

Análise intercruzada das concepções avaliativas dos docentes e discentes de Química das Escolas Públicas Estadual de Ensino Médio no período de Pandemia da Covid-19 (2019/2021) do Município de Codó-MA

Intercrossed analysis of the evaluative conceptions of teachers and students of Chemistry of State Public High Schools in the period of the Covid-19 Pandemic (2019/2021) in the Municipality of Codó-MA

Análisis cruzado de las concepciones evaluativas de docentes y estudiantes de Química de las Escuelas Secundarias Públicas Estatales en el período de la Pandemia Covid-19 (2019/2021) en el Municipio de Codó-MA

Recebido: 25/03/2022 | Revisado: 04/04/2022 | Aceito: 05/04/2022 | Publicado: 11/04/2022

Jose Weliton Aguiar Dutra

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4166-7560>

Instituto Federal do Maranhão, Brasil

E-mail: jose.weliton@acad.ifma.edu.br

Álvaro Itaúna Schalcher Pereira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5415-9701>

Instituto Federal do Maranhão, Brasil

E-mail: alvaro.pereira@ifma.edu.br

Francisco Adelson Alves Ribeiro

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2850-8028>

Instituto Federal do Maranhão, Brasil

E-mail: adelton@ifma.edu.br

Marcos Pereira da Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7584-2013>

Instituto Federal do Maranhão, Brasil

E-mail: marcospsilva178@gmail.com

Josielta Alves dos Santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6304-0761>

Instituto Federal do Maranhão, Brasil

E-mail: alvaro.pereira@ifma.edu.br

Lusinete da Costa Fonte

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4671-5947>

Instituto Federal do Maranhão, Brasil

E-mail: lusinete.fonte@acad.ifma.edu.br

Gláucio Sousa Martins

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0915-560X>

Instituto Federal do Maranhão, Brasil

E-mail: glaucio.martins@ifma.edu.br

Valdeci Calixto da Silva Filho

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5752-1462>

Instituto Federal do Maranhão, Brasil

E-mail: valdecicalixto@yahoo.com.br

Abias Rodrigues da Cruz

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1886-6083>

Instituto Federal do Maranhão, Brasil

E-mail: abias.cruz@ifma.edu.br

Resumo

O processo avaliativo é uma das etapas da atividade didática fundamentais na construção do trabalho docente, em espaços formais e não formais. Nesta visão, a referente pesquisa retrata, como objetivo central, acerca dos métodos e instrumentos avaliativos a partir de uma análise intercruzada das concepções avaliativas dos docentes de Química, compreendendo, como diferencial, o período pandêmico (2019/2021) e o Ensino Remoto Emergencial dos professores das Escolas Públicas Estadual de Ensino Médio do Município de Codó-MA. Metodologicamente, recorreu-se ao emprego do método observacional e do comparativo no intuito de aplicar uma correlação com a *práxis*, contribuindo

para uma reflexão dos docentes e analisar como os instrumentos utilizados contribuem ou desfavorecem a aprendizagem dos discentes à luz das concepções de autores da avaliação da aprendizagem. Os resultados elencaram que a maioria dos docentes, além de terem concepções equivocadas, estão “presos” a uma perspectiva quantitativa e ainda encontram dificuldades em avaliar qualitativamente devido estarem inseridos em um sistema que prioriza resultados quantitativos e em curto prazo.

Palavras-chave: Docente; Ensino – aprendizagem; Ensino remoto; Instrumentos.

Abstract

The evaluation process is one of the fundamental stages of didactic activity in the construction of teaching work, in formal and non-formal spaces. In this view, the related research portrays, as a central objective, about the evaluation methods and instruments from an intercrossed analysis of the evaluative conceptions of Chemistry teachers, comprising, as a differential, the pandemic period (2019/2021) and Emergency Remote Teaching of the teachers of the State Public Schools of Secondary Education of the Municipality of Codó-MA. Methodologically, the use of observational and comparative methods was used in order to apply a correlation with *praxis*, contributing to a reflection by teachers and analyzing how the instruments used contribute or disadvantage students' learning in the light of the authors' conceptions of the evaluation. of learning. The results showed that most teachers, in addition to having misconceptions, are "stuck" to a quantitative perspective and still find it difficult to evaluate qualitatively because they are inserted in a system that prioritizes quantitative and short-term results.

Keywords: Teacher; Teaching – learning; Remote learning; Instruments.

Resumen

El proceso de evaluación es una de las etapas fundamentales de la actividad didáctica en la construcción del trabajo docente, en los espacios formales y no formales. En esa perspectiva, la investigación relacionada retrata, como objetivo central, sobre los métodos e instrumentos de evaluación a partir de un análisis cruzado de las concepciones evaluativas de los profesores de Química, comprendiendo, como diferencial, el período de pandemia (2019/2021) y la Emergencia de la Enseñanza a Distancia. de los docentes de las Escuelas Públicas Estatales de Educación Secundaria del Municipio de Codó-MA. Metodológicamente, se utilizó el uso de métodos observacionales y comparativos para aplicar una correlación con la *praxis*, contribuyendo a la reflexión de los docentes y analizando cómo los instrumentos utilizados contribuyen o perjudican el aprendizaje de los estudiantes a la luz de las concepciones de los autores sobre la evaluación. de aprendizaje. Los resultados mostraron que la mayoría de los docentes, además de tener conceptos erróneos, están "pegados" a una perspectiva cuantitativa y todavía les resulta difícil evaluar cualitativamente porque están insertos en un sistema que prioriza los resultados cuantitativos y de corto plazo.

Palabras clave: Profesor; Enseñanza – aprendizaje; Aprendizaje remoto; Instrumentos.

1. Introdução

O presente estudo buscou realizar uma análise acerca das concepções e perspectivas de docentes e discentes em torno dos métodos e instrumentos avaliativos aplicados nas aulas de Química. Em que buscou compreender em que medida o surgimento de divergências de concepções dos sujeitos desfavorecem a aprendizagem e fraudam a qualidade do ensino como também informar quais os motivos pelos quais alguns instrumentos são empregados pelo o docente e também entender o quanto são eficazes levando em consideração o contexto social, cultural o qual o discente está inserido.

A avaliação no contexto escolar tem o papel de diagnosticar em que estágio se encontra a aprendizagem do discente tendo em mente subsidiar resultados passíveis de análises para uma tomada de decisão para melhorar e avançar no seu desempenho. Ainda nesse contexto, alguns instrumentos, como prova, seminário, trabalhos individuais ou em grupo e entre outros, são empregados como sinalizadores que certificam se os resultados almejados estão sendo alcançados e o que deve ser feito para melhorarem para a aquisição de conhecimento.

Em virtude disso a avaliação é uma auxiliadora no processo de ensino-aprendizagem pelo qual docente e discente trocam informações na intenção de superar eventuais empecilhos na disciplina, sendo assim é necessário ter um olhar crítico sobre os métodos e instrumentos que são utilizados para melhor acompanhar o desempenho do sujeito e obter resultados seguros de aprendizagem do educando.

2. O uso Equivocado de Testes

O estereótipo de atribuir notas estar fortemente ligado ao histórico de avaliar, tendo em vista que a avaliação surgiu como instrumento de controle social, finalidade ainda sendo empregada pertinentemente por alguns docentes. Entretanto, a avaliação deve ser tratada nas escolas como meio de transformar o cidadão, como estratégia de analisar o crescimento do aluno, vendo os avanços e as dificuldades que os aprendizes enfrentam no processo de aprender (ARAÚJO; PORDEUS, 2022). Atrelado a isso, observa-se o uso demasiadamente de prova escrita aonde o conhecimento é homogêneo e o aluno deve responder aquilo que o professor deseja.

Nesse caso a perspectiva em relação ao instrumento adotado é a simples nota considerada dentro da média e para Esteban (2013, p. 103) o exame ou prova pode apresentar fraudes:

A lógica do exame não permite a observação do processo de aprendizagem-desenvolvimento em sua complexidade. A fragmentação do processo torna difícil a implementação de uma prática pedagógica estruturada a partir da ideia de aprendizagem como uma ação permanente, marcada por avanços, rupturas e retrocessos (ESTEBAN, 2013, p. 103).

Os exames escolares resumem sua função em apenas agrupar índices quantitativos, sendo um instrumento muito superficial de avaliação no tocante ao ensino de ciências torna-se um instrumento muito pobre para eventualmente apresentar algum indicativo de aprendizagem já que se tratando do ensino de Química, que se deve avaliar são as diferentes manifestações de conhecimento e aplicação no cotidiano.

De acordo com Hoffmann (2010) avaliação deve ser concebida como um processo contínuo que inicia com a determinação dos objetivos que o docente almeja alcançar e empregados como forma de acompanhamento para saber se esses objetivos estão sendo alcançados. Mediante a isso fica notório que avaliar não deve ser entendido como um momento ou até mesmo semana de avaliações em que os docentes em conjuntos realizam exames com os alunos, essa perspectiva de avaliação reforça o padrão básico de classificação, o correto é que seja entendida como um informativo ou coletor de informações diárias sobre o desempenho atual do aluno da qual deve ocorrer por meio de métodos alternados, para Hoffmann (2008, p.17) a avaliação deve ser entendida como:

Uma ação ampla que abrange o cotidiano do fazer pedagógico e cuja energia faz pulsar o planejamento, a proposta pedagógica e a relação entre todos os elementos da ação educativa. Basta pensar que avaliar é agir com base na compreensão do outro, para se entender que ela nutre de forma vigorosa todo o trabalho educativo (Hoffmann, 2008, p.17).

Conforme Hadji (2001) e Haydt (2002) por via de diferentes métodos o docente poderá ter um conhecimento mais assíduo dos seus alunos e optar por instrumentos que assistam aqueles com mais dificuldades como também a qualidade do ensino e a aprendizagem, nessa compreensão deve existir uma relação de companheirismo e não um confronto ou intimidação para que venha proporcionar além do acompanhamento também promova uma relação efetiva indo contra as relações autoritárias.

3. A Avaliação

A avaliação é peça chave no processo de ensino – aprendizagem, pois por meio deste ato é possível obter parâmetros que auxiliem na tomada de decisões, para Libâneo (1999) a avaliação deve ser concebida como uma ferramenta auxiliadora que aponta os resultados de determinados instrumentos avaliativos, essa perspectiva retratada revela que os métodos utilizados pelo docente têm influência direta na aprendizagem dos discentes.

A avaliação escolar é parte fundamental do processo de ensino e aprendizagem, sendo considerados os

conhecimentos, habilidades e atitudes, assimilação e aplicação por meio de métodos adequados. Devem manifestar-se em resultados obtidos nos exercícios, provas, conversação, didática, trabalho independente (Libâneo, 1999, p. 200).

Reafirmando, para Hoffmann (2001) é imprescindível que os docentes passem a ter novos conceitos e que não seja somente aquilo que aprenderam ou ouviram na sua formação, é necessário saber por que avaliar e com avaliar para não se resumir em um esquema tradicional de julgamento de valores quantitativos.

Os princípios indispensáveis para uma boa execução da prática avaliativa estão sedimentados em um caminho sistêmico operacional em que orienta e revela os erros e dificuldades que devem ser retificados. As táticas empregadas apresentam três funções: diagnóstica, somativa e formativa e que podem ser empregadas de maneira qualitativa ou quantitativa e essas diferentes maneiras de avaliar devem estar ligadas e assim garantir a efetividade do processo de ensino - aprendizagem.

Para Luckesi (2005) a maneira como é realizada, seja por qual for o instrumento, é essencial para o alcance dos objetivos que o docente almeja. Isso porque ela aponta as falhas e os acertos no processo de ensino em que não devem ser realizadas ao final, mas ao longo de todo o processo por meio de uma avaliação formativa. Realizar uma avaliação sem analisar os resultados, torna toda ação fraudulenta em que não é considerado o caminho feito para aquisição de conhecimento, mas somente aquilo que foi respondido no exame, a respeito Esteban (2013) argumenta que o acerto de cada uma das questões não indica quais foram os saberes usados para respondê-las, nem os processos de aprendizagem desenvolvidos para adquirir o conhecimento demonstrado, tampouco o raciocínio que conduziu à resposta dada.

Baseado nisso, entende-se que avaliar o aluno somente por uma nota provoca uma ação de memorização de conteúdo e informações da qual os põe e uma posição de inteligentes ou não por via de uma nota 10, mas quanto de contribuição nessa nota tem o professor? E a qualidade dessa nota reflete em habilidades e competências? Mediante a isso saber avaliar requer uma atenção crítica às respostas e entender como o aluno entende a pergunta.

4. Docentes Diante dos Métodos e Instrumentos Avaliativos

A prática avaliativa comumente tornou-se um recinto de discussões e hipóteses a respeito da maneira como é executada, seu objetivo assumiu características e papéis distintos do qual é apontado na teoria na intenção de testar e/ou medir. Entretanto, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) à avaliação deve ser concebida como um conjunto de atos que tem a função de nutrir, sustentar e orientar a intervenção pedagógica.

Avaliar é uma tarefa didática importante e deve ocorrer de maneira contínua com fins de subsidiar pontos qualitativos que podem ser manifestados pelos os diferentes instrumentos, portanto é uma tarefa complexa e que não estar centrada somente na atribuição de notas. Essa prática deve fornecer dados que devem ser submetidos a uma análise a qual cumprem “funções pedagógicas – didáticas” de diagnóstico e ação em relação às dificuldades e os resultados obtidos mediante os diferentes instrumentos de verificação do rendimento escolar (Libâneo, 1999).

Os diferentes métodos e instrumentos estão fortemente ligados ao tipo de avaliação na qual se utiliza, podendo ser diagnóstica com caráter analítico, somativa com caráter classificatório e a formativa com um caráter controlador, a avaliação diagnóstica tem o objetivo:

Investigar seriamente o que os alunos “ainda” não compreenderam, o que “ainda” não produziram, o que “ainda” necessitam de maior atenção e orientação [...] enfim, localizar cada estudante em seu momento e trajetos percorridos, alterando-se radicalmente o enfoque avaliativo e as “práticas de recuperação” (Hoffmann, 2008, p. 68).

Reforça-se que entre as três, a somativa se tornou pertinente sendo a forma mais comum de avaliar, pautado nisso os instrumentos nesse modelo de avaliação em alguns casos apresentam resultados duvidosos visto que podem refletir a simples memorização. Demo (2008, 34) relata:

Observando o tipo predominante de método e instrumento dentro do Ensino Médio, o que ocorre é um acúmulo de memorização, dentro da tradicional maneira em que o ensino e verificação do ensino realizado do mero ensinar e do mero aprender (DEMO, 2008, p. 34).

A respeito de discursos contraditórios sobre avaliação e a função dos instrumentos, Bezerra *et al.* (2017) realizaram uma análise investigativa acerca de como os docentes concebem a importância dos métodos e instrumentos no ensino de ciência, os resultados revelaram que a prova é o instrumento mais utilizado ocorrendo apenas memorizações e não a aprendizagem. Com a mesma intenção Silva (2008) procurou entender quais razões os levam a adotar o respectivo instrumento e constatou-se que os sujeitos envolvidos nessas duas análises apresentam opiniões variadas sobre avaliação, mas todos estão de acordo no uso mais comum que é a prova escrita um julgamento de valor, muitas vezes oculto por vocábulos diferentes.

É explicitamente ter um olhar atento à relação da avaliação como parte essencial da ação docente e que quanto mais diversificada mais adequada ainda será como meio de análise do aprendizado. Notou-se que a avaliação aplicada numa perspectiva somativa é usada exclusivamente na intenção de ter um parâmetro do discente como bom ou ruim, e Hoffmann (2005) alerta para o uso simultâneo das três avaliações; diagnóstica somativa e formativa para promover um ensino-aprendizagem de forma assídua.

A cerca do emprego de alguns instrumentos Tacoshi (2009) e Marinho-Araújo (2005) realizaram um parecer sobre o processo avaliativo, os resultados obtidos revelaram que os instrumentos aplicados levam somente em consideração os índices quantitativos. Segundo Hoffmann (2000) essa concepção de priorizar os indicativos qualitativos está fincado na concepção de avaliação do docente, reflexo de sua história de vida como aluno e como professor. De acordo com Carvalho (1997) é importante realizar uma reflexão sobre essa cultura de atribuir valores por meio de índices quantitativos, para que o professor não venha usar um instrumento como um selecionador.

Em busca de instrumentos avaliativos alternativos, Andrade e Viana (2017) realizaram uma análise sobre menções de qualidade por meio de aulas experimentais, e em virtude dos resultados, observou-se que contribuíram para uma análise segura do desempenho dos discentes como também auxiliaram para agregá-la o conhecimento adquirido no seu contexto social, aplicando a química no seu cotidiano. Assim, as aulas experimentais contrapõe-se com aquilo que é comum no tocante à avaliação por meio de uma prova no qual o docente procura sujeitar o discente a um pensamento padronizado e o discente busca conseguir uma nota.

Essa relação equivocada sobre avaliação e notas foi um ponto instigante para os estudos e análises feitas por Gaspar (2009) que procurou entender como o processo avaliativo virou menções de notas, considerou que o saber avaliar e os diferentes métodos exigem do profissional o conhecimento de técnicas adequadas e uso de critérios claros de avaliação e Silva e Moradillo (2002) inferiram que existe um grande obstáculo quando o assunto é romper o vínculo definido pelos discentes entre realizar o exercício e receber uma nota, o método que privilegie a classe depende muito da concepção de avaliação do docente e quais fatores implicam suas escolhas por determinado instrumento.

A cerca disso Hoffmann (1994, p. 185) relata a respeito do conceito sobre avaliação que se aprende durante a formação docente e as habilidades que não são desenvolvidas: “ensinou-se muito mais sobre como fazer provas e como atribuir médias, do que se trabalhou com o significado dessa prática em benefício ao educando e ao nosso próprio trabalho”. Impulsionado por esse objeto de estudo que é a prática avaliativa e que envolve diretamente as concepções, Lemos e Sá (2013) examinaram e elencaram quais as ideias de avaliação e métodos são utilizados no atual *cerne* da educação, os dados obtidos foram colhidos por meio de entrevistas abertas com docentes de Química do Ensino Médio de escolas públicas da região sul da Bahia. Por meio dos resultados constatou-se que a maioria dos entrevistados entendem os diferentes métodos de avaliação como elementos classificatórios impostos pelo Sistema Educacional em que leva em conta apenas à aprovação ou reprovação

com base nas notas. Resultados semelhantes foram evidenciados no estudo de caso feito por Peroti *et al.* (2016) que procuraram ter um parâmetro sobre as técnicas avaliativas aplicadas nas aulas de Química, porém analisando também o que os discentes pensavam a respeito dos diferentes instrumentos usados.

Analisando os resultados de ambos os estudos percebemos que muitos ainda estão presos a concepção de avaliação classificatória e desprezando o desenvolvimento das competências e habilidades requeridas para o bom desempenho, outros docentes e até mesmo os discentes se deparam com um grande obstáculo que é transformar avaliação e os métodos avaliativos num processo que não seja apenas mecânico e sem significado, mas sim para o aprimoramento da aprendizagem que os auxilie no desenvolvimento de competências e habilidades. Segundo os autores “a concepção do docente sobre quem são seus discentes também se reflete diretamente nas formas de avaliação que ele utilizará em sala de aula, é importante que o educador leve em consideração as condições em que o educando se faz sujeito” (Peroti *et al.*, 2016, p. 10).

Mediante a essa sensibilidade as competências e habilidades podem ser elaboradas através da avaliação mediadora, que segundo Hoffmann (2014) deve se desenvolver em benefício dos discentes e aproximar quem educa e quem é educado, em que pode ser estabelecida por via de um feedback que consiste em fortificar um consenso entre os sujeitos com o propósito de superar as dificuldades e auxiliar o discente a consolidar seus saberes. Para Hoffmann (2014) o *feedback* não consiste somente em apontar os erros e acertos, mas também entender porque, o que faltou e qual conhecimento utilizou para fomentar respectiva resposta, para que assim se materialize um conhecimento em conjunto com os discentes. *Vide* Figura 1.

Figura 1. O *Feedback* como dispositivo na prática avaliativa.



Fonte: Gestão de Desempenho (2017).

Essa proposta de avaliação defendida por Hoffmann (2011) junto com o modelo de avaliação emancipatória proposto por Saul (1994) são modelos que apontam o valor da interação colocando-os como sujeitos ativos. Ambas se assemelham devido avaliação serem um processo e não apenas resultados finais, mas Saul (1994) direciona sua avaliação para o método como é executada para então torná-la mais democrática e crítica tendo caráter transformador “o compromisso principal desta avaliação é de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam sua ‘própria história’ e gerem as suas próprias alternativas de ação” (Saul, 1994, p.61).

Esteban (2013, p.99) apresenta um raciocínio semelhante mediante a avaliação onde discorre que “este desafio nos instiga a pôr em prática a teoria e a prática da avaliação com finalidade de observar o percurso de construção do conhecimento”. Os autores supracitados resguardam a ideia de uma avaliação que entusiasme os discentes e enxergue suas diferenças, de acordo com Saul (1994) a avaliação emancipatória deve ter dois objetivos claros que são: o primeiro é ofertar uma avaliação comprometida com o futuro, com o que se tenciona transformar, a partir do autoconhecimento crítico, o segundo objetivo é permitir que o indivíduo através da consciência crítica estabelecesse uma direção às suas ações.

Dessa maneira, os discentes, quando submetido à avaliação emancipatória, mostram-se como aptos de atuação e de construção em sua sociedade num processo de total autonomia. Esses objetivos estipulados foram os incentivos para os estudos de Farias e Weber (2017) que buscaram realizar uma investigação sobre os métodos utilizados dentro da Química pelos educadores de Ensino Médio de duas escolas pública da Paraíba e, conseqüentemente, abordando algumas das concepções que permeia a prática da avaliação da aprendizagem. Como metodologia, utilizou-se uma análise qualitativa onde a coleta de dados consistiu em entrevistas individuais semiestruturadas com seis educadores, os resultados baseados em uma avaliação emancipatória que estes possuem mostraram que a maioria emprega instrumentos avaliativos que vão além das habituais provas escritas em que procuram preparar o seu alunado para futuras avaliações.

Percebe-se que, por meio do conhecimento sobre a avaliação emancipatória, o educador e o seu educando podem sair do convencional e buscar alternar os diferentes meios de avaliar, onde a nota em si não é o foco principal e os instrumentos nesse ponto de vista surgem como diferentes maneiras de exercitar o que foi ensinado em sala ou também fora dela no atual *cerne* da prática avaliativa. *Vide* Figura 2.

Figura 2. Questões que moldam a avaliação emancipatória.



Fonte: Advogadorozin (2013)

Segundo Hoffmann (2014), alguns princípios avaliativos com base em uma perspectiva mediadora podem ser empregados também em uma avaliação emancipatória que são:

I. Oportunizar aos alunos muitos momentos de expressar suas ideias, II. Oportunizar discussão entre alunos e a partir de situações problematizadora. III. Realizar várias tarefas individuais, menores e sucessivas, buscando entender as respostas apresentadas pelos estudantes, IV. Em vez de certo ou errado e da atribuição de pontos, fazer comentários sobre as tarefas dos alunos, auxiliando-os a localizar as dificuldades, oferecendo-lhes oportunidades de descobrirem melhores soluções. V. Transformar os registros de avaliação em anotações significativas sobre o acompanhamento dos alunos em seu processo de construção do conhecimento (Hoffmann, 2014, p.72).

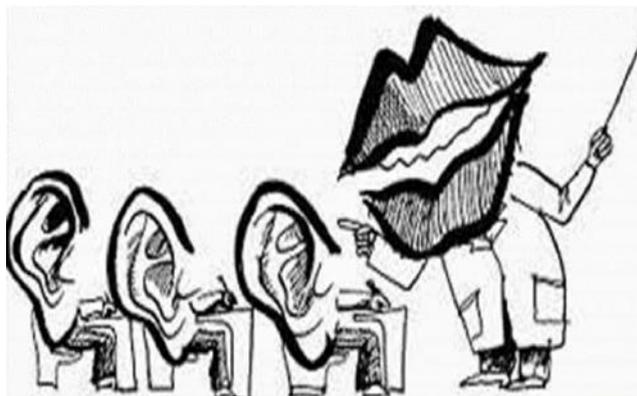
Os princípios avaliativos descritos por Hoffmann (2014) são oriundos de uma teoria construtivista de Piaget (1896-1980) a base desta teoria segundo Becker (1992) entende o indivíduo como um projeto que deve ser arquitetado passo a passo, seu saber nunca estar terminado, seu desenvolvimento e conhecimento são constituídos mutuamente por meio da interação. *Vide* Figura 3.

Figura 3. O conhecimento pré-moldado com o estabelecido.



Todos esses métodos apontados por Hoffmann (2014) oportunizam maneiras de promover uma aprendizagem efetiva, Freire (1993) apesar de não ter dado um foco maior a temática avaliação sua concepção de educação ofertam subsídios muito relevantes no que diz respeito à prática avaliativa quando pretende cessar com as formulações de cunho pragmático e segundo o mesmo avaliar deve ser uma ação transformadora. Essa perspectiva sobre avaliação serviu de base para Saul (1994) que pautado no entendimento de Freire buscou oferecer métodos que contrariem as políticas de ensino que priorizam o índice quantitativo como a nota e não o desenvolvimento e Perrenoud (1999) complementa ao apontar que a avaliação deve ter finalidade primeira a aprendizagem maior, expondo vias na solução de problemas e reinventando maneiras de democratizar o conhecimento, porém no atual momento essa concepção não é vista em muitos docentes. *Vide* Figura 4.

Figura 4. Avaliação da aprendizagem relação professor e aluno.



Fonte: Olha isso (2019)

5. Metodologia

Optou-se por um método de abordagem qualitativa devido ao ambiente a qual estava inserido ser a fonte primordial para a coleta de dados como também ser possível obter informações com a finalidade de entender determinadas motivações, atitudes e o comportamento de um referido grupo de indivíduos.

Com a pretensão de analisar como ocorre a prática avaliativa por meio dos diferentes instrumentos e analisar as concepções e perspectivas dos sujeitos do processo de ensino - aprendizagem foram realizadas observações em 5 (cinco) Centros de Ensino, todos da Rede Estadual de Educação de Ensino Médio de Codó – MA, identificados pelas siglas E1, E2, E3, E4 e E5.

Para a realização das observações partiu-se de uma abordagem dedutiva, que segundo Prodanov (2013), é um método responsável pela universalização, dessa maneira inicia-se de algo específico para uma questão mais vasta. Para Lakatos e

Marconi (2007) este método de abordagem é uma introdução que parte de informações particulares suficientemente apuradas, sendo que o seu objetivo é apresentar conclusões cujo conteúdo é muito mais amplo do que os das premissas nas quais se basearam.

5.1 Técnicas de coleta de dados

Utilizou-se o método observacional e o comparativo no intuito de aplicar uma correlação entre teoria e prática, para Prodanov (2003) o método observacional possibilita resultados precisos dentro de uma investigação enquanto o método comparativo para Gil (2008) inicia-se mediante investigações de indivíduos, classes, fatos e fenômenos visando apontar as distinções e semelhanças entre os mesmos. Para reunir informações sobre a concepção dos sujeitos envolvidos utilizou-se entrevistas semiestruturadas a partir da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O TCLE é um documento solene na análise ética de um projeto de pesquisa sua importância fica mais evidente principalmente para obtenção de informações por meio de entrevistas com sujeitos, o referente termo é uma comprovação escrita que assegura aos envolvidos o respeito aos seus direitos e consideramos a entrevista como uma maneira direta e ágil para obtenção de informações.

Os horários das observações e entrevistas ocorreram nos turnos que os docentes lecionam sendo entrevistados 08 (oito) e um total de 18 (dezoito) discentes distribuídos pelos três níveis de Ensino nos diferentes turnos e escolas, entendeu-se que é necessário buscar informações em um ambiente em que as interações ocorrem de modo mais natural possível entre professor e aluno, nesse caso na sala de aula. As informações colhidas foram sistematizadas e analisadas e após uma leitura sucinta e minuciosa foram realizados comparações entre si e também com o que foi observado.

6. Análise e Interpretação de Resultados

O número de sujeitos envolvidos nessa pesquisa totalizou 26 participantes, por questões de sigilo os nomes dos docentes foram identificados com a letra (P) sendo P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8 enquanto os discentes com a letra (A) sendo A1 a A18. *Vide* Tabela 1. Mediante aos dados obtidos, conforme são apresentados na Tabela 01 abaixo, usaram-se entrevista com perguntas abertas e fechadas, buscando conhecer as concepções dos sujeitos.

Tabela 1. Perfil dos docentes e discentes das instituições de Ensino Médio do município de Codó – MA, 2019.

Perfil dos docentes	Número de respostas	Características dos discentes	Número de respostas
Sexo		Sexo	
Masculino	03	Masculino	07
Feminino	05	Feminino	11
Formação Acadêmica		Faixa etária	
Graduação	-	16	04
Especialização	04	17	05
Mestrado	03	18	06
Doutorado	01	19	03
Nível de ensino que atua		Nível de ensino que atual	
1ª Ano	02	1ª Ano	04
2ª Ano	02	2ª Ano	06
3ª Ano	04	3ª Ano	08
Tempo de atuação	12 a 20 anos (média= 7,62)	Escola	
		E1	03
		E2	04
		E3	04
		E4	04
		E5	03

Fonte: Autores (2021).

A princípio não houve um critério de escolha dos docentes e discentes, devido o foco maior ser analisar as diferentes concepções dos sujeitos e sendo elas diversificadas poderiam trazer uma gama de discursões, mas julgou-se necessário uma tabela que trouxesse algumas informações a respeito do nível que lecionam e estudam.

6.1 Pergunta 1: Qual a sua concepção sobre métodos e instrumentos avaliativos?

Os métodos e instrumentos são artifícios que estabelecem uma relação objetivo-conteúdo, como também são indicativos para alcançar objetivos gerais e específicos do dentro da disciplina, na qual possibilita tomada de decisão tanto do professor quanto do aluno. A cerca desse questionamento o docente (P1) “são instrumentos com a finalidade de coletar dados que possam ajudar melhorar o ensino – aprendizagem”. (P5) “são recursos utilizados para colher, analisar dados no processo de ensino – aprendizagem, visando promover a aprendizagem do aluno”. E o docente (P6) “são instrumentos que de modo geral apontam valores qualitativos e quantitativos, entretanto devem ser feitos numa perspectiva mais qualitativa”.

Cabe aqui ressaltar que atuam em diferentes instituições de ensino e vivenciam realidades também distintas, os demais apresentaram uma concepção semelhante em que se trata de meios para ter um parâmetro sobre o que o discente aprendeu durante as aulas, comparando com a concepção de Luckesi (2008) percebemos que somente dois aproximaram-se do que é apontado na literatura, em que os meios de avaliar devem ser realizados continuamente.

A concepção do docente (P6) vão de encontro com Demo (2008) que relata que ao avaliar qualitativamente é possível analisar precisamente o que o discente aprendeu e o que ainda pode melhorar. Comparando com as concepções dos discentes percebemos que mais da metade tem uma visão preconceituosa sobre avaliação e os instrumentos utilizados em que relataram se tratar de um mecanismo quantitativo no intuito de testar e ter um parecer, o discente (A11) que estuda na instituição do docente (P1) argumentou:

“[...] Alguns métodos e instrumentos utilizados nos passam a ideia de que somente a nota será levada em consideração, em certos momentos tornando-se bastante chato, principalmente prova escrita.”

Tomando essa primeira resposta dos sujeitos e fazendo uma correlação notamos contradições em relação à concepção de ambos, segundo Hoffmann (1994) essas contradições são reflexos das suas memórias e histórias dos docentes como alunos, entendeu-se que decorrente a isso em alguns casos eles apenas transmitem a maneira que aprenderam e como foram avaliados numa visão tradicional e classificatória de avaliação.

Constatamos que a visão daqueles discentes que apontaram os métodos como meios de atribuir notas estão sedimentados em uma avaliação classificatória utilizado(a) pelo(a) docente e em relação a isso podemos afirmar que:

Percebo, em contato com os professores que o “fenômeno avaliação” é, hoje, um fenômeno indefinido. Professores e alunos que usam o termo atribuem-lhe diferentes significados, a prova, nota, conceito, boletim, recuperação, reprovação. Estabelecem uma relação direta entre tais procedimentos e avaliação, com uma grande dificuldade em compreender tal. Dar nota é avaliar, fazer prova é avaliar, o registro das notas, denomina-se avaliação. Ao mesmo tempo, vários significados são atribuídos ao termo (Hoffmann 2000. p. 13).

A prática avaliativa é uma condição importante para promover a aprendizagem e alguns educadores entendem como um processo de categorização de saberes, e percebemos que um dos primeiros fatores que acarretam distorções é decorrente da maneira como alguns fazem uso dos métodos sejam quando utilizam instrumentos para identificar e agir na aprendizagem ou quando usam apenas para mensurar notas aos seus educandos.

“A falta de percepção da real dimensão do contexto faz com que os professores usem a avaliação escolar como instrumento de controle e de discriminação social, abrindo espaço para a estigmatização dos alunos como inteligentes e burros, capazes e incapazes, entre outros rótulos.” (Silva; Moradilho, 2002, p.30)

Com tudo para Luckesi (2005) ao avaliar seja pelos os diferentes métodos e instrumentos não deve ser interpretado como ferramenta final para saber se o discente encontra-se apto a seguir as séries seguintes, mas como um espaço de reflexão e análises dos objetivos estabelecidos e se estão sendo alcançados com qualidade.

No âmbito educacional, a avaliação é um processo amplo, complexo, que ultrapassa sobremaneira o nível do indivíduo, com desdobramentos coletivos e institucionais. Com características e finalidades educativas e pedagógicas, o processo vai muito além do estabelecimento de indicadores de classificação meritocrática de estudantes (Marinho-Araújo, 2005, p.445).

A cerca do que descreve Marinho – Araújo (2005), Lemos e Sá (2013) consentem e relatam que a partir do momento que a avaliação é executada na intenção de selecionar e classificar em decorrência de indicadores quantitativos os sujeitos se afastam da sua real função da avaliação e em consequência empobreceram meramente a aplicação da avaliação na escola e forma classificatória como é empregada passa a ideia aos discentes que avaliar é somente com a finalidade de categorização por meio de uma nota.

Os alunos têm sua atenção centrada na promoção, procuram saber as normas e os modos pelos quais as notas serão obtidas e manipuladas em função da promoção de uma série para outra. O que predomina é a nota: não importa como elas foram obtidas nem por quais caminhos. São operadas e manipuladas como se nada tivessem a ver com o percurso ativo do processo de aprendizagem (Luckesi, 1997, p.18).

E com bases nas análises de Perroti *et al.* (2016) e por meio das observações feitas elencamos outro fator que possibilita existência de discursos contraditórios em que percebemos que os discentes trazem do Ensino Fundamental a concepção de que o docente é o possuidor do saber e conseqüentemente se colocam em uma posição de apenas receptores de conteúdo que devem ser avaliados.

Para Hoffmann (2014) os equívocos e distorções presentes nos discursos são reflexos das divisões que são feitas entre educação e avaliação em que os docentes fazem uma dicotomia em educar e avaliar como se esses dois momentos fossem realizados de forma peculiar e sem relação alguma.

Compreendemos que são necessárias tomadas de consciência e críticas a respeito dessa compreensão equivocada de avaliação como julgamento de resultados, porque ela veio se transformando numa perigosa prática educativa. Isso devido ao emprego exagerado da avaliação somativa que culmina em uma classificação e esse modelo de avaliação operado de maneira individual põe o discente como ser sem autonomia em que desconsidera o caminho que ele trilhou para formular conhecimento como também outras habilidades que são consideradas como aprendizagem significativa.

Tendo conhecimento que existem diferentes instrumentos de avaliação que apontam o desempenho do discente e uma assimilação segura do que foi exposto nas aulas. A pergunta seguinte direcionada aos docentes teve a finalidade de conhecer e analisar quais instrumentos aplica como também entender como avaliam o desempenho dos seus discentes mediante ao instrumento que foi empregado.

6.2 Pergunta 2: Quais métodos e instrumentos utilizam para avaliar seus discentes e quais as razões os levam a utilizá-lo?

Os docentes (P5) e (P6) avaliam por meio de aulas experimentais, Grupo de Debates (GD) sobre temas contemporâneos e por meio de autoavaliação, os demais usam os mesmos instrumentos que já estão inseridos há muito tempo na escola em que relataram os mais comuns: prova escrita, trabalho em grupo, atividade em sala, seminário, pesquisas e sarau.

A cerca da utilização da prova Tacoshi (2009) expõe que o seu uso excessivo ocasionou uma materialização da avaliação em um simples papel com questões e decorrente a essa materialização ocorre uma standardização, percebemos que essa convicção de sempre empregar instrumentos que levam em contas somente o desempenho quantitativo promove a criação

de hierarquias:

Essas hierarquias têm em comum mais informar sobre a posição de um aluno em um grupo ou sobre sua distância relativa à norma de excelência do que sobre o conteúdo de seus conhecimentos e competências. Elas dizem sobretudo se o aluno é “melhor ou pior” do que seus colegas. (Perrenoud, 1999, p.12).

Considera-se importante a implementação de métodos precisos para conhecer o seu discente e obter resultados seguros, ainda que a educação tenha passado por diversas mudanças, verificamos que é pertinente a prática avaliativa por meio de exames ou provas aplicadas de forma quantitativa.

Os exames escolares e acadêmicos estão voltados para o passado pois o professor espera e deseja que o aluno apenas reproduza aquilo que aprendeu. Na prática do exame, não importa o que ainda possa ou precise aprender, e, sim que ele seja classificado com base na aprendizagem manifestada ao responder aos instrumentos de coleta de dados sobre o seu desenvolvimento aqui e agora (Luckesi, 2011, p. 182).

Analisando a maneira como os docentes (P5) e (P6) avaliam notou-se que fazem uso de um pensamento construtivista. Conforme Becker (1992) se educador passar a proporcionar meios na qual o seu educando possa vim apresentar seu conhecimento prévio poderá conhecê-lo melhor e concebe-lo como um apanhado individual da interação desse sujeito com o seu meio cultural.

Nessa visão de avaliar o docente é apenas um facilitador que conduz a construção da aprendizagem tendo em mente que os discentes são portadores de um conhecimento e que esse conhecimento os auxiliará para aperfeiçoar.

Hadji (2001) orienta avaliar numa perspectiva formativa para sondar informações relevantes para efetivar o processo de ensino – aprendizagem e atrelada a uma avaliação mediadora estimular os discentes. Hoffmann (2011) no tocante a avaliação mediadora aponta que deve ser empregada para investigar e questionar o sujeito ao alcançar sua Autonomia.

Porém por via das observações realizadas percebeu-se que alguns docentes estão acostumados com a maneira que a avaliação é executada e não são tão críticos a essa ideia de avaliar por meio quantitativos, o que se torna mais preocupante por que sem perceber podem ser tornar agentes que promovem somente uma segregação na classe.

O professor, de modo geral, não tem consciência de que é mais um agente desse jogo de discriminação e dominação social. Faz simplesmente aquilo que 'sempre foi feito na escola', para o que, além do mais, recebeu os fundamentos na sua graduação. Não percebendo, inicialmente, a real dimensão do problema, sua procura deveria ser de técnicas mais apropriadas, para que, tanto ele como seus alunos, possam se sentir melhor em relação à avaliação (Vasconcellos, 2005, p. 26).

A respeito da maneira como docentes aprendem a avaliar na graduação é algo que deve ser sempre questionado devido às transições que a educação sofre e a forma de analisar o desempenho do aluno hoje pode já está defasada dentro de dois meses, em virtude disso entendemos como inadequado avaliar o discente na mesma perspectiva que foi aprendida na sua formação por que os discentes apresentam singulares manifestações de aprendizagem em que podem ter diferentes desempenhos nos diferentes instrumentos que podem ser aplicados.

Sendo analista em relação as convicção que alguns docentes apresentaram percebe-se que é importante optar por instrumentos que instiguem os discentes como também os coloquem em uma posição de sujeitos participativos no processo de ensino – aprendizagem.

As aulas experimentais podem proporcionar essa participação ativa em que Andrade e Viana (2017) apontam que por meio das aulas experimentais o docente pode proporcionar aos seus discentes um ensino – aprendizagem pela investigação no mesmo momento que promove uma avaliação mediadora como também refletir sobre sua prática avaliativa onde consegue identificar falhas e acertos.

Porém salientamos que das 05 (cinco) instituições de ensino somente 03 (três) possuem laboratório, e entende-se que

em certos casos os professores ficam refém de um único instrumento e ainda lidam com cobranças em relação as notas dos discentes e por meio dos argumentos dos docentes (P3) e (P4) que relataram que o Sistema cobra resultados imediatos e positivos sem se preocupar com o processo de ensino – aprendizagem.

A forma mais comum de se avaliar a aprendizagem do discente ainda é a prova escrita, com a qual se objetiva a maior absorção de conteúdo possível. Esse instrumento avaliativo, em muitos casos, porém, não se mostra eficaz, visto que pode refletir a simples memorização e não a efetiva aprendizagem do conteúdo ministrado (Berreza *et al.*, 2017, p.118).

Constatou-se que a prática avaliativa adotada pelos os docentes (P5) e (P6) podem oportunizam aos discentes a chance de exercer uma Autonomia ao mesmo tempo em que oferta ao docente ter um *feedback* sobre suas ações, devido empregarem instrumentos como estudo dirigido, aulas experimentais no qual podem ver o que seus discentes estão assimilando e absorvendo das informações que foram expostas durante a aulas.

Mas a partir da fala de alguns percebemos também que a cultura da nota torna-se um agente viabilizador de contradições e por meio de exames realizado na escola e exames de níveis nacionais como Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) alguns sujeitos entrevistados ficam presos ao mecanismo adotado pelo o Sistema Educacional.

Para Esteban (2013) os docentes estão presos em uma prática avaliativa com a perspectiva de verificar o quanto de informação o discente possui, nessa perspectiva não atuam junto no intuito de promover um ensino- aprendizagem, mas apenas de treinamento.

A terceira pergunta a seguir teve a intenção de ratificar se existe uma alternância na maneira que os docentes avaliam, buscando demonstrar como concebem a ideia de diversificação da prática avaliativa e se existem autonomia para os discentes em escolher um referente instrumento que julguem adequados e se professores e alunos conversam sobre qual instrumento deve ser empregado.

6.3 Pergunta 3: Na sua concepção é importante alternar o método e os instrumentos utilizados? E isso pode trazer consequências para o andamento da disciplina?

“Traz consequências para o andamento da disciplina, devido os alunos estarem acostumados com um meio de serem avaliados e pelas notas, os resultados podem não ser os mesmos.” (P2)

Com exceção do docente (P2) a maioria dos sujeitos gostariam de alternar o método vigente utilizado, pois concordam que a cada novo conteúdos existem diferentes maneiras de avaliar. Para Libâneo (1999) avaliar não se restringe somente em uma prova, Depresbiteris e Tavares (2009) apontam que é necessária uma alternância para que a prática avaliativa não venha se tornar uma ação de desestimulante, em relação a isso o docente o (P6) e o discente (A18) relataram que:

“Sim, sou a favor de alternar o método e o instrumento, pois com a diversificação podemos avaliar melhor os alunos em níveis de conhecimento e melhor certifica-los pela aprendizagem.” (P6)

“Eu gosto quando o professor deixa de fazer prova para realizar debates porque a gente expõe nossa opinião sobre algo tema, ocorre uma troca de conhecimento, também gosto das aulas experimentais.” (A18)

Na fala dos sujeitos compreende-se que mediante a maneira sortida como os discentes demonstram a assimilação do conteúdo é necessária ter uma variação no instrumento, percebeu-se que a alternância pode promover a aquisição de habilidades como falar em público e argumentar acerca de assunto, como também não excluir aqueles com dificuldades em questões objetivas. Então é importante o docente ter esse olhar crítico e não deixar sua prática avaliativa defasada.

Se o docente não rever sua prática avaliativa o processo como todo continuará sendo decorativo e repetitivo, e para Silva (2008) o docente deve ter a capacidade de identificar as diferentes maneiras que os discentes aprendem, para avançar no

ensino, por conta disso é importante o aprimoramento de práticas e métodos e diferentes instrumentos.

Para Carvalho (1997) cabe ao docente saber atingir todos os discentes para serem avaliados por meio do instrumento que possam ter um bom desempenho, e ao indagar quais fatores levam em consideração na hora de planejar suas práticas avaliativas e qual o instrumento acreditam ideal para aquele momento o docente (P3) respondeu:

“[...] Quando coloco questões de vestibular procuro estimular desde já o aluno para possíveis testes que irá fazer ao longo de sua vida, dessa forma irá já se acostumando com as questões típicas que irá ter que fazer para ingressar na faculdade.”

O docente (P6) relatou:

“[...] Eu procuro trazer questões atuais e que tenham de certa forma uma ligação com o cotidiano do meu aluno, nesse caso eu também gosto de sempre deixar uma questão aberta sobre um determinado tema para que eu possa avaliar meu aluno pelo o que ele vem construindo de conhecimento.”

É de suma importância empregar meios que vão além de manter a ordem e subsidiar índices quantitativos e que os instrumentos utilizados devem estar articulados com o conteúdo atual visando oportunizar a chance de desenvolver competências e habilidades.

A BNCC (2017) recomenda questões precisas e discursivas para fazer com o que o discente estabeleça uma relação com o conhecimento assimilado em sala com os conhecimentos de seu dia a dia, e também o entusiasme a se posicionar diante de determinado tema ou problema. Se não for assim a prática avaliativa se tornará um meio de sentenciar os discentes e promovendo um fracasso escolar, na qual apenas diz que o discente errou, mas o que foi que fato errou? A questão? É necessário que o docente entenda como seu discente vai interpretar a questão.

A maneira como o docente (P6) avalia estar em conformidade com o que relata Vasconcellos (2005) na qual o educador deve acompanhar a elaboração e a consolidação de conhecimentos e habilidades do discente, para Saul (1994) nessa perspectiva o discente começará a moldar ações para promover seu conhecimento e ressalta que a forma de avaliar não estar especificamente ligada a uma prova, ou seja, o docente pode empregar diversos instrumentos em uma perspectiva emancipatória.

Mas para promover uma avaliação emancipatória é importante conhecer o discente, para Hadji (2001) é importante realizar relatórios de acompanhamento da turma e até mesmo em conjunto para que descrevam e sistematize as dificuldades. Sugerido por Hoffmann (2011) os relatórios de acompanhamento não devem tornar-se fichas com características comparativas, mas sim que o docente reflita sobre o que foi evidenciado para então ter um norte de suas próximas práticas avaliativas, o que deseja avaliar, se o método deve ser alterado e como estimular o discente seja por qual for o instrumento utilizado.

6.4 Pergunta 4: Quais as perspectivas que possui quando utiliza determinado instrumento e quais as maiores dificuldades que você percebe por parte dos discentes?

Ao questionar os docentes que avaliam de fato quando empregam um método e um determinado instrumento buscamos certificarmos o que levam em consideração; o conhecimento elaborado pelo os discentes ou a nota que foi obtida, como também saber se existem critérios para avaliar, o docente (P2) relatou:

“[...] Eu procuro avaliar o aluno mediante ao que foi ensinado, claro que não vou exigir do meu aluno que reproduza o mesmo que ele viu em sala, mas que demonstre no momento da avaliação o que conseguiu captar de informação e como transformou isso em conhecimento.”

Compreendemos em seu argumento que o discente deve demonstrar o que conseguiu aprender durante as aulas, mas não ficou claro em sua fala se utiliza critérios para avaliar, é importante o docente saber analisar as respostas e de acordo com

Hoffmann (2010) além de haver o diálogo entre ambas as partes é relevante também o estabelecimento de critérios de avaliação e que os discentes sejam conhecedores desses critérios.

Na fala dos outros docentes (P1), (P4), (P7) e (P8) existem perspectivas semelhante, todos buscam avaliar para saber o quanto o discente aprendeu e proporcionar uma tomada de decisão, ainda que não seja proposital percebemos que a nota configura-se como o parâmetro central para saber se indivíduo aprendeu ou não, nessa perspectiva os instrumentos são vinculados a ação de promover.

Antunes (2002) discorda e relata que os instrumentos devem fornecer a oportunidade de reflexões e possibilitar transições no conhecimento e mediante a isso se deve ter em mente uma perspectiva de avaliar incessantemente o educando, ou seja, o conhecimento inicial e o conhecimento final.

Para Farias e Weber (2017) ainda que os docentes saibam e tenham em mãos uma gama de instrumentos, mas empregam todos na perspectiva quantitativa estarão apenas contribuindo para distorções sobre avaliação e ao questionar os discentes quais as perspectivas admitiram ter preferências por alguns métodos e instrumentos como o debate em sala de aula que lhe concedam autonomia, o discente (A12) relatou:

“[...] Durante os debates todos nós podemos expor nossas opiniões, tem coisas que eu não sabia e outra pessoa sabe e fala durante o debate, é algo bom, por um momento a gente esquece que estar sendo avaliado e isso nos deixa mais leve para ter um bom desempenho.”

Percebemos que os discentes têm preferência por instrumentos que lhe concedam autonomia, ao questionar os docentes (P5) e (P6) sobre suas perspectivas quando avaliam responderam que:

“[...] Eu procuro fazer desse momento uma forma de ajudar o meu aluno como também de me ajudar, minhas perspectivas eu não as volto somente para saber o que aluno conseguiu construir de conhecimento, mas também como esse aluno põe em prática esse conhecimento.” (P5)

“[...]Quando emprego um método tenho a pretensão de saber se o discente conseguiu construir algum conhecimento, e quais as dificuldades que o ele tem seja nas questões teóricas ou que envolvem cálculos.” (P6)

Ressaltamos que ambos são o que mais realizam debates com os seus discentes sobre temas atuais e sociais que envolvam o conteúdo que estar sendo trabalhado e também por acreditarem que podem desenvolver habilidades que por meio da prova escrita torna-se inviável, em relação a maneira de torna um conteúdo mais próximo da realidade do discente (Hoffmann, 2014, p.27) aponta que:

Uma prática avaliativa coerente com essa perspectiva exige do professor o aprofundamento em teorias do conhecimento. Exige uma visão ao mesmo tempo ampla e detalhada de sua disciplina que lhe permitam estabelecer conexões entre as hipóteses formuladas pelo o aluno e base científica de determinada área do conhecimento.

Somente estes docentes possuem perspectivas semelhantes com as de seus discentes em que ficou claro que avaliam suas ações, de acordo com Luckesi (2005) o docente deve possui o hábito de avaliar suas ações para identificar os erros e acertos como também tomar ou mudar de posição.

Mas essa autoavaliação não ocorre com frequência segundo Farias e Weber (2017) devido os docentes estarem imerso em um paradigma de parâmetros e documentos norteadores. Constatamos que existem dificuldades tanto do lado de quem ensina como quem aprende e com a finalidade de saber quais são mais pertinentes indagamos os docentes sobre as que percebem em seus discentes e comparamos com as que os próprios discentes próprios elencaram. De acordo com o docente (P1):

“[...] Vejo que meus alunos têm muita dificuldade em interpretar questões, não entendem o que cada questão pede.”

Os docentes (P2), (P3) e (P8) apontaram a matemática como maior dificuldade e atrelada a química os discentes se

perdem e não interagem durante a aula. Os docentes (P4) e (P7) relataram que seus discentes sentem dificuldade por conta da pressão que existe ao fazerem uma prova escrita. Enquanto os docentes (P5) e (P6) os discentes têm dificuldades na forma de se expressar e transformar informação em conhecimento.

Os discentes relataram dificuldades como o nervosismo em realizar uma prova escrita e a maioria apontou o ensino do conteúdo distante de suas realidades não conseguindo assimilar e conseqüentemente não conseguem transcrever esse conhecimento na prova, captamos que essas dificuldades são reflexos de uma prática avaliativa pautada no quantitativo não existindo estímulo para a criação de habilidades e competências.

Ainda existem docentes ligados a uma concepção de avaliar na intenção de padronização não havendo uma preocupação em aproximar o conteúdo da realidade do aluno tornando assim complexo o desenvolvimento de habilidades e competências. E para Marinho-Araújo (2015) é necessário propor métodos que sirvam de ferramenta para desenvolver habilidades e competências nos discentes como também seja indiciadores dessas vinculadas às subjetividades individuais e sociais próprias às relações e aos contextos vivenciados.

Por meio dos relatos dos discentes deduzimos que sentem a carência de métodos que proporcione a aquisição de habilidades e competências, saber avaliar e o porque avaliar tem relação direta com a concepção o docente sobre essa prática, conseqüentemente ira pensar instrumentos que levem em consideração a atual situação discente e foi constatado que aqueles que conhecem seus alunos e suas dificuldades elaboram métodos e instrumentos que visam promover a superação e progresso dentro da disciplina.

A quinta e última pergunta teve a o objetivo de conhecer as concepções dos sujeitos sobre as principais avaliações que existem no âmbito escolar e se sabem a função de cada um, pois de acordo com o acervo literário alguns docentes podem trocar as funções e culminar em uma avaliação com caráter enganador.

6.5 Pergunta 5: Qual a sua concepção sobre avaliação diagnóstica, classificatória e formativa? E em que medida a ausência do conhecimento sobre essas avaliações podem reproduzir distorções e prejudicar o processo de ensino – aprendizagem?

Todos os docentes responderam com base em experiências de suas graduações e que elencaram qual avaliação estão mais acostumados a aplicar e porque aplicam. O docente (P2) relatou:

[...] Avaliação somativa leva em consideração todo o processo de aprendizagem por meios qualitativos. Enquanto a avaliação formativa é a avaliação representada por meios quantitativos”.

Percebemos que o docente inverteu a função de cada avaliação de acordo com Hadji (2001) uma avaliação formativa é um meio de levantar informações e formações, sendo pautada em uma perspectiva qualitativa em que não prioriza notas, mas sim os indícios qualitativos que o discente apresenta não sendo para uma simples promoção, a respeito disso Bezerra *et al.* (2017) relata que:

A aprendizagem no ensino de Química, contudo, ainda está relacionada às práticas avaliativas que dão ênfase a questões quantitativas; entretanto, é preciso que haja a quebra desses modelos de cunho unicamente tradicionais, já que as novas perspectivas para o ensino de Ciências buscam formar um estudante pensante e participativo (BEZERRA *et al.*, 2017, p.122).

Em relação aos discentes alguns entendem a avaliação somativa como um mecanismo qualitativo, enquanto a formativa como um parâmetro quantitativo essa concepção equivocada atrelada ao pensamento reprodutivista traduz-se em uma prática longe de uma construção do conhecimento e autonomia.

Hadji (2001) e Hoffmann (2008) entendem a avaliação somativa como um meio classificatório, enquanto a formativa

usa-se na perspectiva de instruir para uma aprendizagem ao longo de todo ano letivo, alguns docentes apresentaram concepções aceitáveis sobre o que é uma avaliação somativa e formativa, ao inter cruzar as concepções no geral, percebemos que alguns possuem uma visão pautada na prática do docente ministra a disciplina, o discente (A12) em sua fala relatou:

“[...] Entendo uma avaliação somativa como uma avaliação que pega todas as notas que foram obtidas em trabalhos, provas, seminário e no fim deve sair uma média. Sobre a avaliação formativa, é uma avaliação que faz com o aluno use todos os conhecimentos que aprendeu até então para auxiliar na sua formação.”

Constatamos que existem algumas divergências com que é apontado na literatura com o discurso dos docentes, é considerável ter atenção a maneira como o ensino – aprendizagem vem sendo realizado por meios de concepções antiquadas, em que o docente acredita que ensina e o discente acredita que aprendeu.

Em contra partida o docente (P4) argumentou que “essas contradições prejudicam se o profissional não for flexível às questões que envolvem qualquer ser humano, sabendo que existem os campos sociais, psicológicos e familiar”. Compreendeu-se que ainda que existam distorções, mas o docente sendo flexível em seus métodos pode alcançar um bom ensino levando em consideração os diferentes contextos dos discentes.

Mas para Hoffmann (2011) a presença de divergências envolvendo os tipos de avaliação não corrobora para uma construção de conhecimento. O docente (P3) relata que “é importante ambos estarem conversando para o professor saber o que deve melhorar e qual o estágio que os alunos estão.” e o discente (A11) “o professor deve ensinar e a gente aprender, mas esse momento pode ser mais conversado e acredito que decorrente desse diálogo o professor pode saber melhor sobre a gente e nossas dificuldades”.

Perante as respostas obtidas notou-se que a prática avaliativa pode ocorrer de forma mais dialogada na qual o instrumento torna-se um vínculo em que os sujeitos expõem suas dificuldades e conservam para encontrar meios de saná-la, percebe-se que é necessário ter um *feedback* para haver trocas de informações para ter melhorias na prática avaliativa.

De acordo com Hoffmann (2011) ele deve estar presente em qualquer tipo de avaliação, pois é uma ferramenta de contribuição de reflexão, sendo uma maneira dos sujeitos informem e esclareceram os seus erros. Constatamos que a sua ausência é um dos agentes causadores de controversas dentro da avaliação, sem ele os sujeitos se colocam em posições de confronto.

O uso do *feedback* é necessário e empregado a partir das observações que o docente faz a respeito dos discentes, o que não é possível dentro da avaliação fraudulenta identificamos que além de ter uma visão correta sobre o que consiste cada tipo de avaliação é importante também conhecer o discente e seu contexto de vida, por via do conhecimento e observação é possível promover uma prática avaliativa mais coerente e obter resultados qualitativos.

7. Considerações Finais

Avaliar é uma tarefa comum e estar ligada a rotina do ser humano que a todo o momento realiza seguidas avaliações para tomar decisões com o objetivo de obter melhores resultados e mudanças, essa avaliação ocorre mediante três passos; a constatação, reflexão e a ação. A constatação ocorre pela percepção do problema/ falhas, a partir daí adentra então a reflexão em que consiste analisar a causa do problema ou do impasse e o último passo é a ação que ocorre para superar o problema que foi identificado, nisso que consiste uma avaliação.

Por intermédio desse estudo analítico e descritivo a respeito dos métodos e instrumentos avaliativos inferimos que alguns docentes inverteram a verdadeira função da avaliação deixando de ser uma ferramenta de sinalização e em alguns casos torna-se uma simples (arma) de seleção e exclusão, nem todos os docentes realizam uma prática avaliativa coerente, isso é fruto de concepções e perspectivas pautadas nas experiências de sala de aula que na sua maioria foram equivocadas o que

culminou em um despreparo na hora de avaliar para constatar os erros, refletir suas causas e agir para saná-lo.

Não atribuímos esse despreparo somente aos docentes e escola, mas também por via dos relatos entendemos que o Sistema de Ensino com sua política de aprovação e reprovação estabelecem métodos e instrumentos já prontos que não auxiliam os docentes nas suas ações avaliativas, como por exemplo, a semana de avaliações no quais docentes devem preparar uma prova e aplicar em diferentes turmas que lecionam, nesse caso ficam detidos a usar um instrumento que a direção da escola e julga como melhor para avaliar.

Compreendemos por exemplo, que é necessário haver relações de companheirismo, entretanto essa parceria só pode ocorrer por meio de uma concepção adequada sobre os tipos de avaliações, os docentes (P5) e (P6) entendem essa importância e buscam promover essa parceria com os discentes os auxiliando para a construção do conhecimento.

Em relação aos discentes identificamos suas concepções e como se posicionam mediante ao instrumento empregado, percebemos então forte influência da concepção de alguns docentes sobre os alunos, em que alguns casos não existem a Autonomia para a escolha da avaliação, fazendo da prática avaliativa um momento sem nexos com o ensino e longe de promover ações de melhorias na aprendizagem, os discentes sentem a necessidade de avaliações que contemplem suas singularidades e também habilidades, a maneira como são avaliados não permite ações de colaboração como tampouco de aquisição de competências que venham os fazer indivíduos críticos e autônomos.

Com base em aportes teóricos consideramos, portanto, que o momento de avaliar deve ser um espaço para assistir as peculiaridades e manifestações de aprendizagem dos discentes, onde um único instrumento como a prova escrita que é rotineiramente empregada pela maioria dos docentes entrevistados não é o suficiente para contemplar e denotar o nível de conhecimento, isso devido à maneira heterogênea como os discentes adquirem os conhecimentos. Esta singularidade deveria ser respeitada no momento de avaliar, mas por meio das observações poucos conseguem ou tentam avaliar de maneira que contemplem as diferentes demonstrações de saber do discente visando dar-lhe possibilidade para refletir sobre as questões mais complexas que dificultam o seu processo de aquisição de conhecimento.

Salientamos também que apesar da maioria dos docentes apresentarem discursos e práticas fora daquilo que é apontado na literatura e BNCC podemos considerar o quanto foi satisfatório perceber que ainda assim alguns têm em mente a magnitude que é a avaliação e a necessidade de repensar formas de executar uma avaliação emancipatória, como também entendem a importância de alternar diferentes instrumentos para torna o processo avaliativo algo contínuo ainda que existam diversas premissas.

As análises feita sobre as ações dos docentes nos revelou que na sua maioria estão dispostos a aprender um pouco sobre avaliação para então ter relações de companheirismo com seus discentes no processo de ensino – aprendizagem como também tornar a avaliação algo agradável e motivador. A maneira como alguns realizam avaliações reforça os estereótipos e também perspectivas de promoções e reprovações, avaliar é imprescindível, mas a maneira como é feita ocasiona aflições.

Esperávamos que o corpo docente empregasse a avaliação em dois momentos; no primeiro contato com os discentes por meio de uma avaliação diagnóstica com fins de preparação de metodologias de ensino, posteriormente avaliar de maneira incessante, percebemos como é difícil avaliar de maneira constante devido a cobranças de resultados positivos e em curto prazo, e dos poucos que tentam encontram ainda dificuldades devido também os discentes sempre esperarem um ponto ou uma nota em troca o que não é atraente, a falta de entendimento sobre os tipos avaliação nos mostrou que algumas avaliações têm caráter enganador reproduzido um falso ensino - aprendizagem e desconsiderando demonstrações de conhecimento que não são contemplados em um simples papel, devido a prova ser o instrumento mais utilizado na escola.

Essas observações deferidas deixam o alerta e demonstra o quão é necessárias qualificações pedagógicas com o corpo docente sobre novos métodos e instrumentos sejam de avaliação como de ensino, além de proporcionar um momento de trocas de relatos de forma estratégica em que os docentes podem elencar suas dificuldades e possíveis soluções. Ensinar e avaliar são

duas tarefas que exigem empenho e olhar crítico para fazer dessas duas ações parceiras em que o docente deve ter apreço em ensinar e ser autocrítico para avaliar a qualidade de seu ensino.

O que se espera dos docentes é que sejam abertos ao conhecimento que seu aluno manifesta em sala de aula, como também respeite suas singularidades e por via disso avalie de maneira que venha fornecer informações como também resultados seguros de aprendizagem ao mesmo tempo em que faça os discentes se sentirem engajados devidos suas particulares estarem sendo contempladas, afinal só ensinar e avaliar não garante a aprendizagem é importante haver maneiras e caminhos alternativos para motivá-lo.

Em vista disto, ficou notória que a formação continuada é peça chave para práticas avaliativas, pois devem oportunizar uma compreensão crítica sobre a função da avaliação na escola, sendo executada de forma mais coerentes e longe de ser uma “arma” de segregação e acreditamos que os cursos de licenciatura que deixam de debater questões pertinentes à avaliação da aprendizagem de certa maneira tornam-se aliados de um sistema de ensino que privilegia a quantidade, esse tipo de avaliação é recorrente no mundo capital, mas dentro da escola não pode ser entendido como um mecanismo classificatório, mas sim um meio de auxiliar os sujeitos a conquistarem seus objetivos.

Referências

- Andrade, R. D. S., & Viana, K. D. S. L. (2017). Atividades experimentais no ensino da química: distanciamentos e aproximações da avaliação de quarta geração. *Ciência & Educação* (Bauru), 23(2), 507-522. <https://doi.org/10.1590/1516-731320170020014>
- Advogadorozin (2017). *Avaliações Emancipatórias? CRA, CPA e CSA?* <https://advogadorozin.blogspot.com/2013/12/avaliacoes-o-emancipatorias-cra-cpa-e.html>
- Antunes, C. (2002). *Avaliação da aprendizagem escolar: fascículo*. Vozes.
- Araújo, M. A. F., & Pordeus, M. P. (2022). Avaliação da aprendizagem escolar nas turmas de 5º anos do município de Carnaubal–Ceará. *Brazilian Journal of Development*, 8(1), 4359-4373. <https://doi.org/10.34117/bjdv8n1-289>
- Becker, F. (1992). O que é construtivismo? *Revista de Educação AEC*, Brasília, 21(83), 7-15.
- Bezerra, A., Rêgo, E., Alves, E., & Alves, L. (2017). Concepções e atitudes a respeito de avaliação da aprendizagem em química: análise no ensino técnico integrado. *Revista Principia, João Pessoa*, (33), 116-123.
- Brasil (2017). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME.
- Carvalho, J. S. F. (1997). As noções de erro e fracasso no contexto escolar: algumas considerações preliminares. In J.G. AQUINO (Org). *Erro e Fracasso: Alternativas Teóricas e Práticas*. São Paulo: summun, 1997.
- Demo, P. (2008). *Avaliação Qualitativa*. (9a ed.), Editores Associados.
- Depresbiteris, L. (1989). *O desafio da avaliação da aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora*. EPU.
- Esteban, M. T. (2013). *O que sabe quem erra?* (2a ed.), De Petrus et Alii.
- Farias, F. F.S., & Weber, K.C. (2015). Reflexões acerca dos instrumentos de avaliação em química e suas relações com estratégias de ensino-aprendizagem. *Anais do IV Congresso Nacional de Educação*, João Pessoa-PB, 2017, UFPB, p.01 – 08.
- Freire, P. (1993). *Educação como prática da liberdade*. (23a ed.), Paz e Terra.
- Gaspar, M. L. F., & Levandovski, A. R. (2019). *O processo de avaliação da aprendizagem escolar na prática pedagógica*. <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1770-8.pdf>
- Gestão de Desempenho (2017). *A prova fundamental de que feedback funciona*. <http://www.gestaodesempenho.taticasolutions.com.br>
- Gil, A. C (1993). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (6a ed.), Atlas.
- Gestão de Desempenho (2017). *A prova fundamental de que feedback funciona*. <http://www.gestaodesempenho.taticasolutions.com.br>
- Hadji, C. (2001). *A Avaliação Desmitificada*. Artmed.
- Haydt, R. C. C (2002). *Avaliação Do Processo Ensino-Aprendizagem*. Ática.
- Hoffmann, J. M. L (2014). *Avaliação: Mito e Desafio – Uma Perspectiva Construtivista*. (44a ed.), Mediação.
- Hoffmann, J. M. L. (2011). *Avaliação: Mito e Desafio – Uma Perspectiva Construtivista*. (41a ed.), Mediação.

- Hoffmann, J. M. L. (2010). *Avaliação Mediadora: Uma Prática em Construção da Pré - Escola À Universidade*. (14a ed.), Mediação.
- Hoffmann, J. M. L. (2008). *Avaliar Para Promover: As Setas do Caminho*. Mediação.
- Hoffmann, J. M. L. (2005). *Pontos & Contra Pontos: do Pensar ao Agir em Avaliação*. (9a ed.), Mediação.
- Hoffmann, J. M. L. (2001). *Avaliar Para Promover: As Setas do Caminho*. Mediação.
- Hoffmann, J. M. L. (2000). *Avaliação Mediadora: Uma Prática em Construção da Pré-Escola À Universidade*. Educação e Realidade.
- Hoffmann, J. M. L. (1994). *Avaliação Mediadora: Uma Prática em Construção da Pré-Escola À Universidade*. (4a ed.)
- Lamb, J. (2015). *Conselho de Classe: 7 dicas para avaliar os alunos (sem dar "sentença")*. <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/2105/conselho-de-classe-7-dicas-para-avaliar-os-alunos-sem-dar-sentenca/>
- Lemos, P. S., & Sá, L. P. (2013). A avaliação da aprendizagem na concepção de professores de química do ensino médio. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)*, 15, 53-71. <https://doi.org/10.1590/1983-21172013150304>
- Libâneo, J. C. (1999). *Didática*. (15a ed.), Cortez.
- Luckesi, C. C. (2010). *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. (22a ed.), Cortez.
- Luckesi, C. C. (1997). *Avaliação da aprendizagem escolar*. (2a ed.), Cortez.
- Marconi, M. A.; & Lakatos, E. M. (2007). *Metodologia científica*. (5a ed.), Atlas.
- Marinho-Araujo, C. M., & Rabelo, M. L. (2015). Avaliação educacional: a abordagem por competências. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 20(2), 443-466. <https://doi.org/10.590/S1414-40772015000200009>
- Olha Isso (2015). *Avaliação da aprendizagem: Relações professor-aluno na sala de aula*. https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA2_ID11279_15082019105218.pdf
- Pereira, G. A., de Aguiar, P. A., & Perotti, B. (2016). Avaliações da Prática Educativa na Disciplina de Química: Reflexões a Partir das Observações do Estágio. *Revista Lugares de Educação*, 6(12), 5-23. <https://periodicos3.ufpb.br/index.php/rle/article/view/25367>
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas*. Artmed.
- Prodanov, C.C. (2013). *Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico*. (2a ed.), Feevale.
- Saul, A. M. (1994). A avaliação educacional. In: C. P. Souza (et al.) *Avaliação do rendimento Escolar*. FDE.
- Silva, J. L. P., & Moradillo, E. F. D. (2002). Avaliação, ensino e aprendizagem de ciências. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)*, 4(1), 28-39. <https://doi.org/10.1590/1983-21172002040103>
- Stecanela, N. (2018). A coisificação da relação pedagógica no cotidiano escolar. *Educação & Realidade*, 43(3), 929-946. <https://doi.org/10.1590/2175-623678810>
- Tacoshi, M. M. A. (2009). Avaliação da aprendizagem em química: concepções de ensino aprendizagem que fundamentam esta prática. *Anais do VII Encontro Nacional de Educação em Ciências*. Florianópolis, UFSC, p.01 – 12. Processos de avaliação semanal. 2015. <http://univespando.blogspot.com/2015/10/processos-de-avaliacao-semanal>
- Vasconcellos, C. (2005). *Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar*. (5a ed.), Libertad.