avaliações qualitativas, contínuas, diagnósticas e subjetivas. Note-se que, nesta amostra dos professores da IES pública a avaliação contínua foi devidamente explicada como sendo relacionada à “participação dos alunos nas discussões em sala de aula”, o que, por sua vez, refere-se ao cumprimento das leituras e “produção escrita e reescrita”. Segundo Demo (1999, p. 4 e 17): “[...] se qualidade é participação, avaliação qualitativa equivale a avaliação participante”. Mais a frente, o autor complementa: “A arte qualitativa do homem é a sociedade desejável que ele é capaz de criar. E isto passa necessariamente pela participação”. O fato de esses professores não terem mencionado as avaliações quantitativas de modo direto não significa que estas não tenham sido utilizadas, por exemplo, nas avaliações diagnósticas.

Libâneo (1994, p. 199) nos instiga a refletir:

Os equívocos aqui apontados mostram duas posições extremas em relação à avaliação escolar: considerar apenas os aspectos quantitativos ou apenas os qualitativos. No primeiro caso, a avaliação é vista apenas como medida e ainda assim mal utilizada. No



segundo caso a avaliação se perde na subjetividade de professores e alunos, além de ser uma atitude muito fantasiosa quanto aos objetivos da escola e a natureza das relações pedagógicas. O entendimento correto da avaliação consiste em considerar a relação mútua entre os aspectos quantitativos e qualitativos.

Os dados da amostragem mostram claramente que: os docentes da Instituição de Ensino Particular tendem a escolher as avaliações do tipo quantitativa, objetiva, mensurável e classificatória enquanto que os professores da Instituição de Ensino pública estão mais próximos das avaliações qualitativas, subjetivas, nas quais se valoriza a participação em sala de aula num processo contínuo ao longo do semestre. É importante ressaltar que na Instituição pública o número de citações das avaliações qualitativas e suas variantes foi menor do que a menção das avaliações quantitativas da Instituição particular. No entanto, os docentes do estabelecimento de ensino público não citaram o processo quantitativo de verificação da aprendizagem.

Reconstruindo os conteúdos das falas dos professores através das suas palavras chaves, a forma de diagnóstico que o professor costuma fazer para descobrir o nível e deficiências de aprendizagem dos seus alunos é: DIÁLOGO NO INÍCIO DO SEMESTRE é fundamental para detectar as potencialidades e dificuldades dos alunos quanto aos conhecimentos existentes. Este é denominado de DIAGNÓSTICO INFORMAL. Os professores realizam também o diagnóstico NO FINAL DO SEMESTRE. Parte dos docentes aplica atividades avaliativas nas ETAPAS REGULARES estabelecidas pela Instituição e são atividades consideradas FORMAIS, bem como PRÉ-TESTE, TESTES E PROVAS. Outros professores aplicam ATIVIDADES DE RECUPERAÇÃO, FINAL, ATIVIDADES DE REVISÃO E ACOMPANHAMENTO, MOMENTO PARA RETIRAR DÚVIDAS, SUGESTÃO DE LEITURAS aos alunos com dificuldades.

No entanto, há professores que aplicam AVALIAÇÕES MAIS LEVES no intuito de ajudar os alunos. Apresenta-se a seguir a análise referente às formas de diagnóstico que o professor costuma fazer para descobrir o nível e deficiências de aprendizagem dos seus alunos, os docentes da Instituição particular: Nas respostas da segunda pergunta percebe-se uma visível contradição entre as escolhas dos professores assinaladas na primeira pergunta. Ou seja, há, inicialmente a preferência pelas avaliações classificatórias, quantitativas e objetivas e nesta segunda resposta houve a preferência pelo DIÁLOGO e DIAGNÓSTICO INFORMAL, que são eminentemente qualitativos. São, portanto, falas descompassadas entre os discursos. Sobre esta situação Hoffmann (1998, p. 13) nos diz que:



[...] a prática avaliativa do professor reproduz e [assim] revela fortemente suas vivências como estudante e como educador. Suas perguntas e respostas, seus exemplos de situações, seus „casos“ expressam princípios e metodologias de uma avaliação estática e frenadora, de caráter classificatório e fundamentalmente sentencioso.

Este autor conclama os professores com esses descompassos para que façam reflexões sobre suas coerências, que devem coadunar com as funções de formar e perpetuar valores e conhecimentos.

Em termos de semelhança entre as respostas da Instituição Particular e a Instituição Pública percebe-se que os docentes consideram que as recuperações são necessárias, devem ser feitas de forma contínua, com várias oportunidades e com a refacção de textos, além da observação constante do menor teor de aprendizagem, sendo que há uma tendência da Instituição Particular em aumentar as recuperações de aprendizagem e nota do que a Instituição Pública Estadual.

Além disso, a Instituição Particular fez cinco citações de avaliações de forma contínua, formativa e oferecendo várias oportunidades de avaliação aos discentes; Esta tendência pode ser verificada pela menor frequência das palavras-chave relacionadas com o aumento das oportunidades de recuperação dos discentes da Instituição Pública. Esta constatação permite que se interprete que os docentes deste último estabelecimento demonstram menor empenho na recuperação dos seus alunos. Ou seja, há menos preocupação com a possível reprovação dos alunos.

Com base nos dados normativos estabelecidos as propostas de planos de curso de cada docente da Instituição de Ensino Particular envolvido na pesquisa:

PROF. 1: No Plano de Curso deste professor, a avaliação do aluno ocorrerá através da participação e desempenho em sala de aula, assim como das produções textuais e trabalhos escritos com apresentação e defesa. Serão consideradas para a avaliação também as atividades individuais sobre a aprendizagem do conteúdo ministrado;

PROF. 2: O sistema de avaliação relacionado no Plano de Curso desta docente consta: 1ª Nota: avaliação escrita [de 0 a 10]; 2ª Nota: Estudo Dirigido e avaliação escrita [de 0 a 10]; 3ª Nota: Seminário [de 0 a 10]; A referida docente evidenciou neste segmento do plano os conteúdos do seminário.

PROF. 3: No processo avaliativo descrito no plano em questão constava que a avaliação do discente compor-se-ia do conjunto de atividades como: provas escritas, apresentação de



trabalhos individuais ou grupais, assim como seminários, oficinas pedagógicas e produção de textos. A docente ainda destacou como forma de avaliação, a observação da assiduidade e participação nas atividades propostas no plano.

PROF. 4: No plano de Curso do referido professor constava provas escritas, apresentação de trabalhos individuais ou grupais e seminários. O docente destacou que o discente também seria avaliado pela sua participação em sala de aula.

PROF. 5: A docente relacionou no plano de curso da disciplina em discussão, que o processo avaliativo ocorreria através de estudos dirigidos, provas escritas, seminários, pesquisa orientada, totalizando, ao término do semestre três avaliações quantitativas.

O resumo dos Planos de Curso apresentados acima está em consonância com o PPE desta Instituição de Ensino Particular, uma vez que neste documento, conforme se pode ver na síntese acima, as orientações para as avaliações são amplas e genéricas. No entanto, não constam formalmente desses Planos de Curso as previsões de recuperação da aprendizagem.

A seguir o resumo das propostas de avaliação da aprendizagem constantes dos Planos de Curso dos docentes da Instituição de Ensino Pública:

PROF^a 1: Esta docente mostrou no Plano de Curso que a avaliação dos discentes seria feita através de atividades escrita com questões discursivas, fichamentos, resenhas e análise literária, assim como seminários. Esta professora não mencionou a realização de oportunidades de recuperação da aprendizagem.

PROF^a 2: A docente colocou que o processo avaliativo aconteceria através de três atividades avaliativas principais: prova escrita, trabalho individual ou em grupo. Mencionou também a complementação da avaliação que seria feita através da realização de seminários e produções textuais como resenhas críticas. A participação do aluno em sala também seria considerada como uma oportunidade de avaliação. As atividades de recuperação da aprendizagem não foram citadas.

PROF. 3: O docente relacionou no Plano de Curso que o processo avaliativo ocorreria através de prova escrita, seminários, trabalhos individuais ou em grupo, assim como a participação do aluno em sala de aula, especialmente em debates e análises literárias escritas ou orais. As atividades de recuperação não constam deste Plano de curso. As atividades de recuperação da aprendizagem não foram planejadas por este professor.

PROF. 4: No processo avaliativo programado para o aluno e citado no Plano de Curso deste docente constava: prova escrita, trabalho individual ou em grupo, seminário e participação do



aluno em sala. A recuperação da aprendizagem é inexistente neste Plano de Curso.

PROF. 5: No plano de curso do docente constava que a avaliação do aluno ocorreria através de trabalhos individuais ou em grupo, seminários, produções textuais e debates. Aqui também não foi encontrado nenhum planejamento de atividades de recuperação da aprendizagem.

Quanto à comparação das práticas de avaliação da aprendizagem entre os professores da Instituição de Ensino Particular e a Pública Para fazer esta comparação dos dados das práticas de avaliação observadas elaborei uma síntese dos elementos a serem confrontados:

1) Professores que aparentemente fazem diagnósticos de aprendizagem; 2) aplicam a avaliação adequada [que reflete um trabalho didático comprometido com a qualidade de ensino]; e 3) oferecem oportunidades de reposição-recuperação da aprendizagem.

Apresentarei, em seguida uma comparação entre os docentes de ambas as instituições com base nesses critérios. Os professores 2, 3 e 4 da Instituição de Ensino Particular aparentemente cumprem os critérios: fazer o diagnóstico de aprendizagem, aplicam a avaliação adequada e oferecem oportunidades de reposição-recuperação da aprendizagem.

Já os professores 1 e 5 desta mesma Instituição Particular não cumprem estes mesmos critérios. Tem-se então três dos cinco docentes que seguem os padrões de qualidade de ensino acima citados. Os professores 1 e 2 da Instituição Pública aparentemente não cumprem os critérios acima citados; os professores 3 e 5 aparentemente cumprem parte dos critérios – fazem reposição recuperação da aprendizagem, mas, não fazem o diagnóstico da aprendizagem e o prof. 4 se destacou pela adequação do instrumento de avaliação e por isso não se sabe se eles não necessitam da reposição-recuperação da aprendizagem ou se não a aplicam.

Na tabulação dos dados desta Instituição Pública, em termos de inadequação de ensino, avaliação e falta de reposição recuperação temos então dois professores. No cômputo geral dos dados da observação das práticas de avaliação há quatro dos dez docentes que estão fora destes critérios, dois professores [da Instituição Pública] que cumprem parte deles e cinco docentes de ambas as faculdades que atendem a todos os requisitos de adequação da avaliação da aprendizagem combinadas com a qualidade de ensino, além de apresentarem sinais de interação estimulante com os discentes.

Vale ressaltar que todos os professores não registram em seus planos as propostas de diagnóstico de aprendizagem no início do semestre nem planejam atividades de reposição recuperação da aprendizagem e nota, sendo que se deve dar visibilidade aos que têm respeito e consideração com os alunos, mesmo que não tenham cumprido todos os critérios acima



referidos. Neste sentido temos então seis professores que desenvolvem um ensino de qualidade.

O que mais se destacou neste estudo foi que a relação entre os discursos e a observação das práticas de avaliação dos docentes 2, 3 e 4 da Instituição Particular é coerente e harmônica.

No entanto, houve diferença e contradição entre os discursos dos professores 1 e 5, respectivamente. Estas contradições referem-se principalmente aos discursos de avaliação apoiados em princípios teóricos amplos e idealistas, que na prática mostraram-se desvinculados da adequação dos instrumentos de avaliação. Estas contradições podem acarretar o aumento do índice de reprovação dos alunos, mas, podem ser solucionadas e evitadas, até porque constatou-se que há um compromisso com a qualidade de ensino destes, conforme foi prescrito por Vasconcelos (2000).

Na Instituição Pública houve diferença entre os discursos e práticas dos professores 1 e 2. Já os professores 3, 4 e 5 aplicaram instrumentos adequados de avaliação, mas, não consegui detectar se eles fazem atividades de reposição-recuperação porque nas atividades de avaliação observadas tudo transcorreu dentro da normalidade, com o sucesso da maioria dos alunos em termos de aprendizagem e nota. Também observei que esses docentes preservam a qualidade de ensino em seus respectivos trabalhos. No entanto, no cômputo geral nenhum destes professores cita em seus planos de curso as atividades de reposição-recuperação. O mesmo se afirma em termos de previsão de diagnóstico da aprendizagem, embora que eles tenham mencionado esta prática nos seus discursos.

Vale ressaltar que esta omissão foi detectada nos planos de curso dos dez professores envolvidos nesta pesquisa, e isso significa que não há controle por parte dos gestores – coordenadores e dos mesmos tanto na previsão que fazem dos diagnósticos da aprendizagem quanto na questão da reposição-recuperação da avaliação.

Constatou-se que há, inclusive, um formulário padronizado para subsidiar os professores de ambos os estabelecimentos de ensino, para elaborarem seus planos de curso, mas, neles não foram encontrados espaços para a apresentação das previsões de atividades de reposição-recuperação a serem aplicadas semestralmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação da aprendizagem dos alunos aplicada por professores deverão ter ferramentas sólidas, significativas, contextualizadas e, sobretudo, coerentes com o contexto estudado. Nesta linha de raciocínio os teóricos aqui citados enfatizaram a necessidade de haver



então um trabalho conjunto dos professores na elaboração dos seus planos de curso de modo que eles sigam uma proposta clara e expressiva em que haja uma harmonização entre esses e os PPE dos seus estabelecimentos de ensino e o modelo de avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Esta ideia, que é inspirada em Vasconcelos (2000), pode ser concretizada ainda que haja amplas diversificações específicas de cada docente e respectiva disciplina, além do espaço que todos necessitam para suas preferências e criatividade didáticas. No decorrer da pesquisa descobriu-se que há uma distinção e confusão, entre a reposição e recuperação da aprendizagem. Aqui se deve distinguir a atividade de avaliação tratada como reposição daquela considerada como recuperação da aprendizagem e nota dos alunos.

Entende-se como reposição, a avaliação feita para ser recolocada no lugar daquela que teve problemas, e as notas de todos os alunos deverão ser, então substituídas pelas que resultarem da atividade avaliativa reposta no lugar da anterior que não foi bem sucedida. Já a recuperação se refere a novas oportunidades de avaliação que são oferecidas pelo professor apenas para alguns alunos que estão com baixo nível de aprendizagem e nota, além daquelas que foram feitas. Caso esses alunos não consigam recuperar a nota, ou seja, se eles obtiverem notas de recuperação menores do que aquelas anteriores e abaixo da média mínima, estas são mantidas. Esses direitos dos alunos estão previstos nos regimentos de cada Instituição de Ensino, embora nem sempre sejam cumpridos.

Com base nesses resultados de pesquisa apresento, a seguir, algumas propostas para aprimorar o processo de avaliação da aprendizagem dessas duas Instituições de Ensino. PROPOSTA 1: A equipe gestora das Instituições de Ensino deveriam estimular e oportunizar com mais efetividade esta unicidade entre a didática docente e avaliação da aprendizagem. PROPOSTA 2: As atividades de reposição-recuperação devem ser previstas e ter um espaço para elas nos formulários dos planos de curso, que devem ser preferencialmente cronogramadas, ainda que com flexibilidade para se adequarem às didáticas específicas de cada docente. PROPOSTA 3: Deve haver também um controle, por parte dos gestores, da execução concreta das ofertas de oportunidades de reposição-recuperação que devem ser feitas além das avaliações programadas.

PROPOSTA 4: Os coordenadores devem averiguar, nos relatórios das notas dos alunos, como estão os desempenhos destes e, no caso de haver índices de mais de 10% deles com notas abaixo da média, os gestores devem fazer intervenções no sentido de oferta de assessorias e apoios para resolver esses problemas.



PROPOSTA 5: Sugere-se que as coordenações façam o acompanhamento das atividades didáticas e dos processos avaliativos de modo a garantir que se utilizem as avaliações nas modalidades diagnósticas, somativas e formativas dentro das diversas possibilidades de opções de formato, que devem ir além dos tipos objetivos e discursivos, que foram os mais citados nesta pesquisa. Esta proposta não tem a finalidade de tirar a autonomia dos docentes em sala de aula, no entanto, pode subsidiar seus trabalhos pedagógicos para tornar a aprendizagem mais efetiva e facilitar o trabalho dos professores.

PROPOSTA 6: Cabe aos gestores propiciar o suporte material e técnico tanto para as atividades didáticas como um todo e para as de avaliação da aprendizagem.

Nestas propostas há a possibilidade de se poder acompanhar mais de perto as questões de relações entre professores e alunos, o que muitas vezes pode evitar conflitos e problemas desnecessários, como os citados na observação feita nesta pesquisa.

Estas propostas se justificam especialmente no contexto da avaliação formativa, pois, a mesma tem um papel relevante no processo pedagógico. Abrecht (1994) e Wachowicz (2000) lembram que esta interação pode viabilizar o ato de assumirem compromissos de autoconstrução através da aprendizagem e é nesse processo que se confere o exercício da cidadania. Este é o efeito mais importante da avaliação, já que ela é o resultado que fixa o crescimento dialético da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed., Lisboa: Ed. 70, 2009
- BERBEL, N. A.; NAVAS, *et al.* **Avaliação da aprendizagem no ensino superior**: um retrato em cinco dimensões. Londrina: UEL, 2001
- BRASIL. Lei 9.394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005
- DEMO, P. **Mitologias da avaliação**: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2002
- DESLANDES, S. F. A construção do projeto de pesquisa. In: Minayo, M. C. S (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 11. ed., Petrópolis: Vozes, 1994
- ESTEBAN, M. T. (org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 1999



- FREITAS, L. C. de; SORDI, M. R. L. de; MALAYASI, M. S.; FREITAS, H. C. L. de. **Avaliação educacional:** caminhando pela contramão. Petrópolis (RJ): Vozes, 2009
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996
- HOFFMAN, J. **Pontos e contrapontos.** 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003
- _____. **Mito e desafio:** uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 1996
- LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez. 1994
- _____. **A avaliação escolar.** São Paulo: Cortez, 1991.
- LOCH, J. M. de P. O desafio da ética na avaliação. In. SILVA, J. F. da; HOFFMAN, J.; ESTEBAN, M. T. (Orgs.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas:** em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2003, p.103-107.
- LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. **Avaliação da aprendizagem.** 16. ed. São Paulo: Cortez. 1994
- LUDKE, M.; SALLES, M. M. Q. (1997). Porto. Avaliação da aprendizagem na educação superior. In: LEITE, D. B. C.; MOROSINE, M. (orgs.) Universidade Futurante – produção do ensino e inovação. Campinas (SP): Papirus, 1994
- MORALES, P. **Avaliação e aprendizagem de qualidade.** São Paulo: Loyola.1998.
- MARCONI, M. A. & Lakatos, E. M. **Técnicas de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1996.
- MORETO, V. P. **Prova, um momento privilegiado de estudo.** São Paulo: Cortez.
- NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** 2. ed., Lisboa: Dom Quixote, 1995
- SACRISTAN, J. G. & GOMEZ, A. P. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: Artmed, 1998.
- PARO, V. H. **Reprovação escolar:** renúncia à educação. São Paulo: Xamã, 2001
- _____. **Qualidade do ensino:** a contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2000.
- SORDI, M. R. L. de. Avaliação da aprendizagem universitária em tempos de mudança: a inovação ao alcance do educador comprometido. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (orgs.). **Pedagogia universitária:** a aula em foco. Campinas (SP): Papirus, 2000
- VALA, J. A. “Análise de conteúdo”. In: SILVA, A. S.; PINTO, J. M. (Orgs.). **Metodologia das ciências sociais.** Lisboa: Afrontamento, 1986
- WACHOWICZ, L. A. A dialética na avaliação da aprendizagem na pedagogia diferenciada. In: CASTANHO, S. & CASTANHO, M. E. (Orgs.) **O que há de novo na educação superior:** do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas (SP): Papirus, 2000.



WEBER, S. **“Políticas educacionais, práticas escolares e objetivos de aprendizagem: repercussões na sala de aula”**. LISITA, V. Moreira S. de S. (Orgs.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003

WERNECK, H. **A nota prende, a sabedoria liberta**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998

