

Avaliação educacional: ressignificação e reconstrução da prática¹

ARTIGO

Géssika Mendes Vieiraⁱ

Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil

Vania Maria de Oliveira Vieiraⁱⁱ

Universidade de Uberaba, Uberaba, MG, Brasil

1

Resumo

Apesar de a avaliação ser uma parte significativa do processo de ensino-aprendizagem, ainda são encontradas fragilidades em torno da sua prática. Historicamente, os exames se consolidaram, a partir de práticas classificatórias que permearam a vida escolar dos atuais professores e são reproduzidas por eles. Discutimos a história da avaliação, funções, objetivos, pressupostos e critérios, a partir dos estudos de Luckesi (2011), Fernandes (2006) e outros. Objetivamos contribuir para a compreensão do significado da avaliação no processo educacional. São apresentados também dados de um estudo realizado com 35 graduandos de uma IES mineira, coletados a partir de um questionário que buscou compreender o processo avaliativo na perspectiva destes estudantes. Os resultados mostram que a avaliação da aprendizagem é uma prática em construção, em razão disso a formação pedagógica docente é fundamental para a construção de uma nova perspectiva em torno da avaliação.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Avaliação educacional. Formação de professores.

Educational assessment: re-signification and reconstruction of practice

Abstract

Although assessment is a significant part of the teaching-learning process, there are still weaknesses in its practice. Historically, exams have been consolidated on the basis of classification practices that have permeated the school life of current teachers and are reproduced by them. We discuss the history of assessment, its functions, objectives, assumptions and criteria, based on studies by Luckesi (2011), Fernandes (2006) and others. We aim to contribute to understanding the meaning of assessment in the educational process. We also present data from a study carried out with 35 undergraduates from an HEI in Minas Gerais, collected using a questionnaire that sought to understand the evaluation process from the perspective of these students. The results show that learning assessment is a

¹ Este estudo bibliográfico é parte de uma dissertação de mestrado, foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP e aprovado sob o parecer 4.171.072. Integra a RIDEP - Rede Internacional de Pesquisas sobre Desenvolvimento Profissional de Professores e contou com o apoio da Capes e do CNPq/MCTI Nº 10/2023 - Processo nº 405956/2023-1.

practice under construction, which is why teacher training is fundamental to building a new perspective on assessment.

Keywords: Learning assessment. Educational assessment. Teacher training.

1 Introdução

2

Ao tratar de um tema tão importante para o contexto escolar quanto a avaliação da aprendizagem, deve-se apresentar o significado da avaliação e esclarecer como ela está diretamente ligada à construção do conhecimento. Entretanto, é preciso atentar que essa ligação ocorre apenas desde que haja uma harmonia entre funções, objetivos e desenvolvimento pedagógico, fatores que, juntos, são capazes de acolher o aluno em um processo de construção e reconstrução.

Neste estudo, buscamos aprofundar os significados que perpassam a avaliação educacional. Para além da discussão teórica, apresenta-se o recorte de uma investigação realizada com estudantes de uma Instituição de Ensino Superior (IES) acerca de suas representações sociais sobre a avaliação da aprendizagem. Entende-se como fundamental provocar diálogos em torno da avaliação, seu histórico e sua importância nos processos de ensino-aprendizagem. O estudo de Hoffmann (2006) mostra que todo aluno é capaz de aprender, porém a trajetória de cada sujeito é única e diferente, o que faz com que a aprendizagem ocorra em tempos e situações distintas. Nesse sentido, o professor deve saber que o processo de ensino-aprendizagem não será homogêneo, de modo que a construção do conhecimento acompanhará as expectativas e significados de cada sujeito.

Para Hoffmann (2006, p. 47), “todos os aprendizes estão sempre evoluindo, mas em diferentes ritmos e por caminhos singulares e únicos. O olhar do professor precisará abranger a diversidade de traçados, provocando-os a progredir sempre”. Nesse momento, revela-se a função do professor e a finalidade de suas práticas, pois é a atuação docente mediadora que auxiliará os alunos nessa evolução.

Entretanto, mesmo que a atuação mediadora docente baseada na prática do acolhimento se mostre fundamental ao processo de ensino-aprendizagem, na realidade

da sala de aula, ainda há professores que reproduzem em sua prática a maneira como aprenderam: severa, à base de memorização, punitiva, comparativa e julgadora.

Segundo Luckesi (2004, p. 5), “[...] são três as principais razões para a manutenção de práticas tradicionais de avaliação: a psicológica, a histórica e a social.” A primeira, a razão psicológica, é aquela construída pessoalmente a partir da vida dos professores, que foram ensinados desse modo, o que justifica eles repetirem, de maneira automatizada, em sua prática o que vivenciaram em sua vida pessoal. A segunda razão, a histórica, vem de como se constituiu a história da educação. E, por fim, a razão social expressa o modelo que perpassa a sociedade como um todo: um modelo de exclusão e de classificação entre melhores e piores alunos.

Diante desse quadro, recuperamos a afirmação de Hoffmann (2018, p. 176) de que “quando o assunto é avaliação, não se trata de cursos de aprofundamento, mas de formação”. Assim, para muitos docentes, a formação inicial será o momento em que terão o primeiro contato com uma análise mais profunda sobre o tema, a começar pelo seu histórico. Desse modo, reforça-se o vínculo entre a avaliação educacional e a formação de professores, chave para a mudança de concepções, a ressignificação da prática e a possibilidade de compreensão de suas dimensões na ação educativa. Este é o foco do presente estudo.

2 Avaliação da aprendizagem: histórico da prática

Um breve histórico acerca da avaliação da aprendizagem se faz importante para que seja possível compreendê-la integralmente como uma prática investigativa e intervencionista. Para Luckesi (2011, p. 263), “a avaliação da aprendizagem, nessa perspectiva é um recurso pedagógico disponível ao educador para que auxilie o educando na busca de sua autoconstrução e de seu modo de estar na vida mediante aprendizagens bem-sucedidas”.

Como recurso disponível para auxílio, a trajetória do ato de avaliar se desenvolveu com a ausência de seus objetivos. De acordo com Luckesi (2011), ela esteve e ainda está

a serviço de ações pedagógicas planejadas, que têm sido hegemônicas nas escolas. “A Pedagogia Tradicional fundamenta-se num olhar estático a respeito do educando e por isso sustenta bem a prática de exames na escola – cuja função é classificar o já dado, o já acontecido [...]” Se a escola se consolidou a partir de uma avaliação que exclui e pune, é evidente a urgência de se compreender, nas diversas áreas do conhecimento, que a avaliação da aprendizagem “[...] opera subsidiando o que está por ser construído ou em construção. Exames e avaliação da aprendizagem são fenômenos e práticas diversas [...]” (Luckesi, 2011, p. 21).

A necessidade da construção de uma nova perspectiva acerca da avaliação da aprendizagem escolar surge com o intuito de quebrar o ciclo de exclusão que os recursos avaliativos tradicionais criam. Para Freire (2001, p. 11-12), devemos nos atentar para os equívocos que são cometidos quando se perde o verdadeiro foco da avaliação, “[...] em lugar de avaliar para melhor formar, avaliamos para punir [...] em pouco ou quase nada nos preocupa o contexto em que a prática se dará de uma certa maneira com vistas aos objetivos que temos”. A partir da compreensão da prática avaliativa como uma parte importante que sinaliza e informa acerca da aprendizagem, a ressignificação dessa prática e de seus processos devem perpassar a formação dos professores.

O estudo de Luckesi (2011) aponta que as práticas de acompanhamento da aprendizagem, ao longo da história da educação, deixaram marcas negativas em torno dessa ação. “No que se refere aos exames escolares, somos herdeiros de proposições e prescrições dos séculos XVI e XVII, que atravessaram os séculos seguintes e chegaram até nós” (Luckesi, 2011, p. 233). O autor ainda afirma que as práticas de exames que conhecemos hoje foram sistematizadas nos séculos mencionados por meio da chamada escola simultânea, que faz parte de acontecimentos modernos.

Anteriormente a prática educacional era desenvolvida apenas entre um mestre e um aprendiz. Sendo assim, as heranças históricas das práticas de acompanhamento de aprendizagem nos deixaram a missão de repercutir as necessidades de uma sociedade capitalista emergente que precisava atender demandas em grande escala, entre elas, a educação. Assim, o ensino simultâneo, sob responsabilidade de uma pessoa, na instrução

de várias outras, não mais apenas uma, veio para formar cidadãos para exercerem determinadas atividades.

No contexto capitalista, a disciplina passou a ser exigida como uma questão básica em vários setores da sociedade, não sendo diferente no âmbito escolar. Era necessário que os estudantes se adaptassem a um padrão de conduta específico durante as aulas. Acerca dessa conduta, Luckesi (2011) apresenta como a disciplina foi trabalhada por meio dos exames, e o controle que ela exercia sobre eles. Essa experiência se estendeu ao longo do tempo e, ainda hoje, soa familiar aos estudantes atuais, visto que muitos já ouviram frases como “você vão ver o que vai acontecer no dia da prova!”. Dessa maneira, construiu-se o enorme pavor pela avaliação, que permanece até os dias atuais.

Tendo isso em vista, os exames começam a existir em um contexto temporal de mudanças e, por isso, foram utilizados como mecanismos de disciplina e controle de uma sociedade que se transformava e crescia. Desse modo, “[...] nossas heranças pedagógicas [...] surgem num contexto histórico específico, o momento em que se iniciava a formação da sociedade burguesa, também determinada modernidade” (Luckesi, 2011, p. 252-254). Assim, a educação se constituiu a partir do desenho que exigia essa época. O modelo autoritário que a sociedade burguesa criou encontra-se presente ainda hoje nos âmbitos escolares. “As configurações da educação e da pedagogia, tal como se delineou na época, respondeu às necessidades daquele momento histórico específico. E, se permanece vigente até os dias de hoje, [...] responde às necessidades presentes do mesmo modelo de sociedade.” (Luckesi, 2011, p. 252-254).

Diante dos apontamentos de Luckesi (2011), podemos constatar que a construção histórica em torno dos exames ainda está viva na cultura e na pedagogia atual. Por vezes, mesmo conhecendo as diferenças entre exames e avaliação, o que, como vimos com Hoffmann (2018), é algo considerado crucial para quebrar o ciclo tradicional, ainda são reproduzidas atitudes controladoras por meio dos exames. Luckesi (2011, p. 251) elucida que “em nosso meio, ainda é visível o poder hegemônico dessa proposta em nossas escolas. Somos herdeiros diretos dessa prática. São anos, muitos anos, de prática que nos fizeram e nos fazem crer que os exames são recursos fundamentais de controle”.

Dessa maneira, é preciso que os docentes, busquem desnaturalizar essa prática enraizada para romper o ciclo e proporcionar processos de ensino-aprendizagem em que os exames não sejam uma ferramenta punitiva, mas, em vez disso, uma forma de identificar os problemas e avanços desse processo, para podermos seguir da melhor forma com ele.

Para Perrenoud (1993, p. 173), a avaliação é um instrumento que “[...] ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar. A ideia base é bastante simples: a aprendizagem nunca é linear, procede por ensaios, por tentativas e erros, hipóteses, recuos e avanços”. Luckesi (2002, p. 81) acrescenta a essa prerrogativa, mostrando que a avaliação da aprendizagem é um “instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem”.

De acordo com Haydt (1997, p. 292-293), a avaliação “[...] pode contribuir para o aperfeiçoamento da ação docente, fornecendo ao professor dados para adequar seus procedimentos de ensino às necessidades da classe”. Os estudos de Villas Boas (2008, p. 4-5) elucidam que a avaliação é um meio “[...] para identificar o que eles aprenderam e o que ainda não aprenderam, para que venham a aprender e para que reorganizem o trabalho pedagógico”.

Nesse mesmo sentido, Sant’Anna (2014, p. 31) conclui que a avaliação da aprendizagem é um processo que visa “identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático”. Para Loch (2000, p. 31), o sentido de avaliar “[...] não é dar notas, fazer médias, reprovar ou aprovar os alunos. Avaliar, numa nova ética, é sim avaliar participativamente no sentido da construção, da conscientização, busca da autocrítica, autoconhecimento de todos os envolvidos [...]”.

Compreendendo a perspectiva cuidadosa e acolhedora sobre o avaliar que tem se construído, é necessário também entender o que se busca alcançar com a avaliação da aprendizagem. Os pressupostos da avaliação da aprendizagem são um passo

importante que deve orientar a construção de um projeto, com vistas a ressignificar a avaliação. Demo (1999) elucida que a avaliação da aprendizagem está diretamente ligada aos seus objetivos e finalidades, e que, para alcançá-los, é preciso planejamento, compreensão da prática e sistematização, “daí os critérios de avaliação, que condicionam que seus resultados estejam sempre subordinados a finalidades e objetivos previamente estabelecidos para qualquer prática, seja ela educativa, social, política ou outra” (Demo, 1999, p. 1).

Antunes (2002) nos apresenta pressupostos, objetivos e procedimentos que são fundamentais para a construção de um projeto curricular que vise tratar a avaliação como uma parte do processo de ensino-aprendizagem. Os pressupostos elucidados por Antunes (2002) assinalam que a avaliação da aprendizagem deve estar centrada nos seguintes parâmetros: objetivos educacionais, apreciação da mudança no sentido do progresso, existência de dados sobre cada um dos tipos de desempenho e dos sinais da mudança; confiança da equipe docente sobre a fidedignidade e validade dos fatos recolhidos; sistemática contínua do processo; utilização de processos diferentes, com distinta complexidade; e funções diagnósticas (Antunes, 2002).

Os pressupostos são a busca por aquilo que se deseja alcançar, e, assim, no âmbito educacional, eles assinalam a importância da organização pedagógica, para que seja possível chegar a resultados satisfatórios. Determinar o que será avaliado, reconhecer como benéficas as mudanças que mostram o progresso do estudante, verificar os dados acerca da melhoria, promover o entrosamento da equipe com a nova prática e garantir a veracidade dos fatos recolhidos e apresentados. Todos esses pontos levantados culminam em avanços.

Mesmo que seja possível, em alguns momentos, caminhar com as falhas, o corpo docente deve manter o foco na promoção da avaliação contínua em torno da nova prática, que auxilia nas descobertas sobre as habilidades dos alunos. É válido mencionar que a utilização de diferentes meios para investigar se a aprendizagem está ocorrendo é fundamental para o sucesso da abordagem.

Outro pressuposto que merece destaque são os desfechos em torno das funções diagnósticas, cujo principal objetivo é proporcionar momentos formativos e não apenas usar notas para configurar o processo avaliativo. Quanto a isso, Sant’Anna (2014, p. 8) faz uma reflexão importante ao mencionar que “quanto mais conscientes estiverem os educadores de suas tarefas, mais facilmente ocorrerão as mudanças de mentalidade e qualificações inerentes ao conhecimento, base para uma prática escolar libertadora”.

Com relação às funções da avaliação da aprendizagem, seguindo os pressupostos que são o caminho a percorrer na construção de um novo olhar sobre a avaliação, tem-se os objetivos de suma importância para o projeto de avaliação escolar de uma instituição. De acordo com Antunes (2002, p. 37-38), alguns objetivos são fundamentais para que esse projeto seja satisfatório. São eles: identificar pontos fortes e fracos, visando ao aperfeiçoamento e à adequação; identificar métodos de ensino, buscando melhorias para o currículo; identificar necessidades e capacidades dos estudantes; informar aos estudantes e às famílias os diagnósticos; fornecer a todos os envolvidos no processo educativo informações sobre as ações desenvolvidas para que possa haver suporte de todo o grupo.

Complementando esse autor, Haydt (2000) certifica que os objetivos da avaliação no processo de ensino-aprendizagem compreendem verificar se houve aprendizagem por parte dos alunos e se o professor conseguiu também compartilhar o que havia sido programado. Haydt (2000, p. 294) valida que “a ação educativa é finalística, isto é, pressupõe objetivos a serem atingidos. Por isso, cabe ao professor estabelecer metas para seu trabalho docente”. Desse modo, a autora compreende como os principais objetivos da avaliação da aprendizagem em sala de aula os seguintes: conhecer os estudantes; identificar dificuldades de aprendizagem; avaliar se os objetivos propostos foram cumpridos; aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem; promover os estudantes de um grau para o seguinte.

Na perspectiva da autora Sant’Anna (2014, p. 37), os objetivos da avaliação podem ser divididos entre gerais e específicos. Os gerais são: “1) fornecer as bases para o planejamento; 2) possibilitar a seleção e a classificação de pessoas (professores, alunos,

especialistas etc.); 3) ajustar políticas e práticas curriculares” (Sant’Anna, 2014, p. 37). E os objetivos específicos são: “1) facilitar o diagnóstico; 2) melhorar a aprendizagem e o ensino (controle); 3) estabelecer situações individuais de aprendizagem; 4) interpretar os resultados; 5) promover, agrupar alunos” (Sant’Anna, 2014, p. 37).

Segundo Antunes (2002), existem alguns procedimentos que devem ganhar notoriedade no processo de elaboração de um projeto de avaliação escolar que tenha como objetivo compreender os exames como parte do processo de ensino-aprendizagem. Esses procedimentos são: 1- Coletar evidências sobre o desenvolvimento dos educandos, que devem fundamentar-se em “provas, trabalhos individuais, trabalhos em grupo, testes, diagnósticos sobre suas inteligências, outros sobre suas competências, observações, entrevistas, questionários e que passarão a integrar o portfólio de cada aluno” (Antunes, 2002, p. 39). 2- Registrar “conversas, comentários, redações espontâneas ou dirigidas, intervenções em aula, no pátio da escola, em excursões” (Antunes, 2002, p. 39). 3- Considerar e analisar as opiniões das pessoas que convivem com os educandos, isto é, “análise da opinião dos pais, eventualmente da ação e intervenção de outros profissionais, de funcionários da escola [...]” (Antunes, 2002, p. 39).

Nessa mesma linha de pensamento, Hattie e Timperley (2007, p. 102) mostram que o *feedback* nos processos avaliativos é uma das influências mais poderosas na aprendizagem e no desempenho do aluno. Os estudos desses autores identificaram três grandes questões de *feedback*:

Para onde vou? Como vou? e para onde ir a seguir? A respostas a essas perguntas melhoram o aprendizado quando há uma discrepância entre o que é entendido e o que se pretende entender. Pode aumentar o esforço, a motivação ou o envolvimento para reduzir esta discrepância e/ou pode aumentar a procura de pistas e os processos de tarefas que levam à compreensão (reduzindo assim esta discrepância²). (Hattie; Timperley, 2007, p. 102).

² Confira texto original: “The model proposed in this article identifies three major feedback questions: Where am I going? How am I going? and Where to next? The answers to these questions enhance learning when there is a discrepancy between what is understood and what is aimed to be understood. It can increase effort, motivation, or engagement to reduce this discrepancy, and/or it can increase cue searching and task processes that lead to understanding (thus reducing this discrepancy)”.

Acrescentam, ainda, que o impacto do feedback na aprendizagem, pode ser tanto positivo quanto negativo, dependendo da forma como é realizado.

Vale ressaltar também as discussões dos estudos de Black *et al.* (2019, p. 164) sobre a autoavaliação. Para esses autores, “Os estudantes podem atingir um objetivo de aprendizagem apenas quando compreendem o que esse objetivo significa e o que devem fazer para alcançá-lo. Assim, a autoavaliação é essencial para a aprendizagem”.

A autoavaliação não é uma tarefa fácil, no entanto, na medida em que é realizada pelos alunos, aumenta a possibilidade de uma visão mais ampliada do processo de aprendizagem (Black *et al.*, 2019).

3 Critérios da avaliação da aprendizagem

Segundo os estudos de Depresbiteris (1991), os critérios da avaliação são os princípios que se tomam como referência para julgar algo. Na avaliação da aprendizagem, são utilizados dois padrões: os absolutos e os relativos. A avaliação que utiliza padrões absolutos é chamada de avaliação baseada em critérios; e a avaliação que utiliza padrões relativos é nomeada de avaliação baseada em normas.

Ambos os padrões de avaliação são importantes e apresentam finalidades diferentes. Na avaliação baseada em critérios, o objetivo é verificar o desempenho do aluno diante de objetivos expostos anteriormente; já a avaliação baseada em normas tem como função comparar os desempenhos dos alunos entre si. Para Depresbiteris (1998, p. 166) “quando medimos tendo por base critérios absolutos, utilizamos medidas referenciadas a critério; quando o fazemos tendo por base os critérios relativos, utilizamos medidas referenciadas à norma”.

Sobre a origem da palavra critério, ela

[...] vem do latim *criterium* e do grego *kriterion*, que quer dizer discernir. Em sua acepção comum, é uma regra que se aplica para julgar a verdade. No sentido filosófico, é um signo ou característica que permite avaliar uma coisa, uma noção, ou apreciar um objeto. É o que serve de fundamento a um juízo. Pode-se dizer que critério de avaliação é um princípio que se toma como referência para julgar

alguma coisa. Parâmetro, padrão de julgamento, padrão de referência são alguns sinônimos de critério. Basicamente, em termos de aprendizagem, existem dois tipos de critérios de referência: os absolutos e os relativos (Depresbiteris, 1998, p. 166).

11

Ainda segundo Depresbiteris (1998), as medidas que referenciam a norma são as mais adequadas para serem utilizadas em processos de seleção e classificação, auxiliando também no fornecimento de informações para o docente, como comparação de classes, diferenças entre médias, desvios padrão e outras medidas estatísticas. A medida referenciada à norma consiste em testes que são padronizados, pois as normas são eleitas a partir de agrupamentos em função de características específicas, como idade, série escolar e demais fatores.

Acerca da medida referenciada a critérios absolutos, ela é mais apropriada para o processo de avaliação que ocorre em sala de aula, visto que tem como finalidade verificar se os objetivos propostos estão sendo alcançados, criando um novo caminho, caso haja falhas, e motivando os educandos quando o caminho percorrido aponta resultados satisfatórios. Como exemplifica Depresbiteris (1991, p. 131), “a avaliação por critérios determinaria o grau de alcance de objetivos por cada aluno. O professor deveria estipular, então, quantos objetivos deveriam ser alcançados para que se pudesse ter segurança da aprendizagem dos alunos 60%, 70%, 100% dos objetivos?”.

Nesse sentido, Depresbiteris (1991) ainda ressalta a importância de definir critérios para o alcance dos objetivos propostos. Segundo ela, “o critério de correção do alcance de objetivos, na prova, teria relação direta com o número de questões determinadas para cada objetivo” (Depresbiteris, 1991, p. 131). Dessa forma, a autora exemplifica que, se para um certo objetivo fossem construídas três questões no mesmo nível de dificuldade, seria possível estabelecer que o acerto de duas dessas questões, talvez, seria o suficiente para alcançar o objetivo. “Deve-se enfatizar que a determinação do critério para o alcance de cada objetivo de uma prova deve se basear na ideia de qualidade que se deseja imprimir ao ensino” (Depresbiteris, 1991, p. 131).

Assim, Depresbiteris (1991, p. 131-132) afirma que os critérios são importantes, pois: “oferecem um julgamento um pouco mais objetivo [...]; esclarece o que é desejável,

tanto para o aluno como para o professor; homogênea procedimentos de avaliação; permite a análise dos desempenhos desenvolvidos; e oferece orientação mais precisa em caso de problemas”.

Soeiro (1982 *apud* Depresbiteris, 1991, p. 132) certifica que existem cuidados a serem tomados na elaboração dos critérios que respaldam os envolvidos no processo, a saber: “[...] devem conter indicadores precisos do desempenho dos alunos; [...]ser razoavelmente estáveis, a fim de que ao estudante seja assegurado um número de condições que favoreçam sua segurança emocional; [...] corresponder ao estágio evolutivo do estudante”.

Compreendendo a importância dos critérios para a avaliação da aprendizagem, fica claro que eles devem ser usados como um padrão de qualidade e não como forma do professor se mostrar como autoridade. Além das recomendações de Soeiro (1982), deve-se tomar cuidado para que os critérios não sejam elaborados durante o processo de avaliação, mas sim anteriormente, o que requer planejamento e organização. Caso os critérios não sejam bem preparados, a subjetividade do docente pode interferir na determinação dos níveis de aprendizagem, podendo gerar um julgamento errôneo.

4 Caminhos metodológicos

Este trabalho, que faz parte de uma pesquisa maior, foi desenvolvido com caráter descritivo e exploratório. A pesquisa descritiva é aquela que “têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (Gil, 2008, p. 28). Já a pesquisa exploratória, segundo os estudos de Marconi e Lakatos (2003) não partem da estaca zero, mesmo quando explora uma situação desconhecida, em um certo local e com determinado grupo, já devem existir pesquisas semelhantes ou complementares da pesquisa pretendida.

Caracteriza-se como um estudo quali-quantitativo, descrito por Creswell (2003) como uma pesquisa de métodos mistos. Para realizar uma análise mais completa e compreender as representações sociais dos alunos de uma IES sobre os instrumentos de

avaliação da aprendizagem utilizados pelos seus professores, entendeu-se necessário utilizar métodos quantitativos, pois, ao realizar a aplicação de questões fechadas no questionário, foram coletados dados quantificáveis, sendo aplicadas técnicas estatísticas para seu tratamento e análise (Richardson *et al.*, 1999).

5 Resultados

5.1 O que os dados revelam sobre os instrumentos avaliativos e o processo de ensino-aprendizagem na perspectiva de estudantes universitários de um curso de bacharelado de uma IES

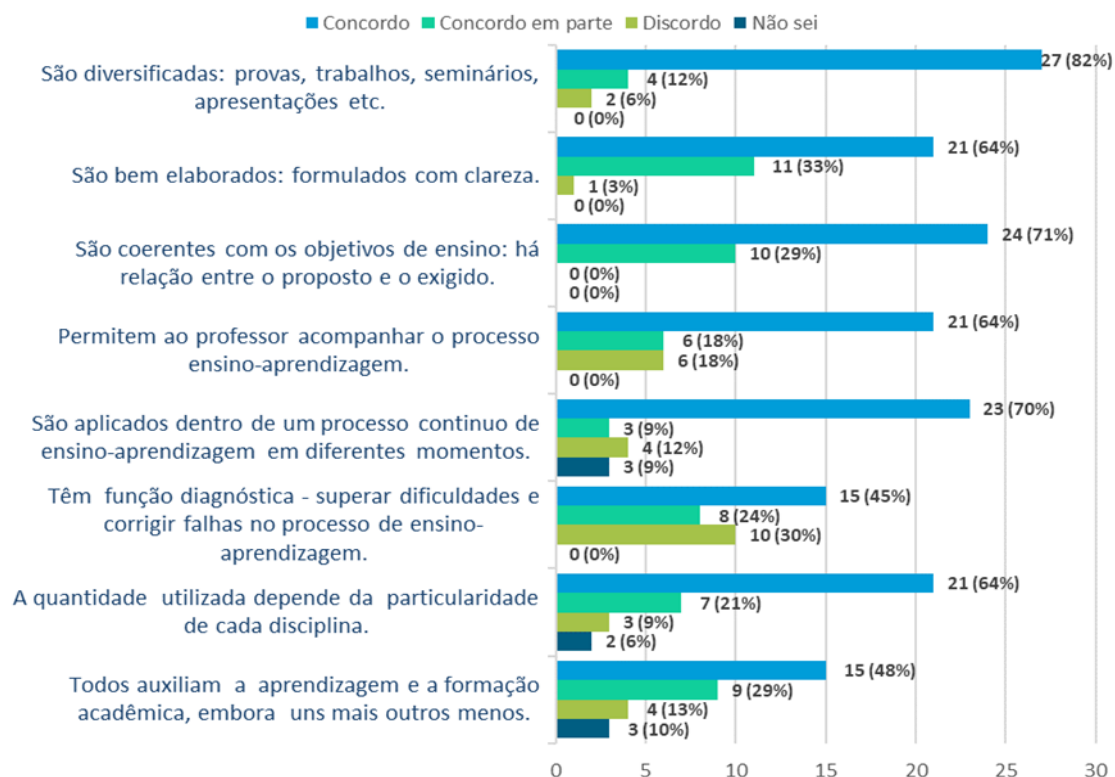
No ano de 2020, foi realizada uma investigação por parte das autoras que escrevem este trabalho. Uma pesquisa realizada em um curso de mestrado em Educação, que aqui apresentará somente um recorte de caráter descritivo, exploratório e quantitativo.

Entende-se como pertinente apresentar os dados obtidos, pois eles permitem confirmar que a avaliação da aprendizagem ainda é uma fragilidade no campo educacional. O lócus da pesquisa foi uma Instituição de Ensino Superior (IES) localizada na cidade de Uberaba, em Minas Gerais, onde dados foram coletados a partir de um questionário respondido por 35 alunos. Esse questionário foi organizado em cinco etapas distintas; porém, neste estudo, será apresentada apenas a etapa relacionada ao tema da avaliação da aprendizagem.

Entendendo que a avaliação faz parte do processo ensino-aprendizagem, procurou-se, nesta questão, identificar de uma forma direta as representações dos participantes sobre as implicações dos instrumentos avaliativos utilizados pelos professores do curso na aprendizagem acadêmica. Na coleta de dados, foram apresentadas algumas afirmações referentes à elaboração, ao desenvolvimento e à aplicação dos instrumentos avaliativos, e foi solicitado aos alunos que respondessem se concordavam, concordavam em parte, discordavam ou não sabiam opinar sobre as questões.

Conforme mostra o gráfico 1, as afirmativas sobre instrumentos de avaliação utilizados pelos professores de um curso de bacharelado foram assim disponibilizadas:

Gráfico 1 – Visão dos estudantes sobre os instrumentos utilizados pelos professores do curso



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Discutindo acerca das informações, a primeira afirmação foi: “São diversificadas – provas, trabalhos, seminários, apresentações etc.”. Pode-se observar que a maioria dos estudantes considera que os professores variam os instrumentos avaliativos. No universo de 35 alunos, 27 deles (82%) responderam concordar que os instrumentos são diversificados, 4 (12%) assinalaram que concordam em parte e apenas 2 alunos (6%) discordam que exista diversidade nos instrumentos utilizados.

De acordo com Santos e Varela (2007, p. 6), há a necessidade de adotar “[...] diversificados instrumentos avaliativos que possam oportunizar para que se tenha a clareza sobre o que precisa ser aperfeiçoado e obter mais dados para organizar o seu

trabalho”. As autoras afirmam ainda que “ao avaliar o rendimento escolar do aluno, o professor deve utilizar técnicas diversas e instrumentos variados, pois, quanto maior for a amostragem, mais perfeita será a avaliação” (Santos; Varela, 2007, p. 6).

Quanto à segunda afirmação, acerca da elaboração dos instrumentos avaliativos, grande parte dos estudantes mostraram-se satisfeitos. No entanto, uma parcela acredita que a construção dos instrumentos poderia ser repensada, uma vez que 21 alunos (64%) responderam que concordam que eles são bem elaborados, 11 alunos (33%) concordam em parte e apenas 1 aluno (3%) respondeu que discorda.

Para Meurer e Almeida (2016), o professor deve planejar suas avaliações com base nas interações que ocorrem no interior da sala de aula com os alunos, levando em consideração os conteúdos que estão sendo abordados e as possibilidades de entendimento dos alunos. Após definir o instrumento de avaliação, o professor deve verificar com atenção alguns pontos, “se a linguagem utilizada está sendo clara e objetiva, se há um contexto bem elaborado, se o conteúdo é significativo para o aluno que está sendo avaliado, se está coerente com os objetivos do ensino [...]” (Meurer; Almeida, 2016, p.12).

Em relação à coerência com os objetivos de ensino, na terceira afirmação, percebe-se que a maior parte dos estudantes está satisfeita. Contudo, essa questão deve ser constantemente trabalhada, pois 24 alunos (71%) responderam que concordam que os instrumentos de avaliação possuem coerência com os objetivos de ensino, enquanto 10 alunos (29%) responderam que concordam em parte.

Sobre isso, Meurer e Almeida (2016) mostram que a avaliação da aprendizagem precisa complementar e ser significativa para o processo de ensino-aprendizagem. Ela deve ser um meio para que o professor consiga atingir os objetivos propostos em sua prática, identificando as dificuldades dos alunos e as possibilidades de construção de novos conhecimentos.

Em relação ao quarto item do gráfico 1, ao questionar os alunos se os instrumentos avaliativos permitem ao professor acompanhar o processo de ensino-aprendizagem, 21 deles (64%) concordaram, 6 (18%) concordam em parte e 6 (18%) discordam.

Percebemos que, apesar de mais da metade dos estudantes concordarem que os instrumentos utilizados possibilitam o acompanhamento do processo de ensino aprendizagem, um número expressivo, 36%, concorda apenas em parte ou discorda dessa afirmativa, o que merece atenção.

Luckesi (2005) compreende que passamos a chamar provas e exames de avaliação escolar, mas a prática não foi modificada. Segundo ele, “em nossa prática escolar, hoje, usamos a denominação de avaliação e praticamos provas e exames” (Luckesi, 2005, p. 171). Percebe-se que essa afirmação é verdadeira também no contexto desta pesquisa, quando observamos a primeira questão sobre os instrumentos de avaliação, na qual os alunos mencionam as provas objetivas e discursivas como os instrumentos avaliativos mais utilizados pelos professores.

Diante disso, é preciso entender que as finalidades das provas e exames são diferentes das avaliações. Enquanto as primeiras implicam julgamento, com conseqüente exclusão, as finalidades da avaliação pressupõem acolhimento, tendo em vista a transformação (Luckesi, 2005). É necessário que, cada vez mais, pratiquemos a avaliação em detrimento das provas e exames, para que o acompanhamento do processo do ensino-aprendizagem ocorra de forma efetiva.

Em relação à aplicação dos instrumentos avaliativos dentro de um processo contínuo de ensino-aprendizagem, conforme a quinta afirmação do questionário, verificamos que, ao serem questionados se os instrumentos avaliativos são aplicados dentro de um processo contínuo de ensino-aprendizagem, isto é, em diferentes momentos, 23 alunos (70%) responderam que concordam, 3 alunos (9%) responderam que concordam em parte, 4 alunos (12%) assinalaram que discordam e 3 alunos (9%) responderam que não sabiam opinar.

Percebemos, com isso, que, embora a maioria dos estudantes aponte que os professores utilizam os instrumentos avaliativos em um processo contínuo de ensino-aprendizagem, o percentual de alunos que concorda em parte, discorda ou não sabe opinar é relevante. É preciso que os estudantes percebam a avaliação como um processo contínuo; o professor precisa avaliar de diferentes maneiras e em diversos momentos,

fazendo com que a avaliação deixe “de ser um momento terminal do processo educativo para se transformar na busca incessante da compreensão das dificuldades do educando e da dinamização de novas oportunidades de conhecimento.” (Hoffmann, 2018, p. 19).

Meurer e Almeida (2016, p. 12) enfatizam ainda que “ao se caracterizar como um processo contínuo, a avaliação passa a ser auxiliar do crescimento, pois visa diagnosticar as dificuldades dos alunos e orientar os professores quanto à metodologia que deve ser empregada para que haja a real construção da aprendizagem [...]”.

No que diz respeito à função diagnóstica dos instrumentos avaliativos, conforme a sexta afirmação apresentada no gráfico 1, relacionada com superar dificuldades e corrigir falhas no processo de ensino-aprendizagem, ela precisa ser repensada. Apenas 15 alunos (45%) responderam que concordam que os instrumentos aplicados atualmente possuem essa função; 8 alunos (24%) responderam que concordam em parte e 10 alunos (30%) responderam que discordam. Aqui é preciso relativizar não só os resultados percentuais, mas também considerar que os erros e as dificuldades possam existir antes do instrumento os identificar e que não foram resolvidos. Nesse sentido, é preciso detectar os erros e as falhas no momento de uma avaliação continuadas e atuar para superá-las a partir de uma avaliação formativa.

Acerca disso, Luckesi (2005) reforça que esse modelo de avaliação deve ser o instrumento baseado na discussão e no diálogo, para permitir o avanço dos estudantes e a identificação de novos caminhos.

No sétimo ponto do questionário, referente ao número de instrumentos avaliativos utilizados pelos professores, foi questionado se a quantidade utilizada depende da particularidade de cada disciplina. Com essa questão, buscamos visualizar se existe diferença significativa no número de instrumentos utilizados entre as disciplinas. De acordo com as respostas dos estudantes, foi possível perceber que uma grande parcela considera que a particularidade da disciplina influencia na quantidade de instrumentos avaliativos utilizados pelos professores, uma vez que 21 (64%) responderam que concordam. No entanto, 7 (21%) estudantes responderam que concordam em parte, 3 (9%) que discordam e 2 (6%) não souberam opinar, o que representa uma parcela razoável.

A diversidade dos instrumentos avaliativos durante o processo de ensino-aprendizagem é fundamental. No entanto, esses instrumentos devem ser aplicados, de fato, de forma avaliativa, visando refletir a real aprendizagem do aluno, pois, de acordo com D’Agnoluzzo (2007, p. 3-4), quando o instrumento avaliativo não é bem aplicado:

[...] ao final de um ano inteiro de trabalho, o professor tem dúvidas enormes quanto à aprovação ou não de seu aluno, apesar de ter em seu poder um material vastíssimo, com inúmeros exercícios, provas, trabalhos, cadernos, que tomaram horas e horas de seu tempo em correções infundáveis, mas que, nesta hora decisiva, parece não contribuir em nada para o término de um processo com tranquilidade e segurança.

Por último, foi perguntado se todos os instrumentos auxiliam a aprendizagem e a formação acadêmica. Embora uns mais, outros menos, ficou claro que os estudantes não consideram que todos os instrumentos auxiliam e agregam conhecimento. Pelas respostas, conclui-se que é necessário reformular alguns instrumentos, pois apenas 15 alunos (48%) concordaram com essa questão; 9 (29%) concordaram em parte, 4 (13%) discordaram e 3 alunos (10%) não souberam opinar.

De acordo com Rampazzo (2011, p. 4), “uma avaliação que não é questionada e que não questiona seus objetivos e finalidades, pode perder seu próprio sentido de um processo avaliativo”. Parece, portanto, necessário que os professores dialoguem com seus alunos e revejam alguns dos instrumentos utilizados.

5.2 Pensando a resignificação da avaliação: por onde começar?

A compreensão histórica da avaliação da aprendizagem faz emergir reflexões. Isso porque fica claro que a escola atende um modelo de sociedade de uma determinada época, e os professores são herdeiros dessas práticas, mesmo sem perceber. Sendo assim, entende-se que a Formação Continuada de Professores pode auxiliar no processo de desconstrução em torno dessas práticas, quando entende-se que elas precisam ser

reconstruídas para que professores e educandos possam percorrer um caminho de aprendizagens significativas no percurso escolar.

A avaliação está, ou deveria estar intrínseca e umbilicalmente associada às aprendizagens e ao ensino e, por isso, tem de estar presente quando queremos analisar práticas pedagógicas de professores ou suas concepções acerca da educação, da escola, do ensino ou da aprendizagem. A relação da avaliação com a pedagogia é obviamente bastante forte e, por isso, sua discussão teórica ou prática dificilmente poderá ignorar a formação de professores (Fernandes, 2006, p. 15).

Apesar de a formação de professores não ser o objeto desse estudo, entende-se que ela é indissociável da avaliação da aprendizagem. Por isso, a oferta de formações pode ajudar os docentes a romperem com práticas pedagógicas excludentes no cenário avaliativo, uma vez que os professores têm um importante papel na construção de uma avaliação formativa.

Considerando que nossas análises tomam como base, principalmente, uma avaliação baseada em instrumentos, torna-se importante retomar os estudos de Black *et al.* (2019) para reforçar a essencialidade da autoavaliação para o processo de aprendizagem dos alunos.

6 Considerações finais

A avaliação da aprendizagem é uma temática ampla e complexa, por isso, não é possível encerrar essa pesquisa; ela continua. Porém, é válido mencionar as considerações fundamentais sobre o objeto apresentado.

A avaliação se constituiu a partir do modelo da sociedade burguesa. Com o passar do tempo, o seu tom disciplinador e excludente se inculcou na cultura escolar, até chegar aos tempos atuais, ainda com marcas históricas e sociais de uma época que os exames eram utilizados para punir.

A partir da compreensão dos tipos de avaliação, pode-se verificar que a avaliação classificatória é amplamente utilizada nas escolas, vestibulares e universidades. Isso

chama atenção para a importância da avaliação formativa, que busca construir aprendizagens em uma trajetória contínua. Nesse contexto, é preciso considerar a importância que as instituições educativas dão às avaliações em larga escala. Podemos inferir que essas avaliações, de certo modo, condicionam as práticas pedagógicas dos professores, em particular as práticas de ensino e de avaliação.

Os dados apresentados nesta pesquisa, acerca do estudo realizado com estudantes de uma IES, mostram que, embora para a maioria há uma concordância entre a visão dos estudantes e os instrumentos utilizados pelos professores do curso, uma minoria evidencia o contrário, o que denota ainda existirem fragilidades no processo de avaliação. Isto é, uma parte dos estudantes assinala que não concorda que os instrumentos avaliativos sejam coerentes com os objetivos de ensino ou ainda que os processos de avaliação permitam que o professor acompanhe a aprendizagem.

Com isso, é preciso lembrar que, embora o processo avaliativo seja de suma importância na educação, ele necessita de critérios, compreensão de funções e projeções de objetivos a cumprir. A avaliação precisa ser pedagogicamente preparada e os professores devem ser orientados a conhecer suas funções e pressupostos, para que seja possível a elaboração de instrumentos avaliativos que tenham o propósito de construir aprendizagens e recalculer o trajeto, caso preciso.

Desse modo, podemos dizer que as práticas educativas no contexto da Formação Continuada de Professores devem ser consideradas, tendo em vista a ressignificação dos processos avaliativos, que conduz à compreensão da indissociabilidade entre avaliação e aprendizagem.

Referências

ANTUNES, Celso. **Novas maneiras de ensinar, novas formas de aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BLACK, Paul *et al.* Trabalhando por dentro da Caixa preta: avaliação para a aprendizagem na sala de aula. **cadernoscenpec**, [s.l.], São Paulo, v.8, n.2, p.153-183, jul./dez. 2018. Disponível em:

<https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/download/445/429>.
Acesso em: 20 mar. 2024.

CRESWEL, John W. **Research design**: qualitative, quantitative, and mixed methods. Thousand Oaks: Sage Publications, 2003.

D'AGNOLUZZO, Elisa Amaral de Macedo Molli. Critérios e instrumentos avaliativos: reflexo de uma aprendizagem significativa. *In*: PARANÁ (Estado). Secretaria da Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**. Curitiba: Secretaria de Educação/Paraná, 2007.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

DEPRESBITERIS, Léa. Instrumentos de Avaliação: as questões constantes da prática docente. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 4, p. 119-133, 1991. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/3405/3898>. Acesso em: 31 jan. 2021.

DEPRESBITERIS, Léa. Avaliação da aprendizagem do ponto de vista técnico-científico e filosófico-político. **Série Idéias**, São Paulo, n. 8, p. 161-172, 1998. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/int_a.php?t=005. Acesso em: 30 jan. 2023.

FERNANDES, Domingos. Avaliação, aprendizagens e currículo: para uma articulação entre investigação, formação e práticas. *In*: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 8., 2006. **Anais [...]**. [S.l.]: Organizador, 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277030063_Avaliacao_aprendizagens_e_curriculo_Para_uma_articulacao_entre_investigacao_formacao_e_praticas. Acesso em: 10 jan. 2020.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v. 23).

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1997.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.

HATTIE, John; TIMPERLEY, Helen. The power of Feedback. **Review of Educational Research**, [s.l.], v. 77, n. 1, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/003465430298487>. Acesso em: 20 mar. 2024.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 9. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola a universidade. 32. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2018.

LOCH, Jussara M. de Paula. Avaliação: uma perspectiva emancipatória. **Química na Escola**, n. 12, p.31, nov. 2000. Disponível em: <http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc12/v12a07.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Considerações gerais sobre avaliação no cotidiano escolar. [Entrevista concedida a] Aprender a Fazer. **IP – Impressão Pedagógica**, Curitiba, n. 36, p. 4-6, 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e criando a prática. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MEURER, Mariluce; ALMEIDA, Renata de Souza Franca Bastos de. A avaliação e sua importância para o processo de ensino e aprendizagem. *In*: PARANÁ (Estado). Secretaria de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**. Curitiba: Secretaria de Educação/Paraná, 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_ped_uel_marilucemeurer.pdf. Acesso em: 11 mar. 2020

PERRENOUD, Philippe. Não mexam na minha avaliação! Para uma aprendizagem sistêmica da mudança pedagógica. *In*: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. **Avaliações em educação**: novas perspectivas. Porto: Porto Editora, 1993.

RAMPAZZO, Sandra Regina dos Reis. Instrumentos de avaliação: reflexões e possibilidades de uso no processo de ensino e aprendizagem. *In*: PARANÁ (Estado).

Secretaria da Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**: Produção Didático-Pedagógica. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2011. (Cadernos PDE, v. 2).

RICHARDSON, Roberto Jarry *et al.* **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar?** critérios e instrumentos. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SANTOS, Monalize Rigon da; VARELA, Simone. A avaliação como um instrumento diagnóstico da construção do conhecimento nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Eletrônica de Educação**, [S.l.], ano 1, n. 1, ago./dez., 2007.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas: Papirus, 2008.

ⁱ **Géssika Mendes Vieira**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9303-002X>

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Educadora. Mestra em Educação pela Universidade de Uberaba (Uniube). Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Contribuição de autoria: Desenvolvimento do estudo, coleta de dados e escrita.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9732487868719186>.

E-mail: gessikavieira@live.com

ⁱⁱ **Vania Maria de Oliveira Vieira**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9839-0235>

Universidade de Uberaba (Uniube)

Graduada em Psicologia, Formação de Psicólogos e Licenciatura pela Universidade de Uberaba (Uniube). Graduada em Pedagogia Licenciatura Plena pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ituverava (FFCLI). Mestra em Educação, Formação de Educadores pela Universidade de Uberaba (Uniube). Doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

Contribuição de autoria: Orientação e revisão.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1839756957360988>.

E-mail: vania.vieira@uniube.br

Editora responsável: Genifer Andrade

Especialista *ad hoc*: Adriana Eufrásio Braga e António Manuel Águas Borralho

Como citar este artigo (ABNT):

VIEIRA, Géssika Mendes.; VIEIRA, Vania Maria de Oliveira. Avaliação educacional: ressignificação e reconstrução da prática. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 6, e12529, 2024. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/12529>