

Volume 13

Número 34

30 de setembro de 2019

---

## **Avaliação Educacional e Aprendizagem Escolar**

### ***Educational Evaluation and School Learning***

### ***Evaluación Educativa y Aprendizaje Escolar***

*João Paulo Santos Neves<sup>1</sup>*

**Citação:** NEVES, João Paulo Santos. Avaliação Educacional e Aprendizagem Escolar. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 13, n. 34. Setembro de 2019.



<http://10.5380/jpe.v13i0.67788>

#### **Resumo:**

Torna-se importante discutir as interfaces de uma avaliação que valorize a qualidade do aprendizado dos alunos, não estando somente preocupada com a somatória dos resultados obtidos. Especificamente buscou-se verificar a utilidade dos processos de aprendizagem selecionados no que se refere à aprendizagem; estabelecer uma relação entre mediação e avaliação; destacar a prática avaliativa considerando as estratégias pedagógicas e ressaltar a importância da autoavaliação. Por meio da revisão bibliográfica apresentada neste manuscrito, o leitor será levado a refletir sobre as propostas de avaliação, bem como os avanços no processo de ensino e aprendizagem dos educandos, salientando a atenção especial que os educadores devem ter para registrar considerações pontuais e precisas, evidenciando progressos, sugerindo revisões e alternativas de reelaboração. Destaca-se que essas propostas devem constar em um processo avaliativo que se preocupa com a qualidade do aprendizado do aluno, sem que isso gere algum tipo de constrangimento ao educando. Considerando as inquietações contemporâneas acerca da avaliação e do processo de ensino aprendizagem, buscamos analisar as perspectivas de ensino, aprendizagem, bem como os instrumentos de mediação, trazendo uma perspectiva analítica e reflexiva sobre os pressupostos teóricos construídos ao longo dos últimos anos. Assim, caminhamos nestas páginas sempre sob a ótica de que o educador precisa ser reflexivo e realizar as intervenções necessárias para que nenhum educando seja prejudicado. Assim, objetivamos trazer, nestas páginas, mais um instrumento de construção de novas ideias, perspectivas e ampliação de horizontes para que possamos refletir sobre a práxis pedagógica e como estamos avaliando o educando, pois muitas vezes buscam-se resultados quantitativos desconsiderando os qualitativos. A ação avaliativa necessita, portanto, considerar os progressos dos educandos e oferecer

---

<sup>1</sup> Mestrando em Ciências da Educação - Universidad Colúmbia del Paraguay - PY. Especialista no Ensino de Química. Especialista em Docência do Ensino Superior. Especialista em Docência na Educação Infantil e Séries iniciais. Graduação em Química (Licenciatura). Graduação em Pedagogia. Professor Pedagogo na Secretaria de Estado da Educação/SEDUC - MT (atual). Professor de Química no Colégio Mãe da Divina Providência - Primavera do Leste/MT Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0774-2747> E-mail: joaoppaulo1508@hotmail.com.

possibilidades para superar as dificuldades, possibilitando o acolhimento, a integração e a inclusão dos sujeitos detentores do conhecimento.

**Palavras-chaves:** Avaliação. Metodologias de avaliação. Ensino e Aprendizagem.

### **Abstract**

It is important to discuss the interfaces of an assessment that values the quality of student learning and, not only concerned about the sum of the obtained obtained. Specifically, we sought to verify the usefulness of the learning processes selected in terms of learning, to establish a relationship between mediation and evaluation, to highlight the evaluation practice considering the pedagogical strategies, and to emphasize the importance of self evaluation. Through the bibliographic review presented in this manuscript, the reader will be led to reflect on the evaluation proposals, as well as the advances in the teaching and learning process of the students, emphasizing the special attention that educators must have to register specific and precise considerations, evidencing progress, suggesting revisions and alternatives for re-elaboration. It should be emphasized that they must be included in an evaluation process that is concerned with the quality of the student's learning without causing any kind of embarrassment to the student. Considering the contemporary concerns about evaluation and the process of teaching learning, we seek to analyze the perspectives of teaching learning, as well as the instruments of mediation, bringing an analytical and reflective perspective on the theoretical presuppositions constructed over the last years. Thus, we walk in these pages always under the view that the educator needs to be reflective and carry out the necessary interventions so that no student is harmed. Therefore, we aim to bring in these pages another tool for building new ideas, perspectives and broadening horizons so that we can reflect on the pedagogical praxis and how we are evaluating the learner, because often we look for quantitative results disregarding the qualitative ones. The evaluative action needs, therefore, to consider the students' progress and offer possibilities to overcome the difficulties, allowing the reception, integration and inclusion of the subjects who hold the knowledge.

**Keywords:** Evaluation. Methodologies of evaluation. Teaching and learning.

### **Resumen**

Es importante discutir las interfaces de una evaluación que valora la calidad del aprendizaje de los estudiantes y no solo se preocupa por la suma de los resultados obtenidos. Específicamente, buscamos verificar la utilidad de los procesos de aprendizaje seleccionados en términos de aprendizaje; establecer una relación entre mediación y evaluación; resaltar la práctica de evaluación considerando las estrategias pedagógicas y enfatizar la importancia de la autoevaluación. A través de la revisión bibliográfica presentada en este manuscrito, se guiará el lector a reflexionar sobre las propuestas de evaluación, así como a los avances en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, enfatizando la atención especial que los educadores deben tener para registrar consideraciones específicas y precisas, evidenciando avances, sugiriendo revisiones y alternativas para la reelaboración. Se debe enfatizar que deben incluirse en un proceso de evaluación relacionado con la calidad del aprendizaje del estudiante, sin que esto cause ningún tipo de vergüenza al estudiante. Teniendo en cuenta las preocupaciones contemporáneas sobre la evaluación y el proceso de enseñanza del aprendizaje, buscamos analizar las perspectivas de la enseñanza, el aprendizaje y los instrumentos de mediación, brindando una perspectiva analítica y reflexiva sobre las presuposiciones teóricas construidas en los últimos años. Por lo tanto, caminamos en estas páginas siempre bajo la perspectiva de que el educador debe ser reflexivo y llevar a cabo las intervenciones necesarias para que ningún alumno se vea perjudicado. Por lo tanto, nuestro objetivo es traer a estas páginas otro instrumento de construcción de nuevas ideas, perspectivas y horizontes más amplios para que podamos reflexionar sobre la praxis pedagógica y cómo estamos evaluando al alumno, porque a menudo buscamos resultados cuantitativos sin tener en cuenta los cualitativos. La acción evaluativa necesita, por lo tanto, considerar el progreso de los estudiantes y ofrecer posibilidades para superar las dificultades, permitiendo la recepción, integración e inclusión de los sujetos que poseen el conocimiento.

**Palabras claves:** Evaluación. Metodologías de evaluación. Enseñar y aprender.

### **Introdução**

O presente artigo procura demonstrar ao professor a importância de refletir sobre a sua maneira de avaliar, considerando as particularidades de cada educando, conscientizando-o que um mesmo critério de avaliação unicamente adotado pode gerar condutas diversificadas entre educandos e professores, e a análise do progresso de cada aluno deve ser feita individualmente. Observando esses aspectos citados, o professor será levado a refletir sobre as propostas selecionadas para avaliar os avanços no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

A ação avaliativa inclui todas as etapas do trabalho docente e pode ter um perfil mais pedagógico do que burocrático. Verifica-se que é uma tarefa complexa avaliar o progresso do educando de forma efetiva, por isso o educador precisa ter capacitação para desenvolver o processo avaliativo para seus alunos, levando em consideração a heterogeneidade de sua sala de aula.

Nas páginas que se sucedem, buscamos analisar as perspectivas quanto à avaliação e seus múltiplos desdobramentos no processo de ensino e aprendizagem com objetivo de promover a reflexão sobre esses aspectos, bem como suas formas de mediação da aprendizagem dos educandos. Em um primeiro momento, propusemos o remonte bibliográfico sobre ensino, aprendizagem e avaliação escolar no intuito de nos posicionarmos diante da discussão das implicações educativas do ato de avaliar. Avaliar para que? Por quê? O que? Essas perguntas não necessariamente serão respondidas; e sim estão aqui neste momento para instigar, movimentar, inquietar e promover a imersão do leitor nas páginas que se seguem.

Seguindo as discussões, apresentamos a avaliação como forma de mediação, pois defendemos que a aprendizagem com a ação do docente necessita de mediação; o que requer de um processo avaliativo que busque sempre mediar o processo de ensino e aprendizagem a fim de possibilitar novas perspectivas de construção de conhecimento. Por isso, discutimos sobre esse tema na seção “avaliação como instrumento de mediação”.

Ao fim dessas páginas, mas não o fim da linha de discussão, trazemos, na seção “estratégias de avaliação”, não um manual de como o professor deve avaliar, mas uma discussão voltada para os caminhos que podem ser adotados no processo de avaliação, buscando sempre a finalidade de promover uma aprendizagem significativa ao educando; levantando também a autoavaliação como uma importante estratégia para analisar fortalezas e fragilidades dentro do processo. Esse dentro se refere especificamente ao ato em si, mas não ignora as múltiplas influências, internas e externas, as quais interfere; no

entantodiscussão fica aqui como fator motivacional para a construção de novas discussões para disseminação e construção de novas ideias.

### **Ensino, aprendizagem e a avaliação escolar**

Existem inúmeros estudos sobre avanços teóricos em todas as áreas apontando estratégias para o fazer pedagógico do professor em relação a aplicação de avaliação aos educandos nas unidades escolares. Entretanto, na prática da sala de aula, essa base teórica, muitas vezes, é somente uma parcela a considerar se comparada às inúmeras estratégias a se desenvolver que permitem atender aos múltiplos interesses dos alunos e da diversidade do contexto educacional e que, contudo, não são desenvolvidas pela maioria dos professores por ausência de conscientização da importância desse processo.

O educador é responsável pela criação do cenário avaliativo para atingir a aprendizagem dos alunos. O contexto de aprendizagem precisa estar organizado de forma significativa, permitindo aos alunos “terem confiança, os recursos, a liberdade de tempo e espaço para suas descobertas. Dessa forma, as tarefas não podem ser interpretadas sem se levar em conta o contexto na qual foram feitas” (HOFFMANN, 2005, p. 52). As palavras de Hoffmann (2005) nos fazem refletir principalmente do ponto de vista da fluidez contemporânea, que apesar da progressividade do tempo, as construções epistemológicas ainda se fazem pertinentes e necessárias cada vez mais para serem discutidas.

Para Hoffmann (2005), é preciso reconhecer as aprendizagens que acontecem nas escolas, que estão intrínsecas nas revistas que o educador coloca à disposição dos alunos, nos filmes que seleciona, no material que indica, nos processos de avaliação que desenvolve. De todas as formas e por todos os meios, intencionalmente ou não, o educador constrói um ambiente de aprendizagem que influencia em suas respostas. É o professor quem decide os rumos do planejamento, dos trabalhos, quem elabora e propõe as tarefas, quem as corrige e oferece O cenário educativo deve ser pertinente ao cenário avaliativo.

Cavalcanti Neto e Aquino (2009) destacam a importância de associar o instrumento avaliativo à necessidade de “dinamizar, problematizar e refletir sobre sua ação educativa avaliativa”, pois, com essa prática, o educador é capaz de identificar as dificuldades apresentadas e intervir da melhor forma possível e, ainda, reconhecer a prática que melhor obtém resultados referentes à aprendizagem dos alunos.

Haydt (1995) critica a avaliação que objetiva a classificação do aluno e sugere um redirecionamento da prática avaliativa tradicional, pois a forma como a avaliação é

aplicada não garante ao aluno nenhuma aprendizagem significativa, pelo contrário, desconstrói a forma de aprendizado que o aluno construiu durante um determinado momento de aula ministrada, por isso o educador deve observar seu aluno e registrar observações individuais para contribuir com o processo de ensino e aprendizagem e não desconstruí-lo durante o processo avaliativo.

Haydt (1995) e Luckesi (2005 *apud* Cavalcanti Neto e Aquino, 2009) ressaltam que a avaliação faz parte do projeto pedagógico e por isso o primeiro precisa ser sequência do segundo para não gerar contradição, mas sim um acréscimo à aprendizagem adquirida durante as aulas ministradas, pois muitas vezes os alunos apontam que a avaliação não atende a forma como o conteúdo foi trabalhado pelo educador.

A aprendizagem que os alunos fazem na escola não precisa e não deve ser diferente da aprendizagem que eles fazem de modo natural, do mundo que os rodeia. Torna-se apenas necessário que o professor alargue e aprofunde o seu leque de conhecimentos, revelando-lhes partes do mundo sobre as quais não lhes tenha ocorrido pensar.

Hoffmann (2005) ainda ressalta a importância das relações afetivas no desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos e a colaboração entre direção e professores, entre professores, professores e educandos, educandos e educandos e entre professores e familiares. Esses aspectos são essenciais a interpretar o desenvolvimento dos alunos, pois, o clima das instituições escolares pode determinar a favor ou contra as aprendizagens individuais. As divergências em torno das práticas avaliativas vêm contribuindo fortemente para climas de tensão e disputa entre os envolvidos. As crianças são as mais afetadas porque, em geral, se calam em meio aos conflitos de poder, e a educação precisa expressar confiança e aproximação, não separação e oposição entre os elementos do ato educativo. Cabe ao educador promover um ambiente de avaliação que traga segurança ao seu alunado, e isso só será possível se o ambiente criado para a aprendizagem e realmente significativo para a obtenção do conhecimento.

E referente à dinâmica das aprendizagens, é importante refletir sobre o que Hoffmann (2005) salienta: a aprendizagem é individual e diferenciada e as propostas pedagógicas irão mobilizar os alunos de maneiras inusitadas. Não há como observar todos os alunos, todo o tempo e em todas as situações planejadas. O olhar avaliativo percorre o contexto e absorve a multiplicidade desse cenário e os vários momentos de aprendizagem do grupo. O processo avaliativo destina-se a observar, refletir e favorecer melhores

oportunidades aos alunos na sucessão de etapas que constituem a dinâmica de sua aprendizagem.

Assim, ao aprender algo, o sujeito aprendiz vive a evolução do seu próprio desejo ou necessidade de aprender, envolvendo-se em experiências educativas, construindo e expressando sentidos sobre as aprendizagens construídas.

Hoffmann (2005) afirma que a dinâmica da avaliação é complexa e cíclica como são os tempos da aprendizagem. É essencial acompanhar os percursos individuais que ocorrem no coletivo, em múltiplas e diferenciadas direções. Mas a função do professor, ao avaliar em cada um desses tempos, é de natureza diversa. É essa a clareza que se precisa ter para não se tecer considerações conclusivas sobre aprendizagens em processos, pois alguns equívocos costumam acontecer nas práticas classificatórias; principalmente as que se dão no meio do processo.

O ranqueamento dos educandos, por exemplo, pode promover uma visão distorcida da aprendizagem dos alunos, principalmente porque escalona notas, desconsiderando as aprendizagens subjetivas [intra]processuais. Não que sejamos contra a apresentação de notas, conceitos e outras múltiplas denominações que existem. Mas nos posicionamos contra a apresentação “fria” de notas que não expressam as aprendizagens e os processos pelos quais ela passou. A avaliação precisa servir como instrumento de construção de conhecimento; de reavaliação de rotas e objetivos para que seja possível alcançar as competências e habilidades necessárias na contemporaneidade.

Avaliar, neste momento, é manter-se atento ao interesse de cada um dos alunos nas propostas pedagógicas em andamento, no sentido de refletir e provocar o seu desejo de aprender. Hoffmann (2005, p. 55) cita algumas ações que devem ser inseridas no processo de aprendizagem dos alunos, quando diz que

Ajustando a proposta feita ao grupo ou a alunos, individualmente; introduzindo novas tarefas, textos, assuntos, perguntas; ajustando tempos e espaços ao trabalho proposto; mudando as situações propostas; diversificando situações de aprendizagem diante dos interesses observados (HOFMANN, 2005, p. 55).

A intenção de avaliar do professor precisa ser mudada, ele precisa anular seu discurso usando a avaliação como forma de punição aos alunos por uma determinada circunstância indesejada dentro do ambiente escolar, pois, nesse momento, é necessário assegurar o interesse do aluno em aprender, pela organização e manutenção de um ambiente provocativo, significativo e adequado às suas possibilidades.

Segundo Zabala (1998, p. 38), é o professor quem

[...] dispõe as condições para que a construção que o aluno faz seja mais ampla ou mais restrita, se oriente num sentido ou em outro, através da observação dos alunos, da ajuda que lhes proporciona para que utilizem seus conhecimentos prévios, da apresentação que faz dos conteúdos, mostrando seus elementos essenciais, relacionando-os com que os alunos sabem e vivem, proporcionando-lhes experiências para que possam explorá-los, compará-los, analisá-los conjuntamente e de forma autônoma, utilizá-los em situações diversas, avaliando a situação e seu conjunto e reconduzindo-o quando necessário (ZABALA, 1998, p. 38).

Para o autor, a intervenção pedagógica deve adaptar-se ao processo de construção do aluno, com situações de ensino e aprendizagem concebidas para superar desafios que possam ser enfrentados pelos alunos e que possam fazê-los avançar sempre.

Assim, as condições de aprendizagem definem igualmente as condições de avaliação, uma vez que se criam situações de investigação e intervenção adequadas à observação ampla e continuada. A evolução de cada aluno em todas as dimensões abordadas será uma consequência positiva durante o momento da avaliação, que deverá seguir as mesmas regras do ambiente promovido para a aprendizagem.

Charlot (2000, p. 54) afirma que “a educação é uma produção de si por si mesmo, mas essa autoprodução só é possível pela mediação do outro e com a sua ajuda. A educação é impossível se a criança não encontra no mundo o que lhe permite construir”.

Segundo o autor citado acima, o processo avaliativo, assim entendido, orienta-se pelas múltiplas dimensões de aprendizagem envolvidas em cada experiência educativa. É preciso analisar, a cada etapa do processo individual, questões relativas às áreas de conhecimento, ao aprofundamento na abordagem dos conteúdos, à aprendizagem no sentido teórico e prático, ao envolvimento do aluno na tarefa de aprender e às relações estabelecidas com o grupo.

Envolvidos em uma mesma atividade, os alunos apresentarão reações muito diferentes em termos do entendimento e riqueza de suas respostas e/ou manifestações. Cada uma de suas respostas e/ou manifestações poderá suscitar muitas outras perguntas e atividades a serem propostas. A dinâmica do acompanhamento do professor deve acontecer na articulação entre as experiências educativas grupais e o acompanhamento das construções individuais.

### **Avaliação como instrumento de mediação**



Quando se desenvolve um processo mediador de avaliação, não há como prever todos os passos e tempos desse processo, pois as condições e ritmos diferenciados de aprendizagem irão lhe conferir uma dinâmica própria.

As novas concepções de aprendizagem propõem fundamentalmente situações de busca contínua de novos conhecimentos, questionamentos e crítica sobre as ideias em discussão, complementação por meio da leitura de diferentes portadores de texto, mobilização dos conhecimentos em variadas situações-problema e expressão diversificada do pensamento do aprendiz. Nesse sentido, a visão do educador-avaliador ultrapassa a concepção de alguém que simplesmente “observa” se o aluno acompanhou o processo e alcançou resultados esperados na direção de um educador que propõe ações diversificadas e instiga, juntamente, o inesperado, o inusitado. Alguém que provoca, questiona, confronta, exige novas e melhores soluções a cada momento (HOFFMANN, 2001).

Segundo Cavalcanti Neto e Aquino (2009), a avaliação no contexto escolar deve acontecer para garantir a aprendizagem dos alunos e para atingir esse objetivo é necessário sempre refletir os resultados da avaliação para o aluno. Nesse contexto, os autores chamam a atenção para o significado da avaliação tendo como referência a aprendizagem dos alunos e não para comprovar uma nota lançada no boletim do educando.

Luckesi (2005 *apud* Cavalcanti Neto e Aquino, 2009) aponta que o objetivo da avaliação é diagnosticar a situação da aprendizagem dos educandos para selecionar atividades capazes de melhorar o desempenho dos alunos, pois, à medida que processam o conhecimento mediado pelo educador, estão construindo seu próprio desenvolvimento. Avaliar é obter resultados segundo a realidade que os alunos presenciam, por isso, a necessidade de aulas que respeitem e valorizem a realidade social e cultural de certa comunidade de estudantes e uma prática avaliativa que respeite esses mesmos valores apontados, para garantir resultados positivos no processo de ensino e aprendizado dos alunos.

A dinâmica da avaliação, nessa perspectiva, é complexa e multidimensional. Schön (2000, p. 80) destaca que o dilema do professor é ainda maior, pois precisa entender: “ele pode aprendê-lo somente educando a si mesmo e só pode educar-se começando a fazer o que ainda não entende”.



O compromisso do avaliador passa a ser o de mobilizá-lo a buscar sempre novos conhecimentos, o de ajustar experiências educativas às necessidades e interesses percebidos ao longo do processo, e de provocá-lo a refletir sobre as ideias em construção para que seja cada vez mais autônomo em suas buscas. Para Charlot (2000, p. 68),

[...] aprender é uma atividade de apropriação de um saber que não possui, mas cuja existência é depositada em objetos locais, pessoas. Essas que já trilharam o caminho que eu devo seguir podem ajudar-me a aprender, isto é executar uma função de acompanhamento e de mediação (CHARLOT, 2000, p. 68).

A relação pedagógica é, assim, constituída por um conjunto de percepções, de representações das pessoas que convivem no espaço de aprendizagem e num determinado momento. Aprende-se, segundo Charlot (2000), porque se tem a oportunidade de aprender, em um momento em que se está, mais ou menos, disponível para aproveitar essas oportunidades.

Avaliar é ampliar oportunidades e manter a postura de abertura permanente às disponibilidades reais de cada educando; disponibilidades essas que sofrerão múltiplas interpretações por parte do professor ao longo do processo de aprendizagem. A avaliação mediadora pode ser pensada como um processo de permanente troca de mensagens e de significados, um processo interativo, dialógico, espaço de encontro e de confrontos de ideias entre educador e educando em busca de patamares qualitativamente superiores de saber. O processo avaliativo, em sua perspectiva mediadora, destina-se, assim, a acompanhar, entender e favorecer a contínua progressão do aluno referente às seguintes etapas: mobilização, experiência educativa e expressão do conhecimento, alargando o ciclo no sentido de favorecer a abertura do aluno a novas possibilidades (HOFFMANN, 2001).

Segundo a mesma autora, o aluno constrói a si mesmo em um processo de interação dialética como o meio sociocultural, a construção do conhecimento é proporcionada pelo processo de internalização da realidade captada pelo aluno, que cria representações próprias. Na visão dialética, mediação se dá pelo confronto que ocorre na relação entre o aluno e o objeto do conhecimento. Ao interagir com o objeto, o educando o recria no seu pensamento, ou seja, o conteúdo ministrado se torna uma nova representação para ele. O “objeto” da interação do aluno pode ser o professor, a noção estudada, o colega, um texto lido. Todos eles são considerados mediadores, uma vez que são elementos de “objetivação” do pensamento do educando.

Quando o aluno ouve o professor, ele interpreta a sua fala e, por meio dela, o pensamento do professor. Ao interpretar, entretanto, um novo pensamento se cria; que não é a própria fala, nem o pensamento do professor, mas um entendimento, agora, do próprio aluno. O processo avaliativo acompanha o caráter dinâmico da construção do conhecimento, assumindo diferentes dimensões e significados a cada etapa dessa construção. A relação professor/aluno via avaliação é complexa e multidimensional à medida que representa, permanentemente, enviar e traduzir mensagens por ambas as partes. Cada um deles estará sempre interpretando o que ouve e o que observa do outro, tanto em relação ao processo de aprender quanto ao próprio conteúdo de aprendizagem (HOFFMANN, 2001).

A dinâmica da avaliação é, portanto, complexa, pois necessita ajustar-se aos percursos individuais de aprendizagem que ocorrem no coletivo e, portanto, em múltiplas e diferenciadas direções.

Para Hoffmann (2001), a progressão do aluno se caracteriza pela simultaneidade da novidade e da continuidade: algo novo a conhecer que é possível ao aluno enfrentar em termos das estruturas de pensamento já construídas. Por meio da atividade (física e mental), o aluno interage com o objeto da aprendizagem e com os agentes culturais mediadores dessa relação do saber, construindo representações e chegando, num patamar superior, a refletir sobre as ações vividas e seu próprio pensamento. Traduzindo para a dinâmica da sala de aula, diferentes momentos podem ser simultâneos ou sucessivos em termos de aprendizagem: algo novo a conhecer que o mobiliza, provocando desejo e/ou necessidade de aprender; experiências educativas que constituirão o cenário da aprendizagem, ou seja, a expressão do conhecimento por meio de várias formas de representação e em diferentes patamares de reflexão.

É compromisso de o professor avaliar permanentemente, mas é diversa a natureza de sua intervenção a cada momento do processo, com ações diferenciadas e ajustadas à dinâmica da aprendizagem de cada um do grupo, pois as características particulares de cada grupo necessitam de abordagens voltadas para suas especificidades e devem ter caráter fluido e dinâmico, uma vez que as intensas mudanças contemporâneas exigem tal postura.

A avaliação, segundo Luckesi (2005 *apud* Cavalcanti Neto e Aquino, 2009, p. 229-230), é que

Um ato amoroso no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, interativo e inclusivo. A avaliação, portanto, não está no fim, como resultado da

aprendizagem, selecionando os mais aptos, mas, sim, o sujeito aprende, se forma, se constrói porque a avaliação está no interior do ato educativo, é ela que garante que o processo de aprender se efetive e é esse processo que torna o aluno sujeito na feitura de si mesmo. Para isso, é necessário entender a avaliação como possibilidade de vir a ser ou fazer um outro de si mesmo, a construção de cada um e do coletivo como diferentes, saudáveis, alegres e cidadãos. É a prática da nossa existência se construir com base na avaliação que fazemos de nós mesmos e das incorporações que fazemos a partir da percepção-atuação do outro conosco, de tal forma assim como sofremos interferência do outro, também inferimos na realidade do outro. Portanto, a formação da identidade se dá no encontro com o outro, numa construção social, e não como algo meramente objetivo e natural. O caráter da avaliação tem, assim, outra dimensão. É diferente, pois propicia avanço, progressão, mudança e a criação do novo (LUCKESI, *apud* CAVALCANTI NETO; AQUINO, 2009, p. 229-230).

Nessa perspectiva, a avaliação deve ser realizada seguindo a realidade que o aluno presencia e com o objetivo de obter bons resultados, porque avaliar é analisar, interpretar, tomar decisões e reorganizar o ensino.

Cavalcanti Neto e Aquino (2009) afirmam que avaliação e ensino não se separam e não se confundem. As duas práticas possuem a sua importância e uma precisa ser consequência da outra para que o aluno encontre significado em ambas; ou seja, “a avaliação, assim como o ensino, tem seus tributos epistemológicos próprios (princípios, teorias, métodos, técnicas e instrumentos), sendo possível, portanto, ensinar informando por um paradigma e avaliar por outro” (CAVALCANTI NETO; AQUINO, 2009, p. 231).

Assim, é preciso perceber que a sintonia entre teorias de ensino, de aprendizagem e de avaliação garantem a qualidade de ensino e realçam a necessidade dos professores desenvolverem práticas capazes de ressignificar a mediação de conhecimentos que não foram absorvidas pelos alunos em um primeiro momento de mediação, aprimorando assim a qualidade do ensino.

### **Estratégias de avaliação**

Na concepção tradicional da avaliação, é grande a preocupação com o ritmo dos alunos em relação às atividades propostas, uma vez que avaliar, nessa concepção, é controlar para que todos façam ao mesmo tempo, idealmente, chegando às mesmas respostas. O professor centra-se no fazer (não no fazer genérico), ao invés de observar estratégias de aprendizagem do educando. Hofmann (2001, p. 97) aponta os seguintes itens a serem observados pelo educador durante o processo avaliativo para romper essa visão tradicional sobre avaliação: “Como fez? Por onde começou? O que lhe significou o obstáculo? Como o superou? Pediu ajuda a quem? Que hipóteses e dúvidas surgiram?”.

O professor, observando as estratégias de aprendizagem dos educandos e elaborando a avaliação segundo os itens citados, contribui para o processo de ensino e aprendizagem. Para Rabelo (2004), o critério normalmente utilizado nas escolas durante a prática avaliativa não contribui para o crescimento da aprendizagem dos alunos, apontando ainda que a ausência de reflexão dos educadores para selecionar uma prática avaliativa pode causar consequências aos estudantes, alargando os níveis de evasão escolar. A redefinição do processo de avaliação se faz necessária. É preciso romper com a avaliação meramente quantitativa, desconstruindo criticamente a concepção de avaliação como unicamente quantificadora de resultados.

Hoffmann (2001) afirma que a mediação da experiência do educador deve observar o aluno na execução das atividades propostas para ajustá-las às suas possibilidades nas atividades futuras. O que significa ao professor ajustar tempo, materiais, recursos, fazer novas provações ao longo da atividade, colocar-se à disposição dos alunos para perguntas, realizando anotações sobre comentários e dúvidas surgidas, realizar jogos, observá-los individualmente e/ou em grupos para acompanhar o andamento das discussões, acrescentar novos textos e materiais que suscitem novas discussões, levá-los a refletir sobre o que não fizeram e sobre o que não deu certo.

O processo avaliativo mediador fundamenta-se sobre construções de sentido do educando, que expressam sua relação com o saber. Essa é uma tarefa complexa do avaliador. Charlot (2000, p. 79) afirma que

Analisar a relação com o saber é estudar o sujeito confrontando à obrigação de aprender, em um mundo que ele partilha com outros: a relação com o saber é relação com o mundo, relação consigo mesmo, relação com os outros. Analisar a relação com o saber é analisar uma relação simbólica, ativa e temporal. Essa análise concerne à relação com o saber que um sujeito singular inscreve num espaço social (CHARLOT, 2000, p. 79).

Tais processos reflexivos consistem em oportunizar ao estudante a reflexão sobre experiências educativas e sua expressão de conhecimento, em termos de estratégias de aprendizagem e novas descobertas (conhecimentos, valores e sentimentos).

Práticas de auto-avaliação, na perspectiva mediadora, têm por finalidade a evolução do aluno em termos de uma postura reflexiva sobre o que se aprende; as estratégias de que se utiliza e sobre sua interação com os outros. Tais práticas não se reduzem a processos de autocontrole de condutas, em momentos determinados pelos professores ou escolas, mas se desenvolvem mediadas por posturas igualmente reflexivas

dos educadores.

Essa ação avaliativa é de natureza intuitiva, espontânea, dependendo da sensibilidade do professor, mas não se dá sem a clareza dos propósitos da experiência educativa: quais os saberes que estarão sendo construídos pelos alunos naquela situação? Como contribuir para tornar a experiência ainda mais rica e provocativa a cada um?

Schön (1998, p. 16), abordando a formação de um educador reflexivo, comenta que

Uma professora de aritmética, ao escutar a pergunta de uma criança, conscientiza-se de um tipo de confusão e, ao mesmo tempo, de um tipo de compreensão intuitiva para a qual ela não tem qualquer resposta disponível. E porque o caso único transcende as categorias e da técnica existentes, o profissional não pode tratá-la como um problema instrumental a ser resolvido pela aplicação de uma das regras de seu estoque de conhecimento profissional. O caso não está no manual. Se ela quiser tratá-la de forma competente, deve fazê-lo através de um tipo de improvisação, inventando e testando estratégias situacionais que ele mesmo produz (SCHÖN, 1998, p. 16).

O autor citado acima declara que situações como essa ocorrem de várias formas e ao mesmo tempo. No entanto, são esses desafios que se têm visto, nas últimas décadas, como sendo aspectos centrais na educação de profissionais reflexivos.

Hoffmann (2001) afirma que aperfeiçoar espaços significativos de aprendizagem consiste em ampliar, para os alunos e professores, oportunidades de interação com objetos de conhecimento, diversificando as atividades e desenvolvendo-as longitudinalmente, ou seja, de forma gradativa e complementar. O aprender não pode ser analisado por frações de horas/aula, como pretendem alguns professores, que estabelecem objetivos e critérios de alcance pelos alunos para atividades realizadas ao longo dos dias de trabalho.

As experiências vividas pelos estudantes garantem a construção de saberes e valores. As atividades selecionadas precisam fazer sentido para o educando. Quanto mais amplas forem as oportunidades de acompanhar os alunos, em sua interação com o objeto de estudo, agindo sobre eles a partir de agentes culturais mediadores, como televisão e pessoas da comunidade, maior será o conhecimento das estratégias de aprendizagem desenvolvidas e dos conceitos de que se apropria. Nessa perspectiva, o educador precisa propor tarefas que suscitem diversas formas de representação do conhecimento (escrita, fala, expressão plástica, musical, linguagem cartográfica e outras), contribuindo para a maior tomada de consciência pelo aprendiz das ideias em construção (HOFFMANN, 2001).

Cavalcanti Neto e Aquino (2009, p. 227) afirmam que

A avaliação da aprendizagem pode ser definida como um meio de que o professor dispõe de obter informações a respeito dos avanços e das dificuldades dos alunos, constituindo-se como um procedimento permanente, capaz de dar suporte ao processo de ensino e aprendizagem, no sentido de contribuir para o planejamento de ações que possibilitem ajudar o aluno a prosseguir, com êxito, no seu processo educacional (CAVALCANTI NETO; AQUINO, 2009, p. 227).

O processo avaliativo seguindo essa característica deixa o aluno seguro e certo de que sua aprendizagem somente está evoluindo e nunca sofrerá retrocessos. Vasconcelos (1998) aponta que a avaliação implica reflexão sobre a prática para diagnosticar os avanços e dificuldades e com os resultados planejar atividades para atender as necessidades identificadas durante esta observação.

O objetivo da avaliação, segundo Furlan (2007), é ajudar a construir a aprendizagem e a interferir na atividade em uma situação conhecida pelo educando. Silva (2004) destaca que quanto mais o professor conhecer as formas como os alunos aprendem, melhor será sua intervenção pedagógica.

A avaliação, indispensável no processo de ensino e aprendizagem, precisa construir uma prática significativa e de qualidade respeitando a realidade social e cultural dos alunos e ainda estimular a posição crítica deles em relação a todo tipo de informação que lhes é transmitido.

## **Considerações**

Verifica-se que é necessário modificar a forma como é aplicada a avaliação na educação. A prática construtiva representa o melhor caminho a ser seguindo para conquistar essa mudança de forma positiva. Assim, foram destacadas situações da maneira como se encontra a educação, conscientizando os educadores e selecionando algumas medidas para melhor desenvolver os conteúdos educacionais.

A maioria dos professores usa tal técnica para classificar o aluno desconsiderando muitas vezes a progressão que apresentaram durante o processo de ensino, sendo assim, a avaliação não pode ser considerada como resultado final da relação ensino e aprendizagem.

O educador precisa, portanto, ser reflexivo e fazer as intervenções necessárias para que nenhum aluno seja prejudicado. Torna-se fundamental que ele reflita sobre sua

prática pedagógica e de como está avaliando seu aluno, pois muitas vezes buscam resultados quantitativos desconsiderando os qualitativos. A ação avaliativa precisa considerar os progressos dos alunos e oferecer possibilidades para superar as dificuldades, possibilitando o acolhimento, a integração e a inclusão dos sujeitos detentores do conhecimento.

## Referências

ALVAREZ, S. E. et al. (orgs.) **Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos**: novas leituras. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.

ARROYO, M. G. Educação de Jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. (orgs.) **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2.ed. Belo Horizonte: Autentica, 2007.

AUSUBEL, D. P. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. – Ciências Matemáticas e da Natureza e suas tecnologias, p. 22. Brasília, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>>. Acesso em: 14 mai. 2015.  
\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB, 2008. v. 2.

CASTRO, J. A. Evolução e Desigualdade na Educação Brasileira, **Educ. Soc.** vol. 30, n. 108, p. 673-697, Campinas, out. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0330108.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 5, 1999, Belém. Brasília: UNESCO/SESI, 1999. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2015.

CRAWFORD, M. **Teaching in context builds understanding**. Contextual Teaching Exchange, Waco, Aug. 2001. p.10-25.

DAMASCENO, M. N. **Pedagogia do engajamento**: trabalho, prática educativa e consciência do campesinato. Fortaleza: Edições UFC, 1990.

FERREIRA, M. J. V. **Princípios político-pedagógicos do MOVASP**. São Paulo, MOVA-SP, Caderno nº. 2, Secretaria Municipal de Educação, abril de 1990.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FRIEDRICH, M. et al. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010.



GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: Teoria, Prática e Proposta**. 10. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2008.

GOMES, A. V. A. Educação de jovens e adultos no PNE 2001-2010. **Consultoria Legislativa da Câmara dos Deputados**, Brasília, jun.2011. Disponível em: <[http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/areas-da-conle/tema11/2011\\_7906.pdf](http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/areas-da-conle/tema11/2011_7906.pdf)>. Acesso em: 05 mar. 2016.

GUERRA, M. J. C. **As 40 Horas de Angicos: vítimas da guerra fria?** Palestra proferida na Universidade Federal Rural do Semiárido, em 02 de abril de 2013.

HADDAD, S. **Educação dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**. BRASÍLIA: MEC, 1994.

LIMA, M. E. C. C.; SILVA, N. S. Estudando os plásticos: tratamento de problemas autênticos no ensino de Química. **Química Nova na Escola**, n.5, pg.6-10, 1997.

MACHADO. M. M. **A política de formação de professores que atuam na educação de jovens e adultos em Goiás na década de 1990**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

MACHADO. M. M. A educação de jovens e adultos no século XXI – da alfabetização ao ensino profissional. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 393-412, jul./dez.2011. Disponível em: <<http://revistas.ufg.br/interacao/article/view/16713>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 1973.

\_\_\_\_\_. **História da educação popular no Brasil**. 6<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Loyola. 2003.

PICONEZ, S. C. B. **Educação escolar de jovens e adultos**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2002.

ROMANELLI, L. I. O papel mediador do professor no processo de ensino aprendizagem do conceito de átomo. **Química Nova na Escola**, nº 03. São Paulo: 2006.

SANTOS, W. L. P.; SCHNETZLER, P. R. Função Social: O que significa ensino de química para formar o cidadão? **Química Nova na Escola**, n. 4, p. 28-34, 1996.

\_\_\_\_\_. **Educação em Química: Compromisso com a Cidadania**, 3 ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

SILVA, F. C. da.; SAMPAIO, M. N. 50 anos de Angicos: memória presente na educação de jovens e adultos. **36<sup>a</sup> Reunião Nacional da ANPED**. Goiânia-GO, 29 de setembro a 02 de outubro, 2013. Disponível em: <[http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_encomendados/gt18\\_trabencomendado\\_francisocaninde.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt18_trabencomendado_francisocaninde.pdf)>. Acesso em: 04 de jun. de 2016.

SILVA, V. F. da. **Discurso de agradecimento como representante dos coordenadores de círculos de cultura nas “40 horas de Angicos”**. Angicos – RN, 03 de abril de 2013.

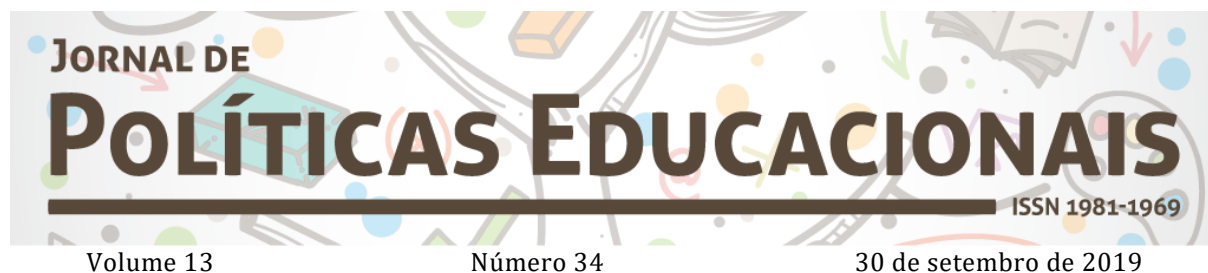
SOUZA, M. R. de. **A educação de jovens e adultos: um estudo a partir das quedas nas matrículas iniciais no período de 2000 a 2012**. 2013. 189f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-02102013-124037/pt-br.php>>. Acesso em: 20 de mai. de 2016.

WARTHA, J. E.; ALÁRIO, A. F.; A contextualização no ensino de Química através do livro didático. **Química Nova na Escola**, n. 22, 2005, p. 240.

---

*Recebido em Maio de 2019  
Aprovado em Julho de 2019  
Publicado em Setembro de 2019*

---



O Copyright é retido pelo/a autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação ao **Jornal de Políticas Educacionais**. Mais informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e pelo periódico.

JORNAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS é uma publicação do Núcleo de Políticas Educacionais do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná – NuPE/UFPR, em consórcio com a Linha de Pesquisa em Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFPR, que aceita colaboração, reservando-se o direito de publicar ou não o material espontaneamente enviado à redação. As colaborações devem ser enviadas ao NuPE/UFPR, conforme orientações contidas nas páginas do periódico na internet: <http://revistas.ufpr.br/jpe>.

Indexação:

*BBE – Biblioteca Brasileira de Educação (MEC/INEP)*  
*Clase (Base de Datos Bibliográfica de Revistas de Ciencias Sociales y Humanidades)*  
*Diadorim – Diretório de Política de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras (IBICT)*  
*Google Scholar*  
*Index Copernicus*  
*Portal de Periódicos (CAPES)*  
*SER – Sistema Eletrônico de Revistas da Universidade Federal do Paraná (SER/UFPR)*  
*Sumários de Revistas Brasileiras (FUNPEC-RP)*  
*DRJI - Directory of Research Journals Indexing*

(Periódico integralmente disponível apenas em via eletrônica)

Jornal de Políticas Educacionais / Núcleo de Políticas Educacionais da Universidade Federal do Paraná – NuPE/UFPR – v.1, n. 1 (1º semestre de 2007) – Curitiba: NuPE/UFPR.

Volume 13, número 34 – Setembro de 2019

ISSN 1981-1969

1. Educação – Periódicos. 2. Política Educacional – Periódicos. I. NuPE/UFPR

Comitê Editorial:

Elisângela Scaff (UFPR)  
Daniela de Oliveira Pires (UFPR)  
Ana Lorena Bruel (UFPR)

Conselho Editorial:

Andréa Barbosa Gouveia (UFPR), Fernanda Saforcada (UBA), Gladys Beatriz Barreyro (USP), Gustavo Enrique Fischman, (Arizona State University), Jefferson Mainardes (UEPG), João Ferreira de Oliveira (UFG),

Juca Gil (UFRGS), Luiz Souza Júnior (UFPB), Ney Cristina Monteiro de Oliveira (UFPA), Nicolás Bentancur, (Universidad de la República de Uruguay), Robert Verhine (UFBA), Rosana Cruz (UFPI), Rubens Barbosa Camargo (USP), Sebastián Donoso Díaz (Universidad de Talca, Chile), TheresaAdrião (UNICAMP), Vera Peroni (UFRGS).

---

Créditos e Agradecimentos:

Revisão de Língua Portuguesa, Abstract e Resumen: PROGRAMA DE APOIO ÀS PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS PERIÓDICAS DA UFPR

Arte e diagramação: TIAGO TAVARES ([tiagotav@gmail.com](mailto:tiagotav@gmail.com))

---

Jornal de Políticas Educacionais  
Universidade Federal do Paraná  
Setor de Educação  
Núcleo de Políticas Educacionais – NuPE/UFPR  
Avenida Sete de Setembro, 2645  
2º andar, Sala 213  
80.230-010 – Curitiba – PR – Brasil  
Tel.: 41-3535-6264  
[jpe@ufpr.br](mailto:jpe@ufpr.br)  
<http://revistas.ufpr.br/jpe>