

Avaliação como examinação na percepção dos professores de ciências da natureza

Evaluation as an examination in the perception of nature sciences teachers

Evaluación como examen en la percepción de los profesores de ciencias de la naturaleza

Recebido: 18/07/2020 | Revisado: 04/08/2020 | Aceito: 26/08/2020 | Publicado: 29/08/2020

Elenita Bortolini Rader

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4620-7299>

Escola Estadual Emanuel Pinheiro da Secretaria do Estado de Mato Grosso, Brasil

E-mail: elenitabortolini@gmail.com

Kilwangy Kya Kapitango-A-Samba

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9074-1587>

Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil

E-mail: kapitango.samba@gmail.com

Cilene Maria Lima Antunes Maciel

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4606-802X>

Universidade de Cuiabá, Brasil

E-mail: cilenemlamaciell@gmail.com

Resumo

Neste artigo apresentamos resultados da pesquisa empírica que visava estudar a compreensão dos professores de ciências da natureza no ensino fundamental sobre avaliação, para responder à seguinte questão: quais as percepções dos professores de ciência da natureza sobre avaliação e examinação? Utilizamos a entrevista semiestruturada como técnica de coleta de dados aplicada a seis professores da rede estadual matogrossense que atuam nas Escolas de Ensino Fundamental, na região urbana de Rondonópolis, Mato Grosso, Brasil. A análise de dados foi feita por meio da categorização durante o processo de análise crítico-reflexiva dos dados da pesquisa empírica. Os dados da pesquisa nos permitiram constatar que dos seis professores participantes, cinco percebe e pratica a avaliação como examinação, não estabelecem distinção entre ambos conceitos e práticas. Isto é, a percepção predominante é de considerar a examinação como avaliação que se deve a dois fatores dominantes: a examinação é a ação predominante nas universidades e escolas, sob a máscara de “avaliação” (pseudoavaliação) e; a ausência de estudo da avaliação durante a formação docente. Como a examinação é a prática determinante durante a formação, ela é, automaticamente, transferida

para as práticas escolares na educação básica. O que remete à necessidade de revisão curricular e política profunda dos programas e cursos de formação e práticas docentes.

Palavras-chave: Avaliação; Examinação; Ensino; Aprendizagem; Formação e prática docente.

Abstract

In this article we present results of the empirical research that aimed to study the understanding of teachers of Natural Sciences in elementary education had on evaluation, to answer the following question: what are the perceptions of teachers of natural science on evaluation and examination? We used the semi-structured interview as a data collection technique applied to six teachers from the matogrossense state network in elementary schools, in the urban region of Rondonópolis, Mato Grosso, Brazil. Data analysis was carried out through categorization during the process of critical-reflexive analysis of data from empirical research. The research data allowed us to verify of the six participating teachers, five perceived and practice the evaluation as examination, do not distinguish between both concepts and practices. That is, the predominant perception is to consider the examination as an evaluation that is due to two dominant factors: the examination is the predominant action in universities and schools, under the mask of “evaluation” (pseudo-evaluation) and; the absence of an evaluation study during teacher training. As examination is the determining practice during training, it is automatically transferred to school practices in basic education. Which refers to the need for a thorough curriculum and policy review of training programs and courses and teaching practices.

Key words: Evaluation; Examination; Teaching; Learning; Teacher training and practice.

Resumen

En este artículo presentamos los resultados de la investigación empírica que tuvo como objetivo estudiar la comprensión de los profesores de ciencias naturales en educación primaria sobre evaluación, para responder a la siguiente pregunta: ¿cuáles son las percepciones de los profesores de ciencias naturales sobre evaluación y examinación? Utilizamos la entrevista semiestructurada como una técnica de recopilación de datos aplicada a seis maestros de la red estatal matogrossense que trabajan en escuelas primarias, en la región urbana de Rondonópolis, Mato Grosso, Brasil. El análisis de los datos se realizó mediante la categorización durante el proceso de análisis crítico-reflexivo de los datos de la investigación empírica. Los datos de la investigación nos permitieron verificar de los seis docentes

participantes, cinco perciben y practican la evaluación como examinación, no establecen distinción entre conceptos y prácticas. Es decir, la percepción predominante es considerar la examinación como una evaluación que se debe a dos factores dominantes: la examinación es la acción predominante en universidades y escuelas, bajo la máscara de "evaluación" (pseudoevaluación) y; La ausencia de un estudio de evaluación durante la formación docente. Como el examen es la práctica determinante durante la capacitación, se transfiere automáticamente a las prácticas escolares en educación básica. Lo cual se refiere a la necesidad de un currículum completo y una revisión de políticas de programas y cursos de capacitación y prácticas docentes.

Palabras clave: Evaluación; Examen; Enseñanza; Aprendizaje; Formación y práctica docente.

1. Introdução

Geralmente, chama-se de avaliação da aprendizagem ao processo de testes e provas realizados nas escolas e universidades, ao término dos conteúdos desenvolvidos ou no final dos bimestres ou semestre, com o objetivo de “detectar” o aprendizado dos estudantes. Tradicionalmente, percebemos na prática educativa os testes e as provas são instrumentos pré-definidos pelos professores, depois de sua aplicação, os resultados dos testes e provas não são discutidos com os estudantes para verificar e retomar o aprendido e não aprendido, logo, os estudantes não têm a oportunidade de refletir sobre sua própria aprendizagem e seus erros, os instrumentos também não permitem demonstrar o que exatamente os estudantes foram capazes de aprender sobre determinado conteúdo.

De acordo com Luckesi (2011a, p. 104), a avaliação é “um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão”, ou seja, avaliação da aprendizagem envolve julgamento de valor sobre objetivos a serem avaliados (dados relevantes da realidade educacional), para uma tomada de decisão, não só por parte do professor, mas também do estudante, uma vez que ambos devem refletir sobre suas próprias práticas e aprendizagens durante todo o processo de ensino-aprendizagem. A avaliação da aprendizagem para Luckesi é processual, tem uma função diagnóstica e formativa e só é possível de ser realizada se for compreendida e compromissada com uma concepção pedagógica.

Essa concepção requer que os professores não podem mais estar “[...] aprisionados a padrões de compreensão e de conduta que vem de séculos passados [...]” (Luckesi, 2011a, p. 68). Esse aprisionamento condiciona os professores a serem reprodutores dos padrões

dominantes nas escolas e instituições universitárias formadoras, inviabilizando a superação “[...] do ato de examinar para o ato de avaliar” (Luckesi, 2011a, p. 69). Luckesi defende que, a partir do momento em que tomam consciência de que práticas docentes podem e devem ser voltadas para a transformação, não se pode mais agir de forma inconsequente. A partir daí, têm que assumir a responsabilidade de seus atos. No que diz respeito à avaliação, não poderia ser mais utilizada como uma ação mecânica e isolada, mas intimamente relacionada aos objetivos, conteúdos e práticas de ensino, bem como, às referenciais teóricos e metodológicos, porque

Para transitar do ato de examinar para o ato de avaliar na escola, necessitamos de proceder a uma *metanoia*, termo grego que significa *conversão*. Conversão, aqui, não tem nada a ver com “conversão religiosa”; tem a ver, sim, com ultrapassagem de conceitos e modos de agir que já não mais nos auxiliam em nosso caminhar pela vida e pela atividade profissional [...]. Para se obter resultados novos, são necessários modos novos de agir (Luckesi, 2011a, p. 71).

A partir daí, podemos entender a conversão referida pelo Luckesi, como um ato de modificação identitária, que permite assumir uma condição autoral, crítica e criativa. A função da avaliação é garantir a aprendizagem do estudante, pois deve indicar não só o que foi aprendido, mas o que não foi e que deve ser revisto, para que o professor possa tomar as medidas cabíveis de se chegar aos resultados desejados e mudar sua ação didática, isto porque

A pedagogia que sustenta o exame se contenta com a classificação, seja ela qual for; a pedagogia que sustenta o ato de avaliar não se contenta com qualquer resultado, mas somente com o resultado satisfatório. Mais que isso: não atribui somente ao educando a responsabilidade pelos resultados insatisfatórios; investiga suas causas, assim como busca e realiza ações curativas. O ato de avaliar dedica-se a desvendar impasses e buscar soluções (Luckesi, 2011a, p. 64).

“Ações curativas” significam ações interventivas baseadas em investigação-ação didática, para mitigar problemas de ensino-aprendizagem e garantir a aprendizagem efetiva. Pensar a avaliação da aprendizagem a partir de perspectivas mais amplas e críticas implica pensá-la como elemento integrador dos processos de ensino e de aprendizagem. O que reforça as considerações de Condemarin & Medina (2005) sobre “avaliação autêntica”, como um processo participativo e multidirecional, inseparável do ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, um processo de reorientação da prática didática em busca de novos conhecimentos, competências e habilidades dos estudantes e professores.

O desenvolvimento da investigação didática carece de maior impulso e de efeitos prático, pois corre que tem se falando “[...] muito em avaliação como acompanhamento e investigação dos

processos de aprendizagem [...] investiga-se pouco ou quase nada” (Hoffmann, 2007, p. 14), por isso não se chega a uma prática educativa de qualidade de avaliação capaz de permitir interpretar diferentes intensidades, qualidades, dimensões do aprender de cada estudante. E, o significado primeiro da ação avaliativa se perde no processo. Um significado de avaliação cuja característica mais importante para Russell & Airasian (2014, p. 26) “[...] é a sua habilidade de ajudar um professor a tomar as decisões adequadas”. Por isso, consideramos que as primeiras avaliações realizadas pelo professor em uma turma, são importantes e devem ser decorrentes de percepções diretas ou indiretas justas e éticas, sem rótulos, porque tendem a permanecer ao longo do ano como avaliações diagnósticas.

As decisões a serem tomadas pelo professor cotidianamente, para que ele tenha atitudes corretas, devem basear-se em princípios éticos profissionais que permitam verificar o desempenho dos estudantes analisando sua intelectualidade, afetividade, motivação, interação com os colegas e, sobretudo, o que não foi aprendido pelos estudantes. Nessa perspectiva concordamos com Luckesi ao defender que o processo de avaliação começa no planejamento das aulas e implica, primeiramente, conhecer os estudantes, suas realidades, seus interesses e especificidades, pois é fundamental “investir no processo, a fim de incentivar os estudantes a dar o melhor de si naquilo que fazem” (Luckesi, 2011, p. 65), sempre atentos à questão: afinal, a avaliação está a serviço de quê?

Avaliação não é algo separado do processo de ensino-aprendizagem, como tem ocorrido, ela integra-o. Afastada do processo de formação docente e das práticas didáticas, a avaliação se apresenta ao docente condicionado ao modelo de avaliação vigente – preocupado em cumprir os prazos de entrega de notas ou conceitos, relatórios, obrigações burocráticas e sem tempo para planejamento estratégico didático – como um desafio intransponível. Diz Vasconcellos (2014, p. 17) que “a avaliação é uma tarefa apaixonante, mas desafiadora”, de fato, mas todo ato profissional efetivamente significativo é apaixonantemente desafiador, só assim será possível superar o comportamento atual de não se dedicar à aprendizagem dos estudantes e suas dificuldades durante o processo.

Segundo Vasconcelos (2014, p. 39-40) os professores não percebem o problema, porque estão alienados, sem perspectivas e marcados por justificativas ideológicas para o fracasso do aluno. Para reverter tal realidade Vasconcellos (2014, p. 45) sugere:

A reversão do quadro de fracasso passa necessariamente por algumas exigências básicas.

- 1) Externas à escola
 - Formação (inicial e continuada)
 - Salário/plano de carreira/concurso
 - Condições de trabalho [...]
 - Família assumindo suas responsabilidades na educação dos filhos
 - Valorização social da escola e de seus profissionais

2) Internas à escola

- Revisão das práticas e posturas dos profissionais que atuam na escola.

Podemos considerar tais exigências como sendo exigências de mudança estruturante do sistema educacional nacional, da qual se esperam mudanças no comportamento profissional docente. É necessário mudanças profundas nas estruturas curriculares de formação inicial e contínua, inserção da avaliação em estudos teóricos e práticos na formação docente, análise dos resultados das avaliações para reorientar teorias e práticas educativas, incluindo os estudantes como partícipes do processo de avaliação da aprendizagem. E, tornar as políticas educacionais efetivas na valorização dos atores da educação, em especial, dos professores para que se percebam motivados a promover a aprendizagem, bem como, a interação entre Escola-Universidade em todas as práticas que desenvolvam, enquanto instituições integradas.

Compreendemos que avaliação é mais que mensurar os conhecimentos que os estudantes conseguem reter na memória de trabalho e expressar nas provas e testes, ela envolve o julgamento de valor sobre dados relevantes da realidade (conteúdos, processos, práticas, contextos internos e externos ao indivíduo e à escola), para uma tomada de decisão não só por parte do professor, mas também do estudante, uma vez que, a avaliação provoca ambos a refletir sobre suas próprias práticas e aprendizagens durante todo o processo de ensino-aprendizagem. Contrariamente, a examinação é um processo também teórico-prático como avaliação, mas só essa está focada, exploratoriamente, na dimensão quantitativa de verificação da aprendizagem, por meio de instrumentos de mensuração (provas) excludentes e não inclusivos, pois, os estudantes não têm a oportunidade de participar do processo como sujeitos ativos, e, sem direito ao retorno que lhes permitiria o reconhecimento dos erros nem oportunidade de corrigi-los, para promover a aprendizagem. A examinação é o que predomina em nosso sistema educacional, não permite a correção dos erros tanto da aprendizagem quanto do ensino. O seu instrumento (prova ou teste) não é suficiente para medir o quanto o indivíduo aprendeu ou não, por exemplo, nem capaz de permitir a verificação de mudanças de humor que podem ocorrer durante a prova. As mudanças comportamentais influenciam de forma significativa o desempenho do indivíduo.

2. Procedimentos Metodológicos

Diante das inquietações sobre as práticas de avaliação predominantes nas escolas, decidimos desenvolver uma pesquisa envolvendo professores de Ciências da Natureza, dos

anos finais do Ensino Fundamental, das Escolas estaduais localizadas na zona urbana do município de Rondonópolis, Mato Grosso, Brasil.

Ao estudar a avaliação nos deparemos com um problemática que nos interpela saber sobre que distinções conceituais e práticas estabelecem os docentes entre avaliação e examinação? Como têm usado os resultados das “provas” e para quê? A que finalidade as provas servem? As provas dizem algo em relação ao processo de ensino? O que fazem os docentes, examinação ou avaliação? Entre outros questões possíveis, no entanto, a questão central da pesquisa consistiu em saber quais as percepções dos professores sobre avaliação e examinação? Essa algumas das nossas inquietações que nos aproximam de alguns estudiosos da avaliação da aprendizagem tais como: Luckesi (2011a, 2011b, 2014); Russell e Airasian (2014); Hoffmann (2007, 2014a, 2014b); Condemarín e Medina (2005); Vasconcellos (2014). Após a revisão bibliográfica dos autores citados acima, partimos para a pesquisa de campo com entrevista semiestruturada aplicada a seis professores de ciências nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). A amostra foi extraída no universo de 11 professores de 11 Escolas Estaduais que oferecem exclusivamente o ensino fundamental, na cidade de Rondonópolis-MT. Considerando que cada Escola tinha um docente de Biologia que lecionava ciências, foi feita uma amostragem aleatória das Escolas, conseqüentemente, os seis professores participantes foram das seis Escolas selecionadas aleatoriamente. A amostra foi considerada plausível dada a dimensão compreensiva da pesquisa qualitativa. Isto é, na pesquisa de campo, sob a perspectiva qualitativa, não há a necessidade de transpor ou generalizar os resultados da amostra para o universo, como ocorre na perspectiva quantitativa, mas maior profundidade compreensiva do problema.

Até 2018 haviam 35 Escolas Estaduais, dos quais 6 de Ensino Médio, 18 de Ensino Fundamental e Médio e 11 de Ensino Fundamental. As 6 Escolas do Ensino Médio não se adequaram à pesquisa, pois nesse nível as Ciências da Natureza estão separadas (Biologia, Química e Física). As 18 Escolas de dois níveis Fundamental e Médio, também não se adequaram à pesquisa porque no geral, foi verificado que, a disciplina de Ciências da Natureza era lecionada por docente com formação em Química ou Física, assim, como os critérios de inclusão e exclusão de participantes requeriam um perfil de licenciatura em Biologia e atuação nos anos finais do Ensino Fundamental, as 11 Escolas, que ofertam exclusivamente o Ensino Fundamental, foram as que se adequaram à pesquisa e constituindo um universo de 11 professores de que se extraiu aleatoriamente a amostra de 6.

Houve prévio contato com os gestores das Unidades Escolares e os docentes convidados a participar da pesquisa (no período de hora-atividade, para não comprometer o

horário da atividade didática em classe), sendo que no Estado do Mato Grosso, o regime de horas de trabalho do professor efetivo é de 30 horas semanais, dividido em 20 horas de regência (sala de aula) e 10 horas de hora atividade (momento para o planejamento, formação e reuniões pedagógicas). As entrevistas foram iniciadas após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob o parecer de N. 2.771.183 e assinatura do *Termo de Consentimento Mútuo Esclarecido*.

As entrevistas foram gravadas, redigidas, lidas e relidas. Construímos as categorias de análise ao longo do processo de tratamento dos dados, considerando que “A categoria pode ser compreendida como um conjunto de conceitos ou conceito geral e fundamental que abrange noções ou ideias afins para orientar o raciocínio ou a ação (razões conceituais e de práxis)” (KAPITANGO-A-SAMBA, 2011, p. 39) que orientou e direcionou a análise.

Pressupomos que as percepções predominantes entre os docentes apontam para compreensão e prática da avaliação como avaliação e não consideram as diferenças determinantes e constitutivas de cada processo.

3. Resultados e Discussões

Ao longo do tratamento dos dados das entrevistas foram construídas as categorias de análise que englobam as percepções dos docentes, a partir da definição que fazem da Avaliação, pois, esse é o termo predominante no sistema educacional, para identificarmos se a definição e os instrumentos expressos se localizam na perspectiva da avaliação ou da avaliação.

3.1 Avaliação como instrumento de análise do ensino-aprendizagem ou da aprendizagem

O objetivo da avaliação é verificar se os estudantes aprenderam o que lhes foi proposto, mas todos os estudantes merecem aprender, e se não aprenderam temos o compromisso de mediar seu processo e sermos cuidadosos para que eles não se preocupem somente com suas notas classificatórias resultantes das provas e trabalhos em classe.

Dos 6 docentes participantes, 5 docentes apresentaram respostas que se circunscrevem na categoria e eles percebem a avaliação como instrumento de análise do processo de ensino-aprendizagem (docente-discente), pois,

A minha concepção pra mim, primeiramente é um instrumento para me avaliar como professor-educador porque eu acho que temos que nos avaliar o tempo todo, serve para ... não para medir conhecimento, pois nenhum instrumento de avaliação é cem por cento garantido, mas pra mim é para ver a minha prática como professor, para ver onde eu posso retomar o conteúdo com os alunos, até aonde eu posso ir com eles também e diagnosticar possíveis problemas que possam ter no conhecimento dos estudantes. (Prof. 01).

Acho que a avaliação não define o conhecimento da pessoa, há vou fazer uma avaliação, eu vou definir todo o conhecimento dele, mas a avaliação é uma forma de estar verificando o conhecimento dele, um pouco, porque nem tudo dá para perceber que ele aprendeu de fato, com uma prova... eu não sei definir de fato. (Prof. 03)

Como o nome diz, uma forma de avaliar, e nesse processo a gente avalia a si mesmo e aos alunos, porque quando há um resultado ruim, algo está errado, a forma de explicar aquele conteúdo, aí eu retomo até obter um resultado satisfatório. Então eu vejo como uma ferramenta importante, até porque todo ensino tem né, você vai fazer faculdade tem avaliação, vai fazer especialização tem avaliação, vai fazer um processo de educação a distância, a avaliação sempre está junto. (Prof. 04)

Pra mim, avaliação é uma forma de poder rever os meus objetivos, porque eu tenho três tipos de avaliações com os meus alunos, eu aplico três avaliações por bimestre, e cada avaliação dessas é para que eu possa rever as minhas práticas, se estou conseguindo atingir o que eu almejei no início, meu objetivo, se não estou atingindo eu sento com os alunos, eu não mudo a avaliação, mas eu tento mudar a dinâmica da sala de aula, porque a avaliação eu combino com eles o seguinte, no início do ano eu já faço um combinado com eles, a avaliação vai ser assim desse jeito, vocês concordam? Aí combinamos a avaliação e aí durante o bimestre eu falo, mudar a avaliação eu não vou, o processo avaliativo não vou, a gente vai mudar as práticas aqui na sala de aula, se tiver difícil para entender, porque aí dificulta na hora da prova, é isso que eu tento fazer. (Prof. 5) (Sublinhado nosso)

Ou instrumento de análise da aprendizagem apenas, como referido

Avaliação é onde o professor analisa o que o aluno aprendeu na sala de aula. ” (Prof. 02)

Eu acho que é um processo que ajuda a gente ver como o aluno tá aprendendo, o que ele sabe, o que conseguiu aproveitar de todas as aulas que a gente deu pra ele, e encima disso você faz um diagnóstico do aluno, se ele tem uma defasagem, se tem que retomar determinado conteúdo, porque é através da prova que eu vou ver, porque eu não consigo avaliar tudo só no dia a dia, tem que ter algum documento, alguma coisa que ele produza para eu poder ter esse diagnóstico, eu acho importante. (Prof. 06)
(Sublinhado nosso)

A concepção presente naqueles que focam o ensino-aprendizagem é qualitativa, considerando a avaliação como instrumento não de mensurar o ensino e a aprendizagem, mas como instrumento de retroalimentação, isto é, que permite a verificação e reorientação das práticas de ensino-aprendizagem, permite diagnosticar dificuldades de aprendizagem e retomar os conteúdos para promovê-la. Que o objetivo da avaliação não é o de definir o grau de conhecimento que se adquiriu em classe, já que os instrumentos utilizados não permitem alcançar a dimensão da totalidade da aprendizagem. De fato, a avaliação não visa a essa totalidade nem a mensuração, mas sim à verificação do processo de construção de habilidades em determinadas áreas de conhecimento, para melhor promovê-las.

No entanto, nos dois últimos textos dos professores participantes (prof. 02 e 06), consideram a avaliação como apenas análise da aprendizagem, pelo que o docente analise o que o discente aprendeu e sabe, verificar como está aprendendo, o que “conseguiu aproveitar” dos conteúdos ensinados, nos parece mais uma forma de concepção reducionista, ao focar exclusivamente a análise da aprendizagem discente, própria da examinação, que foca unicamente o desempenho quantificado dos estudantes.

Embora a concepção da avaliação como instrumento de análise da aprendizagem, ocorre entre os 2 docentes (02 e 06) e os 4 focam o ensino-aprendizagem, numa espécie de reorientação, contraditoriamente, quando solicitamos saber os instrumentos utilizados, o uso dos instrumentos de examinação é predominante entre os 6 docentes participantes (Quadro 1), assim, percebe-se que a tendência examinativa é apenas encoberta de avaliação, discursivamente.

Quadro 1 – Instrumentos utilizados por docentes participantes.

Instrumento	Frequência
Prova escrita	6
Atividades em aula de aula	5
Observação em sala de aula	1
Produção de textos	2
Simulados	1
Pesquisas	1
Seminários	2
Trabalhos em grupo	2
Tarefas de casa	1
Relatórios das aulas práticas	2

Fonte: Autores.

Usa-se as notas para definir ou quantificar o desempenho e não como uma análise do crescimento intelectual do estudante e profissional do docente, e, as notas são apenas registros e nada mais.

Segundo Luckesi (2017) são três os usos possíveis dos resultados da avaliação, quando ela está sendo praticada em relação a um sujeito: diagnóstico, probatório e seletivo.

O **uso diagnóstico** é aquele que, frente à qualidade dos resultados, subsidia o gestor dada ação proceder a correções ou intervenções no seu percurso tendo em vista “atingir o resultado desejado”. A dimensão diagnóstica, que se refere a verificação do processo, pode ser observada nas falas de 5 dos professores (Prof.1, 3, 4, 5 e 6), nas suas respostas, descritas anteriormente. Com o uso diagnóstico, estaremos reorientando nossa prática pedagógica, promovendo a aprendizagem profissional e atingindo o objetivo que é o aprendizado dos estudantes.

O **uso probatório** ocorre quando, após a coleta de dados e sua qualificação, o gestor da ação decide transformar o natural processo do ato avaliativo em um ordenamento de todos os participantes, segundo uma escala de qualidades com variação do superior para o inferior, ou, ao contrário, do inferior para o superior, definindo uma faixa dessa escala, dentro da qual se situam os “aprovados” e fora da qual se situam os “reprovados”.

E, *“Então, eu analiso esses resultados, gosto muito de fazer uma correção de prova para eles corrigirem essa avaliação no caderno e vou juntando com outros seminários e eu gosto de analisar e ver o que o aluno deixou de aprender, [...]”* (Prof. 06). Essa junção dos

instrumentos, muitas vezes, recai no uso probatório, que classifica os estudantes diante de seus resultados numéricos e encerra o que um ato avaliativo numa examinação, de acordo com suas notas ou conceitos classificatórios também.

O uso **seletivo** dos resultados da avaliação, comumente, está presente em toda e qualquer situação, onde ocorre a concorrência por uma vaga, como ocorre, por exemplo, nos concursos, sejam eles públicos ou privados (Luckesi, 2017 [blogspot - 130]).

Os usos probatório e seletivo não têm a função de reorientação da prática pedagógica, o professor não consegue fazer com que o estudante tenha uma aprendizagem integral, significativa, pois, não muda o que não foi aprendido, assim, a defasagem perpetua-se de um ano para outro, ou para vida toda.

O uso diagnóstico da avaliação ou a dimensão diagnóstica da avaliação se aproximação da concepção de avaliação mediadora, pois em ambos, é necessário o acompanhamento individual pelo professor das atividades realizadas em todos os graus de ensino. Acompanhar não é retificar, reescrever, sublinhar, apontar erros e acertos, mas interpretar, refletir a respeito e buscar estratégias pedagógicas, para melhor orientar cada estudante a buscar melhores soluções (Hoffmann, 2014b, p. 101), com vistas a promover sua aprendizagem.

O aprendizado nas escolas torna-se relevante e de qualidade, pois sempre será possível que os estudantes com defasagem tenham a oportunidade de serem mediados por docente ao “[...] *ver se o aluno está com dificuldade naquele conteúdo, [...]*” (Prof. 02), ou ainda repensar a sua prática docente “[...] *se você souber utilizar bem o material da avaliação dá para você utilizar o material, rever os conceitos, [...]*” (Prof. 05). Caberá, então, ao professor a tomada de decisão, investir na melhoria dos resultados e “[...] *atentar para as dificuldades e desvios da aprendizagem dos educandos e decidir trabalhar com eles para que, de fato, aprendam aquilo que deveriam aprender, construam efetivamente os resultados necessários da aprendizagem*” (Luckesi, 2011a, p. 51).

Há ainda quem acredite que a avaliação deve sim ser feita para selecionar os estudantes, pois eles serão selecionados ao longo de sua caminhada, tanto acadêmica, quanto profissional e concorrem com outras pessoas em diversos setores, como o caso do ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio), por exemplo, ou ainda, em concursos públicos e seletivos para diversos setores sociais. O uso seletivo como revela Luckesi (2017) permanece na seleção dos concursos, vagas de emprego e ENEM, mas na escola o uso diagnóstico deve sobressair-se sobre o uso probatório e seletivo, pelo menos nas escolas que visitamos nos revelaram essa prática. Importa saber que os resultados revelados nas avaliações são os

desejados da ação pedagógica dos professores, de que todos os estudantes atinjam o padrão ideal de aprendizado proposto para aquele nível escolar.

3.2 Distinção entre examinação e avaliação

Passados quarenta anos em que Luckesi apresentou, em 1978, o conceito de avaliação como “[...] um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão” (Luckesi, 2011a, p. 81). Ainda hoje, um conceito difícil de ser internalizado e posto em prática educativa, como foi possível percebermos nas entrevistas, em que alguns professores não conseguiram definir nem distinguir avaliação de examinação, têm dúvidas sobre os significados dos conceitos, como por exemplo, “*Acho que a avaliação não define o conhecimento da pessoa, [...] mas a avaliação é uma forma de estar verificando o conhecimento dele, um pouco, [...] eu não sei definir de fato*” (Prof. 03).

Considerando os discursos sobre concepção da avaliação e seu uso diagnóstico, saber sobre os instrumentos utilizados foi o primeiro diagnóstico para verificar se o discurso correspondia com a prática, verificamos que há dissociação, pois os instrumentos indicam a prática da examinação. Para mais informações, solicitamos aos participantes que descrevessem a distinção entre os dois processos: avaliação e examinação e respondessem se a “prova” era instrumento de avaliação ou examinação, à essa última, apenas, o prof.02 respondeu ser de “avaliação”, reforçando o que já haviam respondido sobre os instrumentos que utilizam.

Resultou que, dos 6 docentes participantes, 2 não souberam responder (prof. 01 e 06) e os 4 responderam como segue:

A examinação seria mais no caso de você ver se ele tem a parte anterior, se está com o conteúdo em dia, ver se ele tem uma base boa, e a avaliação ver se ele tá compreendendo aquele conteúdo, seria um exame... não entendi. O exame seria na verdade, mais uma teórica, na folha, a avaliação a gente avalia de todas as formas possíveis dentro da sala de aula. (Prof. 02)

Acho que.... examinação é uma forma de examinar o que ele fez? Agora a forma de avaliar é que mudou, antes era exame, tinha nota, atingir média e se não conseguisse seria reprovado, perdia o ano inteiro, até por um décimo se reprovava, não se

aproveitava o que ele aprendeu, hoje não, a avaliação contínua eu vejo assim, você avalia o aluno de forma contínua e considera o seu desenvolvimento, então, não retém no início do ciclo, só no final do ciclo, ele tem um tempo, acho que ficou melhor, ainda precisa melhorar as condições, temos pouco recurso, para melhorar o trabalho, na avaliação contínua é mais humana, considera o tempo o aproveitamento que ele tem, o que não tem é revisto até ele alcançar. (Prof. 03)

Essa examinação... se não me engano é mais uma prova objetiva, ou não poderia ser discursiva também. Que eu lembre o exame é aquilo ali naquele dado momento, se você sabe bem, se não soube amém, se ficou nervoso, nada é levado em consideração, aí a avaliação não, ela pode incluir todo o processo, não só pela prova escrita, mas os trabalhos e desenvolvimento em sala de aula, é tipo uma somatória, como se a avaliação fosse mais completa, ela pode englobar vários instrumento e um período maior, enquanto o exame não, é um único instrumento em um dado momento, é mais restrito. (Prof. 04)

Distinção?... Olha eu aplico as provas como avaliação, para avaliar, mas vejo que a grande maioria só... não diria nem um exame... mas pra cumprir um ritual, porque o estado exige, porque o pai quer, aí o professor fica fazendo, vejo muitos casos, uma coisa pra cumprir um protocolo, o que se percebe é assim, a avaliação é sua se o aluno foi dez é dez, se a turma toda foi mal é uma avaliação, tá avaliando a turma porque avaliação pra mim é pra avaliar você também, avaliar a sala, a turma, o aluno vai ser avaliado pois faz parte de um contexto,, a dinâmica da sala, se não nem como exame eu diria, é algo assim só pra cumprir o protocolo e pronto. (Prof. 05)

Percebe-se que definir significativamente atos ou atitudes que se praticam diariamente torna-se uma tarefa difícil, pois acostumou-se a rotinas mecânicas, sem preocupação com as definições, e no momento que se depara com questionamentos, não se sabe definir realmente o que faz. Talvez, se esses professores tivessem um estudo mais formal e efetivo sobre avaliação, seja nas licenciaturas ou na formação contínua, provavelmente, as respostas seriam significativas diante de resposta apresentadas duvidosamente.

No tanto, forçosamente, podemos identificar uma tentativa sofrida de distinção, que não resulta em distinção de fato, ao tentar afirmar a **examinação** como verificação do passado, da “parte anterior” (Prof. 02), é “examinar o que ele fez” (Prof. 03), “...se não me

engano é mais uma prova objetiva, [...] discursiva também. [...] o exame é aquilo ali naquele dado momento” (Prof. 04) e a **avaliação** como como verificação da compreensão do conteúdo, no entanto, o professor entra em crise de pensamento e conclui “... não entendi” (Prof. 02), “considera o seu desenvolvimento, [...] o tempo o aproveitamento que ele tem, o que não tem é revisto até ele alcançar” (Prof. 03), avaliação “pode incluir todo o processo, não só pela prova escrita, [...] pode englobar vários instrumentos e um período maior” (Prof. 04) ou em dúvida: “Distinção? ... Olha eu aplico as provas como avaliação, [...] porque avaliação para mim é pra avaliar você também” (Prof. 05).

Observa-se que as respostas dos professores são pouco significativas quanto ao que é conceitualmente avaliação. Um julgamento, uma verificação do aprendizado, mas como e para quê? Esse movimento discursivo demonstra pouco conhecimento sobre os dois processos, que mais lhes traz inquietação, que lhes faz produzir resposta incertas. Entretanto, é uma demonstração de indícios de necessidades formativas em contextos de serviço para mitigar lacunas da formação inicial e promover o desenvolvimento profissional, que alavanque os indícios de compreensão como os presentes nos enxertos citados.

Em decorrência de padrões histórico-sociais, que se tornaram crônicos em nossas licenciaturas e práticas pedagógicas escolares, a avaliação no ensino assumiu a prática de “provas e exames”, o que gerou e continuar a gerar um desvio de uso da avaliação efetiva. Em vez de ser utilizada para a construção de resultados satisfatórios, tornou-se um meio para classificar os estudantes e decidir sobre os seus destinos no momento subsequente de suas vidas escolares (Luckesi, 2011a, p. 184).

A função da avaliação é garantir o aprendizado de estudante, além de fornecer ao professor um feedback sobre suas ações em sala de aula, mas precisamos conhecer e saber se os resultados que desejamos estão a ser alcançados, como dizem alguns professores, no limiar da razoabilidade que “[...] avaliar e ensinar tem que caminhar juntos, eu vou ensinar mas tenho que avaliar se tô ensinando, e não ter medo, [...]” (Prof. 05); ou ainda: “Pra mim, avaliação é uma forma de poder rever os meus objetivos, [...]” (Prof. 05), “avaliar sem medo”, e “rever os objetivos”, principalmente estar atentos se os estudantes estão construindo as habilidades necessárias para aquele planejamento, que requer uma visão global do aprendizado dos estudantes, ampliação da visão do sabe/não sabe o conteúdo, preocupando-se com o seu desenvolvimento e fortalecimento das necessidades de cada um, pois, a avaliação deve ser realizada de forma integral como afirma Luckesi,

Caso o estudante, por meio do instrumento de coleta de dados, manifeste não ter processado a aprendizagem satisfatória em um ou outro dos tópicos de conteúdos, deverá ser reorientado para que aprenda e até que aprenda. Com esse procedimento, chegar-se-á ao nível de satisfatoriedade plena da aprendizagem proposta e necessária. Será o investimento na qualidade da aprendizagem que produzirá a satisfatoriedade (Luckesi, 2014, p. 107).

Alguns professores afirmam que a avaliação serve também para verificação da sua própria prática docente: “*A minha concepção pra mim, primeiramente é um instrumento para me avaliar como professor-educador porque eu acho que temos que nos avaliar o tempo todo, [...]*” (Prof. 01); ou ainda, “*Como o nome diz, uma forma de avaliar, e nesse processo a gente avalia a si mesmo e aos alunos, porque quando há um resultado ruim, algo está errado, [...]*” (Prof. 04). Neste sentido, o discurso aproxima-se à função da avaliação, que é a verificação do ensino-aprendizagem em relação ao alcance dos objetivos planejados e garantia do aprendizado do estudante e não a atribuição da responsabilidade do fracasso ao estudante.

Porém, na prática sabemos que os resultados não são os melhores, e essa vontade de rever seus objetivos pode perder-se pelo caminho, devido a tantos percalços que os docentes enfrentam em suas atividades profissionais. Mensurar conhecimento, atribuir notas ou conceitos pode fazer parte da avaliação do aprendizado construído pelos estudantes, mas o que se faz necessário é atribuir valor ao conhecimento prévio do estudante, o conhecimento empírico, para que o estudante possa fazer uma ponte entre o que se conhece e avaliar se esse conhecimento está coerente e significativo, para daí dar continuidade à aprendizagem.

Por outro lado, a avaliação também possui sua dimensão dialógica, que é mais complexa que se possa imaginar, deve ser eficiente para poder atingir os resultados propostos. O que, por sua vez, implicará num investimento consistente para que o estudante e o seu meio social saiam do estado e estágio de vida e desenvolvimento em que se encontram, de uma forma politicamente consciente, assim como consistente (Luckesi, 2014 [blogspot - 69]).

Assim, professores entrevistados não souberam definir significativa e consistentemente, a examinação foi confundida com avaliação, consideramos a examinação como aplicação de instrumentos quantitativos e classificatórios que não requer um retorno para as práticas de ensino-aprendizagem, nem o uso dos seus resultados para verificar habilidades construídas e não construídas (retomando o processo construtivo). Aproximação a essa compreensão está distante entre os participantes da pesquisa, no entanto, embora de

forma confusa identificamos uma tentativa compreensiva aproximada já discutida anteriormente, ou ainda,

[...] a avaliação pra mim ela ainda mais completa, e a avaliação é mais restrita, mais fechada não permite considerar o nervosismo do aluno em um dado momento, eu acho que as duas tem em comum averiguar se o aprendizado foi alcançado, mas na avaliação eu imagino que eu consigo me auto avaliar melhor (Prof. 04).

Enfim, foi possível observar que, geralmente, os professores reproduzem suas formas do que entendem por “avaliação” com base no que eles viveram durante a sua formação e a partir de suas práticas pedagógicas, que nada mais são que formas de avaliação, sem se dar conta disso, praticam exames e falam que estão avaliando os estudantes. Sabemos que os estudos relacionados à avaliação são escassos no meio acadêmico (graduação e pós-graduação), então, distinção entre examinar e avaliar tornou-se um pouco confusa para professores participantes da pesquisa.

3.3 Exatinação empregue como avaliação

Exatinação é uma palavra que, geralmente, não faz parte do vocabulário de professores. Como é o caso do professor 06, que diz não saber definir o que é exatinação: “Não. Essa palavra é nova pra mim” (Prof. 06), ou ainda, pode gerar confusão como na fala do professor 01 “O exame seria... vem do verbo examinar, de critério, a avaliação ela é mais ampla, no sentido mais amplo, não sei também [...]”, ou ainda, “[...] a gente faz a prática nossa de avaliar, mas essa questão da exatinação (não sei se estou certa nessa questão de exatinação) você acaba trazendo com o que é pedido lá fora pro menino, então a gente tem que ter esse jogo de cintura também, de tentar alcançar os índices [...]” (Prof. 01). Não sabendo fazer a distinção entre o ato de examinar e o de avaliar, acredita que examinar seria a realização das provas externas, exatinação é “[...] o que vem de fora, é como se fosse um exame mesmo, não leva em consideração se o menino estava bem naquele dia ou não, se ele tirou x vai x, se tirou y vai y” (Prof. 01). Percebemos a ausência de noção de que a exatinação está presente na prática cotidiana das salas de aulas, na realização de provas ou testes, mas sem requerer um retorno para verificação das práticas de ensino-aprendizagem, sem refletir sobre elas e sem analisar o alcance do objetivo finalístico: a aprendizagem.

A incidência da categoria ocorre entre 3 docentes dos 6 participantes, mas ocorre em partes das respostas de outros, como os prof. 01 e prof. 06, como demonstrado no parágrafo anterior. Os professores 01, 03 e 06 não souberam responder coerentemente à questão que solicitava estabelecer relação entre avaliação e examinação, que deu origem a categoria da “Examinação empregue como avaliação”. Especificamente, vemos uma confusão conceitual nas afirmações entre os professores participantes, quanto aos dois conceitos fundamentais da pesquisa, afirmam que:

A gente examina através dessa avaliação, examinando se ele tá indo bem com o conteúdo, se ele tá com alguma dificuldade através da avaliação, que ela informa isso pra gente, muitas vezes, tanto na avaliação prática, quanto na avaliação escrita. (Prof. 02)

Constatamos aqui a inversão ou subordinação indevida de processos distintos, pois “examinar através dessa avaliação” é uma compreensão que reduz a avaliação ao mero instrumento da examinação. No processo didático não se saberá de fato de que ato se está a fazer, pois, os dados demonstram a dificuldade dos participantes em não saber distinguir entre um processo quantitativo (examinação) e outro qualitativo (avaliação),

Eu acho que existe, mas é pequeno, os dois instrumentos querem medir o aprendizado, como se fosse possível, mas a avaliação pra mim ela ainda mais completa, e a examinação é mais restrita, mais fechada não permite considerar o nervosismo do aluno em um dado momento, eu acho que as duas tem em comum averiguar se o aprendizado foi alcançado, mas na avaliação eu imagino que eu consigo me auto avaliar melhor. (Prof. 04)

A falta de compreensão coerente metodológica e epistemologicamente entre os dois conceitos acaba por dificultar a capacidade interpretativa e expressiva,

Aquilo que eu disse no início, avaliar e ensinar é necessário, avaliar e medir o seu método de ensino, se o aluno está realmente aprendendo, você tem que ter isso, eu tô ensinando, mas se o aluno não tiver aprendendo não tá adiantando nada. Então você tem que avaliar para sentir, a avaliação mesmo e não o exame para saber a nota do ciclano, é avaliar, pode não ter nota dez, mas se tiver 4,0 essa nota vai ter alguma

coisa. Eu não tenho bem claro essa leitura da avaliação, eu entendo que é algo mais superficial, a avaliação na menor nota ou maior nota tem uma leitura que fazemos qual motivo, se os alunos vão mal, pode ser que tiveram menos quantidade de aula, se tiver um tempo maior e tiveram notas baixas tem que ver o que está acontecendo. (Prof. 05)

Identifica-se uma incerteza que culmina em uma declaração de admissão do desconhecimento do que de fato seja a avaliação, conseqüentemente, do que seja avaliação, já que ela é reduzida, às vezes, ao uso de trabalhos com os estudantes, mas algumas notas característica da avaliação são evidentes como a reorientação do ensino e aprendizagem, em frase tais como “se os alunos vão mal, [...], tem que ver o que está acontecendo”, como premissas para caminhar ao estudo da reorientação.

Por outro lado, os constatou-se a consideração de que as provas realizadas na escola são avaliações, mesmo com características nítidas de uma avaliação, pois, tal desvio conceitual se deva ao fato de ambas as práticas necessitarem de coleta de dados do desempenho dos estudantes. As provas dos exames classificam o desempenho dos estudantes e não requerem um retorno para às práticas de aprendizagem e de ensino: “[...] *ai como pra fechar a nota da prova que é sempre no final do conteúdo ou mais de um conteúdo*” (Prof. 04), ou que “[...] *a avaliação é uma só no final do bimestre, ai eu pego todo o conteúdo que trabalhei no bimestre e aplico uma prova só*” (Prof.05), ou ainda, que

[...] para saber até onde o aluno foi, nivelar ele, ai quando é no meio do ano eu já pego os conteúdos do primeiro e do segundo bimestre, e coloco nessa avaliação, uma prova objetiva, parece um simulado, ai nessa daí a gente faz uma tabulação, quantos acertos, acertos por turma que é tabulado e ai é gerado dados pra escola, o que o aluno aprendeu, pra gente mesmo [...]” (Prof. 04).

De fato, a fixação na somatória das notas, na aplicação de provas ao final de bimestre ou de mais bimestres para fazer nivelamento, jamais serão considerados atos de avaliação. Pois, como diz Hoffmann (2014, p.39), quando a avaliação se restringe ao final de bimestre ela se “desvincula do cotidiano da sala de aula”, diríamos ainda, que se desvincula do processo de construção do conhecimento, isto é, da aprendizagem. E, infelizmente, observamos que as provas são sempre assim consideradas.

O emprego da examinação como avaliação é também assumido teoricamente, como podemos identificar nas afirmações de docentes, em declarações tais como: “*A gente examina através dessa avaliação, se ele tá indo bem com o conteúdo, se ele tá com alguma dificuldade através da avaliação [...]*” (Prof. 02). Nesse caso, a avaliação aparece como instrumento da examinação, dessa confusão conceitual deduz-se que não há atenção plena aos conceitos em uso no processo discursivo e nas práticas didáticas. Ao remeter a possível verificação da aprendizagem ou das suas dificuldades perde-se sentido pleno no discurso, em que se supõe, que o professor estaria propenso a fazer uma reorientação de sua prática, mas não fica evidente essa atitude. Remetendo apenas a classificação dos estudantes diante dos resultados obtidos. As provas sempre ao final dos bimestres ou dos conteúdos desenvolvidos é uma das características fundamentais da examinação: “[...] *embora eles odeiam a prova ela é necessária [...]. Sempre no final do conteúdo, trabalho um conteúdo aplico uma prova [...]*” (Prof. 02). “[...] *então no final do bimestre avaliação escrita, [...]*” (Prof. 05). Esses atos procedimentais e suas bases teóricas jamais seriam vinculados à avaliação, trata-se de cometer um erro epistemológico, metodológico e didático confundir o ato de examinar pelo de avaliar, pois,

Os atos de examinar e de avaliar não se encontram em função de suas perspectivas serem diferenciadas. Os exames escolares estão voltados para o passado, para aquilo que o estudante já fez e, a partir do que é classificado; diversamente, a avaliação está voltada para o futuro; para tanto, ela diagnostica, no presente, o que já foi atingido e o que falta ainda para se chegar ao nível de satisfatoriedade mínimo necessário. Com o que subsidia a sua construção, se este for o desejo do educador (Luckesi, 2008 [blogspot - 64])

A separação ou diferenciação e a transição do ato de examinação para o ato de avaliação é uma competência docente, ao selecionar e planejar o que fazer, como fazer, com que fazer e a partir de que fazer. A avaliação não exclui, necessariamente, o uso de instrumentos de mensuração como provas, no entanto, não se prende a elas, servem para fazer diagnóstico, agregadamente, aos resultados obtidos através dos instrumentos de qualitativos como a observação, escuta, análise do desempenho na execução das atividades didáticas, tais como trabalhos, proposição e resolução de problemas entre outros, e usar os resultados para reorientação da aprendizagem e do ensino. Diferentemente da examinação que visa à mensuração classificatória, a avaliação visa a promover ações de retroalimentação teórico-

prático do processo de ensino-aprendizagem e subsidia a tomada de decisão e gerar modificação de atitudes e comportamentos, para promover a aprendizagem.

Podemos acrescentar ainda que a atitude do professor também auxilia a diferenciar o ato de examinar para o ato de avaliar, já que alguns dos instrumentos de coleta de dados da avaliação (provas e testes) podem ser utilizados na avaliação, porém, a atitude tomada é diferente. Na avaliação, opta-se pela reorientação do ensino-aprendizagem, a fim de se ajustar a qualidade da aprendizagem e do ensino diante dos dados obtidos.

4. Considerações Finais

As mudanças nas práticas e concepções docentes são necessárias, o que implica a reestruturação, reorganização e ressignificação de todo sistema educacional, dos conteúdos, métodos, objetivos de ensino-aprendizagem, da gestão e políticas educacionais e adoção da avaliação ao invés de examinação, uma vez que esses são elementos indissociáveis. No geral, espera-se por uma prescrição que pudéssemos seguir como uma receita, espécie de receita de bolo, e no final termos alcançado o sucesso: o bolo pronto, ou seja, o aprendizado dos estudantes. Mas, no processo de ensino-aprendizagem, as realidades são diversas e cada profissional precisa adequar-se conforme as necessidades detectadas em seu ambiente e buscar as soluções para suas dificuldades. Qualquer instrumento que aplicarmos para verificar o desempenho discente será útil se os resultados obtidos forem analisados como um diagnóstico e não como fim em si, uma classificação dos estudantes ou das turmas.

Mas, infelizmente, ainda hoje, as nossas práticas docentes em nossas escolas e universidades são marcadas mais por uma prática do exame que por uma prática da avaliação do ensino-aprendizagem, ou seja, a lógica subjacente à prática docente vigente é de que “se” o professor não aplicar provas, os alunos não estudam, e estes “só estudam” para fazer as provas ou atividades que valem notas. É nessa pseudoperspectiva didática que a avaliação é entendida e reduzida ao exame, ao controle, castigo, prêmio, classificação e promoção, isto é, à cultura da nota, e não como instrumento estratégico que subsidia a análise do processo de ensino-aprendizagem, para promoção efetiva da aprendizagem.

A examinação é uma prática voltada fundamentalmente para a verificação de resultados, sejam eles, em relação ao domínio de conteúdo ou ao domínio de comportamento (autoritarismo disciplinar, ameaça, castigo e tortura psicológica). Ao ato de examinar não importa que todos os estudantes aprendam com qualidade, mas somente a demonstração e

classificação dos que “aprenderam” e dos que “não aprenderam”. E isso basta. Deste modo, o ato de examinar está voltado para o passado, na medida em que deseja saber do estudante somente o que ele já aprendeu; o que ele não aprendeu não interessa (LUCKESI, 2011a, p. 62).

Se analisarmos nossas práticas docentes e de nossos colegas, em muitas escolas e universidades, concluiremos que praticamos, predominantemente, “exames”, mas, chamamos de “avaliações”, pois, exames estão relacionados aos conteúdos passados, examinar o que foi aprendido pelos estudantes e classificá-los, conforme seu desempenho aparente, é o que geralmente acontece. A “semana de prova”, na escola ou universidade, define essa pontualidade da examinação, momento em que todos os professores irão verificar e classificar o que os seus estudantes “aprenderam”, e nada mais, é um produto final que independentemente do resultado do desempenho é atribuído, exclusivamente, ao estudante; enquanto o professor se abstém desses resultados, instalando-se assim uma ditadura da prova. O que faz surgir sentimentos de superioridade, inferioridade e frustração entre estudantes.

O insucesso é atribuído à falta de dedicação desses estudantes que possibilita uma característica autoritária do sistema de examinação. Luckesi e Hoffmann atribuem diversos conceitos e explicações ao ato de examinar e observa-se, em ambos, as mesmas características da examinação: classificatória, pontual, excludente, autoritária, antidemocrática, instrumento estático, que diferem em algumas nuances, mas são unânimes em afirmar a diferença entre o ato de avaliar e examinar.

Os dados da pesquisa nos permitiram perceber as percepções dos docentes participantes, que se utilizam basicamente das provas para obtenção de resultados, como forma de obter informações relevantes sobre o processo de desenvolvimento escolar dos estudantes e sobre seu próprio processo de ensino. Constatamos o uso classificatório dos instrumentos ditos de avaliação que, marca a examinação no processo de ensino-aprendizagem. No geral, os docentes participantes da pesquisa não conseguem definir nem diferenciar de forma teórica e prática, a examinação da avaliação; demonstram fazer uso classificatório apenas, sem preocupar-se como a promoção do efetivo aprendizado de estudantes.

Porém, foi possível perceber também que há entre os professores participantes uma tentativa de aproximação com a avaliação do processo de ensino-aprendizagem e empenham-se na busca de alternativa de reorientação, que é, uma das partes principais no processo avaliativo, ao fornecer indicadores de como acontece o ensino-aprendizagem, e, por

consequência, inserir intervenções didáticas que permitirão fazer modificações das práticas e potencializar ou superar as dificuldades de aprendizagem.

Finalmente, constatamos nas percepções dos professores de ciência da natureza uma confusão sobre avaliação e avaliação. Os docentes participantes não estabelecem distinção entre ambos conceitos e práticas, a percepção predominante é de considerar a avaliação como avaliação, esse desvio conceitual se deve a dois fatores dominantes: a avaliação (aplicação de provas, testes quantitativos e classificatórios) é a ação predominante e dominante, sob a máscara de “avaliação”, portanto, pseudoavaliação, e; segundo, a ausência de estudos da avaliação durante a formação docente (inicial ou em serviço). Consequentemente, como a avaliação é a prática determinante durante a formação, ela é, automaticamente, transferida para as práticas escolares na educação básica, o que demonstra a cultura da reprodução. E, remete, portanto, à necessidade urgente de revisão teórico-prática, curricular e política profunda dos programas e cursos de formação e das práticas docentes.

Referências

Condemarín, M., & Medina, A. (2005). Avaliação autêntica: um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação. Porto Alegre: Artmed.

Hoffmann, J. M. L. (2018). Avaliação Mediadora: Uma Relação Dialógica na Construção do Conhecimento. s/d. Recuperado de http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_22_p051-059_c.pdf

Hoffmann, J. (2014a). Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. (33a ed.), Porto Alegre: Mediação.

Hoffmann, J. (2014b). Avaliação: mito & desafio. (44a ed.), Porto Alegre: Mediação.

Hoffmann, J. (2007). O jogo do contrário em avaliação. (3a ed.), Porto Alegre: Mediação.

Kapitango-A-Samba, K. K. (2011). História e Filosofia da Ciência no Ensino de Ciências Naturais: o consenso e as perspectivas a partir de documentos oficiais, pesquisas e visões dos formadores. 2011.384 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo – USP, São Paulo.

Luckesi, C. C. (2011a). Avaliação da aprendizagem Escolar: estudos e preposições. (22a ed.), São Paulo: Cortez.

Luckesi, C. C. (2011b). Avaliação da aprendizagem: componentes do ato pedagógico. São Paulo: Cortez.

Luckesi, C. C. (2000). O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? *Pátio On-line*. Porto alegre: ARTMED. 3 (12).

Luckesi, C. C. (2014). Sobre Notas Escolares: Distorções e possibilidades. São Paulo: Cortez.

Luckesi, C. C. (2018). Avaliação em educação. Recuperado de <<http://luckesi.blogspot.com.br/>>.

Russell, M. K., & Airasian, P. W. (2014). Avaliação em sala de aula. (7a ed.), Porto Alegre: AMGH Editora.

Vasconcellos, C. S. (2014). Avaliação classificatória e excludente e a inversão fetichizada da função social da escola. *In*: Fernandes, C. O. (Org). Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola. São Paulo: Cortez.

Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito

Elenita Bortolini Rader – 50%

Kilwangy Kya Kapitango-a-Samba – 45%

Cilene Maria Lima Antunes Maciel – 5%