



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN
MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**O PROCESSO DA AUTONOMIA DO ESTUDANTE NAS AVALIAÇÕES
ESCOLARES E SUAS MANIFESTAÇÕES DE SABERES EM UMA
ESCOLA ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA DE SANTO
ANTÃO- PE**

Antônia Patricia Alves Bezerra

Asunción – Paraguay

2024

Antônia Patricia Alves Bezerra

**O PROCESSO DA AUTONOMIA DO ESTUDANTE NAS AVALIAÇÕES
ESCOLARES E SUAS MANIFESTAÇÕES DE SABERES EM UMA
ESCOLA ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA DE SANTO
ANTÃO- PE**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Ciências da Educação da Universidade
Autônoma de Assunção, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em
Ciências da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Alejandro Martins Rodriguez

Asunción - Paraguay

2024

FICHA CATALOGRÁFICA

Bezerra, Antônia Patricia Alves.

O processo da autonomia do estudante nas avaliações escolares e suas manifestações de saberes em uma Escola Estadual no Município de Vitória de Santo Antão- PE/ Antônia Patricia Alves Bezerra

Asunción - Paraguay, 2024. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação - Universidad Autónoma de Asunción UAA.

p.155.

Orientador: Prof. Dr. Alejandro Martins Rodriguez

Área: 1. Avaliação 2. Escola 3. Estudantes 4. Professor

Código de biblioteca:

Antônia Patricia Alves Bezerra

**O PROCESSO DA AUTONOMIA DO ESTUDANTE NAS AVALIAÇÕES
ESCOLARES E SUAS MANIFESTAÇÕES DE SABERES EM UMA ESCOLA
ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA DE SANTO ANTÃO- PE.**

Esta Dissertação foi avaliada e aprovada em ____/____/____ para obtenção de Doctorado
en Ciencia de la Educación pela Universidad Autónoma de Asunción - UAA

Miembros de la Mesa Examinadora

Nombre	Firma
Prof. _____	_____
Prof. _____	_____
Prof. _____	_____

Nota final: _____

Asunción, Paraguay _____ de _____ de _____

O proceso de autonomia...v

DEDICATÓRIA

O proceso de autonomía...vi

AGRADECIMENTOS

“A avaliação é a mediação entre ensino do professor e as aprendizagens do professor e as aprendizagens do aluno, é o fio da comunicação entre formas de ensinar e formas de aprender. É preciso considerar que os alunos aprendem diferentemente porque têm histórias de vida diferentes, são sujeitos históricos, e isso condiciona sua relação com o mundo e influencia sua forma de aprender” (Freire, 1996, p. 65).

LISTA DE ABREVIATURAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional de Rendimento Escolar
BDE	Bônus de Desempenho Educacional
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAMAM	Faculdade Maria Milza
FNH	Faculdade Novo Horizonte
IFPE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
IDEPE	Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes de Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCNS	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAEPE	Sistema Nacional de Avaliação da Educação de Pernambuco
SEE/PE	Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco

SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNIFACOL	Centro Universitário Facol
UNIVISA	Centro Universitário da Vitória de Santo Antão

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Desempenho Brasileiro (2018 a 2022)	pág. 44
Figura 2	Escola Estadual Senador João Cleofas de Oliveira.....	pág. 74

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Sentimentos desenvolvidos pelos estudantes na hora da prova.....	pág.97
Gráfico 2	A frequência com a qual o estudante se sente sobrecarregado durante as avaliações escolares.....	pág.98
Gráfico 3	A preocupação com o desempenho acadêmico.....	pág.99
Gráfico 4	Mudanças de comportamento em dias de prova.....	pág.100
Gráfico 5	O preparo dos estudantes para os dias de prova.....	pág.101
Gráfico 6	O ambiente escolar como dificultador da concentração dos estudantes.....	pág.102
Gráfico 7	A prova escrita como principal método de avaliação.....	pág.103
Gráfico 8	A participação em atividades práticas como metodologias avaliativas.	pág.104
Gráfico 9	A autoavaliação como parte do processo avaliativo dos estudantes.....	pág.105
Gráfico 10	O medo das avaliações devido ao ambiente que se apresenta no ambiente escolar.....	pág.106

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Matriz Curricular de Matemática e suas Tecnologias.....	pág.47
Tabela 2	Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SAEB: tópicos e seus descritores – 3ª série do Ensino Médio.....	pág.53
Tabela 3	Matriz de Referência de Matemática do SAEB: temas e seus descritores – 3ª série do Ensino Médio.....	pág.54
Tabela 4	Programação das ações para o desenvolvimento da pesquisa.....	pág.68
Tabela 5	Quando administrativos e pedagógicoda escola Escola Estadual Senador João Cleofas de Oliveira.....	pág.75
Tabela 6	Número de estudantes matriculados no Ensino Médio.....	pág.75
Tabela 7	Número de estudantes matriculados na EJA.....	pág.76
Tabela 8	Número de dependências.....	pág.76
Tabela 9	Participantes da pesquisa.....	pág.47
Tabela 10	A concepção dos professores a respeito da avaliação da aprendizagem	pág.85
Tabela 11	Os critérios mais relevantes utilizados pelos professores para a avaliação.....	pág.86
Tabela 12	A relação entre avaliação formativa e somativa nos discursos dos professores.....	pág.87
Tabela 13	Percepções dos professores em relação aos desafios e benefícios da avaliação escolar.....	pág.88
Tabela 14	Fatores que afetam o medo dos estudantes em relação a avaliação da aprendizagem.....	pág.90
Tabela 15	Medidas que a escola pode adotar para torná-la um ambiente mais acolhedor e menos temido pelos estudantes.....	pág.91

Tabela 16	Metodologias utilizadas pelos professores para o processo avaliativo...	pág.92
Tabela 17	Os tipos de atividades /projetos o professor realiza para avaliar os estudantes.....	pág.93
Tabela 18	O envolvimento dos estudantes no processo de definição dos critérios e métodos de avaliação.....	pág.94
Tabela 19	O ambiente escolar como fator que contribue para o nervosismo dos alunos na hora da avaliação	pág.95
Tabela 20	Comportamento dos estudantes em dias de prova na visão dos professores.....	pág.96

RESUMEN

El estudio analizó los factores que inciden en el comportamiento intelectual y emocional de los estudiantes de 1º, 2º y 3º año de secundaria de la Escola Estadual Senador João Cleofas de Oliveira en situaciones de evaluación. La investigación tuvo un enfoque mixto y el procedimiento metodológico fue la aplicación de cuestionarios a los participantes: docentes y estudiantes. La fundamentación teórica del estudio se basó en gran medida en referentes de la evaluación educativa, aunque no se limitó a autores de este campo, sino que se produjeron conversaciones con académicos de otras áreas relacionadas con la investigación. A la vista de los análisis realizados, la investigación demostró que las evaluaciones tienen una influencia significativa en el comportamiento intelectual y emocional de los estudiantes, así como en la actitud de los profesores. La percepción de miedo y ansiedad entre los estudiantes durante los períodos de evaluación resalta la importancia de enfoques que tengan en cuenta no sólo el rendimiento académico, sino también el bienestar emocional de los estudiantes. Se constató un cambio en el comportamiento de los docentes en relación a las evaluaciones, destacando la presión y responsabilidad asociada a la obtención de resultados favorables para los estudiantes. Concluimos que existe una necesidad acuciante de repensar los métodos de evaluación, buscando alternativas que no sólo valoren el desarrollo integral de las habilidades y conocimientos de los estudiantes, sino que también promuevan su autonomía, especialmente en los días de exámenes.

Palabras clave: Evaluación. Alumno. Maestro. Prueba

RESUMO

O estudo realizado analisou os fatores que interferem no comportamento intelectual e emocional dos estudantes dos 1º, 2.º e 3º anos do ensino médio da Escola Estadual Senador João Cleofas de Oliveira em situações de avaliações. A pesquisa teve o enfoque misto e como procedimento metodológico a aplicação de questionários aos participantes: professores e estudantes. A fundamentação teórica do estudo se deu de sobremaneira, a partir dos referenciais da avaliação educacional, embora não se limitou aos autores deste campo, ocorrendo conversas com estudiosos de outras áreas afins a pesquisa. Diante das análises realizadas, a pesquisa evidenciou que as avaliações exercem uma influência significativa sobre o comportamento intelectual e emocional dos estudantes, bem como sobre a postura dos professores. A percepção do medo e da ansiedade entre os alunos durante os períodos de avaliação destaca a importância de abordagens que levem em consideração não apenas o desempenho acadêmico, mas também o bem-estar emocional dos estudantes. Foi constatado uma mudança no comportamento dos professores em relação às avaliações, ressaltando a pressão e a responsabilidade associadas à obtenção de resultados favoráveis pelos alunos. Concluímos que há uma necessidade premente de repensar os métodos de avaliação, buscando alternativas que não só valorizem o desenvolvimento integral das habilidades e conhecimentos dos alunos, mas também promovam a autonomia dos mesmos, especialmente em dias de prova.

Palavras-chave: Avaliação. Estudante. Professor. Prova.

ABSTRACT

The study analyzed the factors that affect the intellectual and emotional behavior of students in the 1st, 2nd and 3rd years of high school at Escola Estadual Senador João Cleofas de Oliveira in assessment situations. The research had a mixed approach and the methodological procedure was the application of questionnaires to participants: teachers and students. The theoretical foundation of the study was largely based on educational assessment references, although it was not limited to authors in this field, with conversations taking place with scholars from other areas related to research. In view of the analyzes carried out, the research showed that assessments have a significant influence on the intellectual and emotional behavior of students, as well as on the attitude of teachers. The perception of fear and anxiety among students during assessment periods highlights the importance of approaches that take into account not only academic performance, but also students' emotional well-being. A change in teachers' behavior in relation to assessments was noted, highlighting the pressure and responsibility associated with obtaining favorable results for students. We conclude that there is a pressing need to rethink assessment methods, seeking alternatives that not only value the integral development of students' skills and knowledge, but also promote their autonomy, especially on test days.

Keywords: Assessment. Student. Teacher. Proof.

SUMÁRIO

Lista de Abreviatura.....	pág. ix
Lista de figuras.....	pág. xi
Lista de gráficos.....	pág. xii
Lista de tabelas.....	pág. iii
Resumen.....	pág. xv
Resumo.....	pág. xvi
Abstract.....	pág. xvii
INTRODUÇÃO.....	pág.1
1 BREVE HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO BRASIL..	pág.6
1.1 Brasil Colônia.....	pág.7
1.2 Brasil Império.....	pág.10
1.3 Período Republicano.....	pág.14
1.4 Avaliação e seus desafios no contexto escolar sob a ótica de alguns teóricos.....	pág.18
1.5 A avaliação: ato de refletir.....	pág.23
1.6 A avaliação da aprendizagem escolar e seus desafios.....	pág.26
1.7 A importância da avaliação no contexto escolar.....	pág.29
1.8 Os tipos de avaliação desenvolvida no ambiente escolar.....	pág.32
1.8.1 Avaliação Formativa.....	pág.33
1.8.2 Avaliação Somativa.....	pág.35
1.8.3 AvaliaçãoDia óstica.....	pág.37
2 INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO.....	pág.39
2.1 Prova Brasil.....	pág.41
2.2 O Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA.....	pág.42

2.3 Exame Nacional do Ensino Médio- ENEM.....	pág. 46
2.4 Matrizes de referência do SAEB para o ensino médio.....	pág.52
2.5 A importância da autonomia do estudante no contexto das avaliações escolares.....	pág.56
2.6 Manifestações de saberes dos estudantes em situações de prova: além do conhecimento formal.....	pág.58
3 O HISTÓRICO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL ATÉ OS DIAS ATUAIS.....	pág.61
3.1 Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco – SAEPE.....	pág.63

MARCO METODOLOGICO

4.1 Fundamentação metodológica.....	pág.65
4.2 Problema da pesquisa.....	pág.66
4.3 Objetivos da pesquisa.....	pág.67
4.3.1 Objetivo geral.....	pág.67
4.3.2 Objetivo específicos.....	pág.67
4.4 Cronograma da Pesquisa.....	pág.68
4.5 Desenho da investigação.....	pág.69
4.6 Contexto espacial e sócio-econômico da pesquisa.....	pág.72
4.6.1 Unidade de análise: Escola Estadual Senador João Cleofas de Oliveira.....	pág.74
4.7 Participantes da pesquisa.....	pág.77
4.7.1 Professores.....	pág.78
4.7.2 Estudantes.....	pág.78
4.8 Variáveis.....	pág.79
4.9 Elaboração e validação dos instrumentos da pesquisa.....	pág.81
4.10 Técnicas e instrumentos de coleta de dados.....	pág.82

4.10.1 O questionário.....	pág.82
4.11 Técnicas de análise e interpretação dos dados.....	pág.82
ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS.....	pág.84
CONCLUSÕES.....	pág.108
RECOMENDAÇÕES.....	pág.118
REFERÊNCIAS.....	pág.113
APÊNDICES.....	pág.123

INTRODUÇÃO

A escola é parte significativa da formação do indivíduo, é lá onde aprendem saberes para toda as etapas da vida, a partir do desenvolvimento de competências e habilidades adquiridas no decurso de uma vida escolar. A Base Nacional Curricular Comum (Brasil, 2018) define competência como sendo a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho e para que essas competências sejam alcançadas, é necessário desenvolver as habilidades e as atitudes que vão capacitar o estudante para tal.

Algumas das experiências vividas em fases escolares ocorrem em dias de angústias ou de tranquilidade que os estudantes apresentam em momentos da aplicação das avaliações. Tais comportamentos se dão geralmente quanto a questão de conhecer profundamente o conteúdo ou da dúvida em saber se domina o assunto ou não (Vieira, 2020). Existem estudantes com conhecimento do conteúdo, mas em alguns casos apresentam insegurança em realizar avaliações que contribue para mal andamento das suas aprendizagens.

As avaliações tem acontecido nas maioria escolas de forma ainda tradicional que ao invés de auxiliar o estudante na aprendizagem de novos saberes, tem sido utilizada muitas vezes como elemento de repressão e no sentido de apontar a falta de saberes essenciais segundo a Base Nacional Curricular Comum - BNCC (Brasil, 2018). De acordo com Luckesi (2011), “essa prática avaliativa se constitui e vem sendo exercitada em nossas escolas: uma prática ameaçadora, autoritária e seletiva” (p. 168). Assim, a avaliação perde seu real sentido, o de auxiliar a prática pedagógica, uma vez que se torna uma “máquina” de tortura e ameaça contra os estudantes. Essa realidade tem sido vista nos dias atuais, no qual os professores utilizam tal prática para conseguir domínio de turma, respeito e se firmar como

professor, ou seja, a avaliação perde o seu real papel e torna-se uma ferramenta repressora num espaço que deveria ser democrático (Cezar e Oliveira, 2022).

Para uma grande parcela da sociedade, atrelar provas com resultados futuros (aprovação em vestibulares, concursos e outros processos seletivos) (Oliveira, 2017), ou seja, com o modo tradicional de avaliar ainda é pré-requisito para matricular o filho na instituição escolar. Neste caso, a avaliação consiste em um somatório de conteúdos, onde em determinado período estabelecido pela instituição de ensino o estudante vai expor através de papel e caneta o que ele conseguiu assimilar durante as aulas. O professor expõe os conteúdos enquanto o estudante tenta de toda as formas aprender, que em alguns casos, utilizando técnicas arcaicas, como memorizar fórmulas, colar papéis em paredes do quarto, ler repetidamente determinados textos (sem que ocorra um real entendimento cognitivo), elaborar atividades com respostas fixadas, entre outros (Luckesi, 2011). Todo esse esforço para reproduzir no papel conteúdos que provavelmente será esquecido em seguida, pois o objetivo principal é a classificação e não a construção da aprendizagem em sua essência.

Luckesi (2011, p.168) afirma que “a prática escolar usualmente denominada de avaliação da aprendizagem pouco tem a ver com avaliação”, no seu sentido emancipador, libertador. O estudante deveria ser avaliado por sua independência no momento de conceituar, responder, ao utilizar sua criatividade, inovar as teorias estudadas, esse seria o verdadeiro sentido da avaliação (Borges, Tauchen e Barcellos, 2019). Essa concepção tem sido pouca aceita entre a sociedade, uma vez que a escola do século XX começa a vivenciar novas possibilidades pedagógicas mediante às suas demandas.

A prática escolar tradicional de avaliação da aprendizagem muitas vezes se concentra mais na mensuração de conhecimentos adquiridos, do que na promoção do pensamento crítico e da criatividade dos estudantes. No entanto, devido aos novos paradigmas educacionais principalmente com a Lei n.º 9394/96 lei de Diretrizes de Bases da Educação –

LDB, traz uma nova uma abordagem da avaliação, sendo essa, mais emancipadora e libertadora reconhecendo que o verdadeiro propósito da educação vai além da mera reprodução de informações. Em vez de simplesmente recitar informações, os estudantes devem ser avaliados por sua capacidade de conceituar, raciocinar e criar de forma original e inovadora.

Esse enfoque, coloca o aluno no centro do processo de avaliação, valorizando sua autonomia, criatividade e capacidade de pensar de forma crítica (Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNs), no qual os estudantes são incentivados a desenvolver habilidades de pensamento crítico, análise e síntese, em vez de apenas memorizar fatos e fórmulas, dessa forma, não só os prepara melhor para os desafios do mundo real, mas também promove um engajamento mais profundo com o conteúdo do currículo escolar.

Justificativa da investigação

A avaliação da aprendizagem escolar, vem ainda se transformando como uma prática autoritária, na qual se privilegia a seletividade dos estudantes através de suas notas, resultando em danos pessoais e sociais, pois, geralmente o estudante que tira notas baixas, ficam rotulados como aquele que é preguiçoso, que não gosta de estudar. Assim a avaliação passa a ter um aspecto punitivo, quando deveria ter um contexto de evolução do aprendizado. Essa concepção não condiz com o entendimento de Livramento e Guiso (2021) ao afirmarem que: “avaliar é diagnosticar, é descobrir onde está o nível de aprendizagem do aluno para traçar metas de melhoria buscando sempre uma educação de qualidade. Para tanto faz se necessário identificar lacunas e preenchê-las” (p. 9). Todavia, muitos professores percebem a avaliação como uma forma de penalizar o estudante, esse por sua vez, temem tirar notas baixas e assim, ser considerado desqualificado para aquela turma/ano, surgindo dessa forma

um processo de ansiedade, e em outros casos desinteresse pelo estudo e até mesmo a desistência do sistema escolar.

Diante do que foi debatido, surgiu o interesse pela temática, uma vez que enquanto professora atuante nas turmas do ensino fundamental ao ensino médio, pude perceber que em dia de prova, alguns alunos desenvolviam algumas síndromes (pânico, diarreia, mal-estar, dores de cabeça e até mesmo ânsia de vômitos).

Nesse viés, este trabalho se justifica nos seguintes aspectos: o científico, pedagógico e o social.

No aspecto científico, o estudo visa dialogar sobre a temática confrontando teorias e fundamentos com outras pesquisas.

Em relação ao aspecto pedagógico, ele é relevante porque vai analisar de que forma os estudantes podem desenvolver sua autonomia em dias de prova, podendo trazer contribuições importantes para a instituição escolar e para o município em questão.

No que diz respeito ao aspecto social, ele é relevante pois estuda uma etapa da educação básica (Ensino Médio).

De um modo geral, esse estudo é relevante por compreender-se que as reações emocionais desenvolvidas pelos estudantes em dias de prova podem estar diretamente ligadas na forma de como os estudantes são cobrados pela família, pela escola ou até na nos instrumentos utilizados pelos professores como atividades avaliativas.

Para Lakatos e Marconi (2003), a justificativa “consiste numa exposição suscinta, porém completa, das razões de ordem teórica e dos motivos de ordem prática que tomam importante a realização da pesquisa” (p. 219). Nesse caso, estão expostos nossos questionamentos o que culminou a investigar o problema encontrado.

Diante do foi debatido, esse trabalho além dessa introdução está dividido em três capítulos, os quais se descrevem a seguir:

No primeiro capítulo, descreve-se o Marco Teórico, e começamos fazendo um breve histórico da avaliação da aprendizagem escolar no Brasil, sobre debatendo-se sobre a importância dessa prática no contexto escolar. Logo em seguida, debatemos as ideias de alguns teóricos sobre os tipos de avaliação bem como conceituando-as, apresentando as suas finalidades. Também dialogamos sobre os instrumentos de avaliação, pontuando sobre o SAEB e a Prova Brasil e outros instrumentos, como o ENEM. Debatemos ainda sobre a matriz curricular para o Ensino Médio. Em uma outra etapa, garimpamos a respeito do histórico do ensino médio no Brasil pontuando especificamente sobre o SAEPE e seus desafios no estado de Pernambuco.

No segundo capítulo avançamos com metodologia empregada, conceituando o desenho metodológico, o problema da pesquisa, o contexto espacial, os participantes da pesquisa, bem como, as técnicas e instrumentos da coleta de dados, os procedimentos para validação dos instrumentos da pesquisa e por último as técnicas de análise e interpretação de dados.

No terceiro capítulo, foram abordados a Análise e Interpretação dos Resultados da pesquisa.

Finalizando, apresenta-se as Conclusões e Propostas, realizadas a partir das interpretações e da análise dos dados com vistas a responder os quatro objetivos específicos, apresentando algumas recomendações consideradas importantes para a continuidade dos estudos futuros.

MARCO TEÓRICO

1 HISTÓRICO DE AVALIAÇÕES DA APRENDIZAGEM NO BRASIL

O conhecimento é obtido ou adquirido quando ocorre a junção do ensino-aprendizagem e saberes prévios. O processo que faz o estudante obter saberes decorre pelos métodos apresentados na hora do ensino seja ele a partir do professor ou do próprio estudante (condição auto-didática), além do conhecimento prévio ou aprendizagem significativa muito bem explorada por Ausubel (1982) em seus estudos sobre aprendizagens e desenvolvimento de saberes. Tais saberes saem do campo de obtenção e compreensão dos conteúdos e recaem sobre os avanços de níveis intelectuais como as avaliações.

Para Antunes (2004),

O conhecimento não representa um saber que “vem de fora” ou que se capta no meio e que, portanto, não pode ser transmitido pelo professor através de exposições programadas para alunos imobilizados em suas carteiras. Ao contrário, o aluno efetivamente aprende a partir de experiências em sua interação com o ambiente e seus simbolismos e com os outros, em que se produzem ações físicas e mentais, interagindo e construindo assimilações que se compõem com os saberes que já possui, alternando-se reciprocamente. (p. 87)

Esse entendimento coloca em destaque a importância do processo ativo de aprendizagem, no qual os estudantes não são apenas receptores passivos de conhecimento, mas sim agentes ativos na construção do seu próprio saber.

As avaliações no Brasil ocorrem de duas maneiras no campo institucional, as avaliações internas que são as avaliações aplicadas nas escolas, centros escolares em geral e as avaliações externas realizada geralmente por órgãos governamentais aplicados por profissionais que não estão dentro da sala de aula, ou seja, pessoas contratadas

especificamente para aplicar essas avaliações. São avaliações tradicionais com perguntas e respostas na forma de múltiplas escolhas, essas provas revelam o nível de aprendizagem dos estudantes, de uma escola, de um município, de um estado, de um país.

Para Freire (1996), “para se alcançar a meta da humanização, que não se consegue sem o desaparecimento da opressão desumanizante, é imprescindível a superação das “situações-limites” em que os homens se acham coisificados” (p.95).

A pratica avaliativa no Brasil, pode-se dividir em três grandes períodos distintos da história no nosso país: Brasil Colônia, Brasil Império e Brasil República.

1.1 Brasil Colônia

O Brasil Colônia (1500-1822), teve como marcas históricas: o período de exploração (da metrópole em relação a colônia), as capitanias hereditárias, o governo geral, a escravidão (índios e negros), o mercantilismo, a grande propriedade agroexportadora monocultora (açúcar, algodão e cacau), as invasões holandesas, a vinda da família real para o Brasil entre outros até chegar à Independência do Brasil (Cotrim, 2002). O sistema educacional era bastante limitado e restrito, especialmente no que diz respeito à avaliação dos alunos. A educação era predominantemente voltada para a formação religiosa e moral, com foco na catequese dos indígenas e na instrução dos filhos das elites coloniais.

Com a educação a cargo da Companhia de Jesus do Brasil – a chamada educação jesuítica o ensino estava intrinsecamente ligado aos princípios e objetivos da ordem religiosa. Os jesuítas estabeleceram escolas em várias regiões do Brasil colonial, com o objetivo principal de converter os povos indígenas ao cristianismo, bem como educar os filhos das elites coloniais.

Segundo Cotrim (2002, p. 203):

Os jesuítas faziam parte de um mundo regulado pelas normas e pelos costumes das sociedades católicas européias e não compreendiam os múltiplos elementos das culturas indígenas. A América era vista por eles como um lugar muito diferente desse mundo: entre os indígenas havia, por exemplo, a nudez, a liberdade sexual, a poligamia, a antropofagia e crenças próprias. Para transmitir-lhes os valores da cultura européia e do cristianismo, os jesuítas elaboraram o projeto de reunir as populações indígenas em aldeias.

Neto e Macial (2008, p. 172) relatam que:

A Companhia de Jesus foi fundada em pleno desenrolar do movimento de reação da Igreja Católica contra a reforma protestante, podendo ser considerada um dos principais instrumentos da Contra-Reforma nessa luta. Seu objetivo era tentar sustar o grande avanço protestante da época, e para isso utilizou-se de duas estratégias: por meio da educação dos homens e dos índios; e por intermédio da ação missionária, procurando converter à fé católica os povos das regiões que estavam sendo colonizadas. [...] pode-se supor que os jesuítas possuíam um projeto educacional, que, apesar de estar subordinado ao Projeto Português para o Brasil, tinha determinada autonomia, teve papel fundamental e acabou contribuindo para que o Governo português atingisse seus objetivos no processo de colonização e povoamento da colônia brasileira. Os jesuítas formularam seu Projeto Educacional, que denominaram Projeto Educacional Jesuítico, sendo este o alicerce da nova estrutura social e educacional da Colônia brasileira.

Mesmo não tendo um sistema avaliativo propriamente dito, os jesuítas se configuravam pelo ensino focado na memorização, ou seja, os estudantes eram obrigados a decorar as lições, tal como estava nos livros.

Neto e Macial (2008, p. 173) relatam os princípios básicos dessa ordem eram:

- A busca da perfeição humana por meio da palavra de Deus e a vontade dos homens;
- A obediência absoluta e sem limites aos superiores;
- A disciplina severa e rígida;
- A hierarquia baseada na estrutura militar;
- A valorização da aptidão pessoal de seus membros.

Sobre isso, Aranha (1996) diz:

O ensino jesuítico possuía uma metodologia própria baseada em exercícios de fixação por meio de repetição, com objetivo de serem memorizados. Os melhores alunos auxiliavam os professores a tomar lições de cor dos outros, recolhendo exercícios e tomando nota dos erros dos outros e faltas diversas que eram chamadas de decuriões. As classes inferiores repetiam lições da semana todo sábado. Daí a expressão “sabatina” utilizada por muito tempo para indicar formas de avaliação.” (p. 51)

O padre Manoel da Nóbrega chefiou seis jesuítas, com a missão de catequizar os índios (primeiro desembarque). Ou seja, com o objetivo de atingirem os objetivos doutrinários, econômicos e políticos. Neto e Macial (2008, p. 177) descrevem com detalhes o segundo desembarque do grupo de padres jesuítas:

[...] oriundos de Lisboa, e juntamente com os padres vem um grupo de vinte meninos órfãos de Lisboa. Esses meninos já haviam sido orientados e treinados para desempenharem suas funções, auxiliar os jesuítas em sua obra de evangelização. Assim, logo que desembarcaram, foram distribuídos e enviados para os colégios jesuítas existentes nas terras brasileiras. Nesse

mesmo ano, a escola da Bahia foi transformada em Colégio dos Meninos de Jesus.

Para Ribeiro (1998, p.21-22), os jesuítas desenvolveram no Brasil um plano de estudos baseados na forma:

[...] diversificada, com o objetivo de atender à diversidade de interesses e de capacidades. Começando pelo aprendizado do português, incluía o ensino da doutrina cristã, a escola de ler e escrever. Daí em diante, continua, em caráter opcional, o ensino de canto orfeônico e de música instrumental, e uma bifurcação tendo em um dos lados, o aprendizado profissional e agrícola e, de outro, aula de gramática e viagem de estudos à Europa.

Azevedo (1976, p. 36-37) conclui dizendo:

[...] educadores, por vocação, mestres notáveis a todos os respeitos, eles puderam exercer na colônia, favorecidos por circunstâncias excepcionais, um verdadeiro monopólio do ensino, a que não faltava, para caracterizá-lo, o apoio oficial que lhes deu o governo da Metrópole, amparando-os, na sua missão civilizadora e pacífica, com largas doações de terras e aplicações de rendimentos reais dotação de seus colégios.

Esse período histórico ficou marcado pela educação jesuítica, com algumas características militares. Os castigos físicos e psicológicos demonstravam uma educação rígida e unilateral.

1.2 Brasil Império

O Brasil Império (1822-1889) foi subdividido em Primeiro Reinado, Regência e o Segundo Reinado.

O Primeiro Reinado (1822-1831), com início a consolidação da independência, a constituição, a confederação do Equador até a abdicação de Dom Pedro I (para assumir o reino português). A Regência (1831-1840), teve início com as reformas institucionais culminando com as revoltas provinciais, onde estas desejavam a emancipação com relação ao território brasileiro, nessa época o sistema educacional ainda estava em estágios iniciais de desenvolvimento, e a prática avaliativa nas escolas era bastante limitada e informal. A maioria das escolas existentes nesse período era voltada para as elites, com pouca ou nenhuma atenção dada à educação da população em geral.

Já no Segundo Reinado (1840-1889), teve início com o “regresso” da família real, a luta contra o Império centralizado, a preservação da unidade territorial, a Guerra do Paraguai, chegando à crise do segundo reinado.

O período do império no Brasil foi marcado por mudanças históricas tanto na política como no processo educativo. Embora unidos Igreja e Estado nesse vasto período se desenvolveu “[...] um processo de secularização do ensino, assumindo o Estado a responsabilidade de cuidar da Instrução Pública” (Carvalho, 1972, p. 2). As mudanças efervescentes na política, na economia, na sociedade e na educação ganharam um carácter emergencial. “A obra de D. João, antes de tudo ditava pelas necessidades imediatas do que sugerida por qualquer modelo, lembra sob certos aspectos a obra da revolução francesa” (Azevedo, 1976, p. 327).

Com relação a esse período histórico Reis Filho (1974, pp 9-10) descreve:

verifica-se nos relatos uma inserção de grupos protestantes no Brasil que vem influenciar a educação, como à abertura de colégios particulares (a escola americana, 1870), entretanto a influência deste modelo só atinge a escola pública especialmente em São Paulo, no ensino da República.

No Brasil, o primeiro método pedagógico, surgiu nesta transição histórica. Desenvolvido para a instrução pública, instituído oficialmente por D. Pedro I, por meio do artigo 5º da Lei 15 de outubro de 1827, tratava dos custos das escolas de ensino mútuo estabelecendo o seguinte:

Para as escolas do ensino mútuo se aplicarão os edifícios, que couberem com a suficiência nos lugares delas, arranjando-se com os utensílios necessários à custa da Fazenda Pública e os Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais (Brasil, 1827, p. 71).

Neste período que girava em torno da descolonização e dos diferentes projetos que o recém fundado Estado Nacional se propunha a desenvolver, continuava bastante visível o poder disciplinar. Nessa fase o Método Lancasteriano que tinha como objetivo de incidir, gerenciar e controlar a ação dos homens que não estão ajustados à ordem social, ganhou forças nos discursos entre os educadores da época.

O Método Lancasteriano é descrito por Neves (2003), pelos seguintes princípios:

[...] seu método no ensino oral, no uso refinado e constante da repetição e, principalmente, na memorização, porque acreditava que esta inibia a preguiça, a ociosidade, e aumentava o desejo pela quietude. Em face desta opção metodológica ele não esperava que os alunos tivessem originalidade ou elucubração intelectual na atividade pedagógica, mas disciplinarização mental e física (s/p).

Manacorda (2004), detalha que,

[...] no sistema lancasteriano cada grupo de alunos formava uma classe ou círculo, onde cada um tinha um lugar definido pelo nível do seu saber. À medida que o aluno ia progredindo, mudava seu posicionamento na classe ou

círculo. O sistema era rígido, controlado por uma disciplina severa. (pp. 256-261)

O Método Lancasteriano, representava o que havia de mais moderno na prática pedagógica da época. É importante mostrar o detalhamento do mesmo, descrito por Castanha (2012, p. 13),

De modo geral, os resultados da utilização do ensino mútuo no Brasil ficaram muito aquém do esperado. E isso se deu por vários fatores, tais como: falta de professores habilitados, de materiais didáticos apropriados, de edifícios adequados, de recursos financeiros. Além destes, plenamente aceitos pelos historiadores, há outro fator que não tem sido considerado pelos estudiosos do método, no Brasil. Trata-se do baixo número de alunos que frequentavam as escolas públicas. O método foi elaborado para atender a um grande número de alunos na mesma escola, mas esta não era a realidade da maioria das escolas. A média de alunos por escolas no século XIX girava entre 50 e 60, desta forma, os grupos ficavam reduzidos, fazendo com que os professores pouco se utilizassem de monitores trabalhando, em muitos casos, de maneira individualizada. Tal condição, com o tempo descaracterizou todo o sistema lancasteriano. A própria modalidade de formação de professores, pelo método Lancaster, em essência, estava comprometida, pois, numa escola com 20, no máximo 30 alunos, a lógica do processo não seria apreendida. Na Inglaterra pré-industrial e em outras cidades da Europa, o sistema teve sucesso porque havia muitas crianças, a vida urbana era dinâmica e intensa, completamente diferente da situação do Brasil da primeira metade do século XIX.

É importante salientar que, as práticas avaliativas neste período histórico do Brasil quase nunca eram realizadas, por não haver um processo avaliativo estabelecido. Merece destaque nesta fase o início à formação de professores para as escolas primárias.

1.3 Período Republicano

No Período Republicano (1889), houve uma série de mudanças no sistema educacional do país, incluindo na prática da avaliação da aprendizagem. O sistema educacional passou por reformas e tentativas de modernização, visando a expansão do acesso à educação e a melhoria da qualidade do ensino (Carvalho, 1972).

Atualmente, a prática avaliativa na educação é caracterizada por uma variedade de abordagens e métodos (muitos criticados) mas, segundo alguns professores, a avaliação tem o objetivo mesmo a tradicional visa medir o progresso e o desempenho dos estudantes.

Benjamin Constant desenvolveu algumas mudanças na educação brasileira na Primeira República (1889-1930), onde tinha como objetivos principais implantar a gratuidade no ensino primário para que aumentasse os alunos egressos nos cursos superiores e diminuir a porcentagem de analfabetos no Brasil. Neste período destacaram-se como princípios orientadores da educação brasileira a “liberdade” e a “laicidade do ensino”(Palma Filho, 2005), conhecida por ser uma pedagogia libertária, caracterizada pelos confrontos com as idéias tradicionais veiculadas pela Igreja Católica Apostólica Romana, com importante destaque a gratuidade da escola primária. .

A prática pedagógica libertária, por muitos é classificada e definida por ser emancipadora e de qualidade. Gallo (1990, p. 144) descreve a seguir como:

[...] a própria escola, estando aí de certo modo representada a sua democratização, a questão não é menos complexa. Assim como a extremização da gestão democrática da escola leva ao rompimento com a

estrutura de poder sustentada pelo Estado capitalista e, conseqüentemente, a um necessário rompimento com esse próprio Estado, a realização de um processo educacional que seja responsável pela formação de um cidadão de fato e não apenas de direito, representa, também, o acirramento de um confronto com o Estado que, enquanto provedor e gerenciador dessa educação, não teria o mínimo interesse em mantê-la nessas condições.

Na Segunda República (1930-1945) destacaram-se como principais acontecimentos atrelados a educação:

- A entrada do Brasil no mundo capitalista e o início do investimento da mão- de-obra especializada, com o intuito de abastecer o mercado de trabalho;
- A implementação do decreto lei 19.890 de 18 de abril de 1931 que instituiu a profissão de contador e a regulamentação do ensino comercial;
- O trabalho manual nas escolas normais, primárias e secundárias para as classes menos favorecidas;
- Em 02 de janeiro de 1942 através do decreto lei 4.048 foi criado o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) para ministrarem os cursos de qualificação profissional e cursos técnicos de modo suprir a necessidade de mão-de-obra no mercado industrial brasileiro;
- A criação do SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), desta forma abrangindo a indústria através do SENAI e o comércio através do SENAC, mas por outro lado, o governo não estava preocupado em preparar o estudante para o ensino superior, mas sim para sua formação geral, ou seja, preparar o aluno para o mercado de trabalho (Aranha, 1996);
- A LDB (Leis de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional), pois através dela foi deliberada que a educação é um direito de todos (Brasil, 1996);

- Em 1962 foi criado o Conselho Federal de Educação, cumprindo o artigo 9º da Lei de Diretrizes e Bases. Este substituiu o Conselho Nacional de Educação e também foram criados os Conselhos Estaduais de Educação;
- No período do regime militar nem os estudantes e nem os educadores tinham voz ativa, deste modo, o que era dito pelo governo sempre era a verdade absoluta e tinha que ser aceito sem questionamentos. Devido a isso, muitos estudantes e educadores foram presos nessa época durante confronto com a polícia;
- O fim do exame vestibular sendo que o estudante entraria na Universidade de acordo com as notas que o mesmo obtivera no então 2º Grau;
- A criação do MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) sob influência de Paulo Freire através da Lei 5.370, com o intuito de acabar com o analfabetismo no Brasil (mas sob denúncias de corrupção foi extinto o movimento com pouco tempo de funcionamento) (Prado, 2010);
- A implementação do Exame Nacional dos Cursos, onde o estudante deveria fazer uma prova para retirar o seu diploma e com isso estaria avaliando o conceito do curso em questão;
- A criação e desenvolvido o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM;
- A criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs para tentar melhorar a qualidade do ensino no Brasil;
- No Nordeste, foi criado o Projeto de Educação Básica com o apoio do Banco Interamericano de Desenvolvimento - BIRD. Em 1997 o Brasil teve uma forte perda na educação que foi a morte de Paulo Freire considerado o cérebro da educação brasileira.

O período republicano caracteriza a avaliação da aprendizagem de forma mais sistemática, desse modo os estudantes passaram a ser avaliados constantemente com a realização de provas (orais, escritas e práticas).

A educação contemporânea brasileira passa por crises e momentos nebulosos,

A história da educação no Brasil tem sido uma história de perdas, de exclusão e de manutenção dos privilégios de minorias. A herança que crianças e os jovens, hoje a maioria da população, recebem dessa história caracteriza-se pela carência, pelo descrédito e ausência de perspectiva, pela perplexidade. [...] a crise da educação atinge níveis intoleráveis. A política de desobrigação do Estado com a educação pública, gratuita e de qualidade cada vez mais vem excluindo crianças, jovens e adultos da escola e aprofundando as desigualdades sociais”. (Coned, 1997)

Com a elaboração do PCN, segundo Saviani (1999, p. 25) ocorreu a fragmentação do ensino e formação para ao trabalho:

As finalidades da educação escolar, portanto, reduzem-se à aprendizagem de conhecimentos, úteis, imediatamente aplicáveis, tanto nas possíveis atividades profissionais, quanto na convivência social. Como fica, nesse contexto a formação integral da personalidade, a formação da cidadania? Ou o cidadão que se quer formar é aquele submetido ao mercado?

Há uma mobilização na busca de uma melhor compreensão e atuação do sistema educacional frente à realidade vigente. Não se pode, no entanto, prescindir a figura do professor, do “estudante e da sociedade, como “atores” diretos do sistema educacional, diante desta problemática, que vem motivando a sociedade a debater a importância da avaliação escolar. Para Luckesi (2011, p. 181-182), a maioria das escolas promove exames, que não são uma prática de avaliação:

[...] os exames escolares e acadêmicos estão voltados para o passado, o que significa que, numa prática de exame, espera-se que o estudante manifeste aquilo que já aprendeu. Não importa o que ainda possa ou precise aprender, e sim que ele seja classificado com base na aprendizagem manifestada ao responder aos instrumentos de coleta de dados sobre o seu desempenho, aqui e agora.

O ato de avaliar as práticas pedagógicas deve ser analisado, com base nas implicações políticas, suas relações com o planejamento e a prática de ensino, e finalmente, seus aspectos psicológicos.

1.4 Avaliação e seus desafios no contexto escolar sob a ótica de alguns teóricos

Ao longo da história foram desenvolvidas várias teorias educacionais, onde todas basearam-se em aperfeiçoar e facilitar o processo ensino-aprendizagem. Tais teorias com importância fundamental na formação dos educadores. Muitas criadas em países desenvolvidos e aplicadas em outras realidades socioeconômicas. Porém, dotando os professores dos mais variados pontos de vista para uma ação mais contextualizada.

Saviani (2012, p.3) afirma que:

[...] à questão da marginalidade, as teorias educacionais podem ser classificadas em dois grupos. No primeiro, temos aquelas teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade. No segundo, estão as teorias que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização.

E, mais adiante conclui “[...] tanto que lhe cabe um papel decisivo na conformação da sociedade evitando sua desagregação e, mais do que isso, garantindo a construção de uma sociedade igualitária”. Saviani (2012, p.4).

A educação aparece como correção das desigualdades e\ou aumenta a divisão de classes. Em muitos casos esquecem o princípio, que a educação é direito de todos e dever do Estado (Brasil, 1996). Porém, para chegar a essa conclusão, passou por um longo processo e fases entre essas atrelada a religião, a condições culturais, sociais entre outros.

Segundo Zanotti (1972, p.22-23) “redimindo os homens de seu duplo pecado histórico: a ignorância, miséria moral, e a opressão, miséria política”. Nesse quadro, a educação surge como uma apaziguadora das condições socioeconômicas e culturais das sociedades. Atrelar educação formal (concebida neste trabalho como adquirida no ambiente escolar), com prosperidade financeira e sucesso na integração social é um pensamento organizacional desenvolvido e aceito pelo sistema há décadas. Nesta maneira de relacionar a educação ao “sucesso” seria a confirmação da fragmentação social originada pelo saber, ou o não saber, das teorias e conceitos acadêmicos. Onde, os que lograram a escola, estariam destinados ao sucesso, e os que por diversas razões foram impedidos ao acesso escolar, estariam destinados ao fracasso nos diversos setores. O fato de frequentar instituições escolares não pode ser relacionado à aprendizagem e esta não pode ser agregada ao sucesso ou fracasso.

Devido à necessidade concreta da comprovação imediatista da classificação, surge a avaliação para tentar preencher essa lacuna. E o processo de avaliar passou a ser cultural. Diversas teorias e maneiras de avaliar, o que avaliar, como avaliar, entre outras, foram desenvolvidas por diversos estudiosos do assunto como Hoffmann (2005), Moretto (2008), Luckesi (2011), Antunes (2012) entre outros, para dar suporte ao professor. Porém, não existe um manual a ser seguido, passando assim a ser desenvolvida de acordo com as concepções

institucionais e/ou através das concepções dos educadores. Sobre isso, Moretto (2008, p.10) aponta que:

Avaliar a aprendizagem está profundamente relacionado com o processo do ensino e, portanto, deve ser conduzido como mais um momento em que o aluno aprende. Chamamos de momento privilegiado porque julgamos que, diante de tudo o que a tradição vem associando à prova, o aluno coloca suas energias em busca do sucesso, normalmente associado a uma boa nota. Se essa é a cultura estabelecida, por que não aproveitá-la e transformar a avaliação em mais um momento de construção de conhecimento? Nossa experiência mostra que alguns professores transformam as provas na “hora do acerto de contas” com seus alunos, reagindo dessa forma ao desinteresse pelas aulas, à indisciplina, à falta de estudo, à alienação escolar.

Mas adiante Moretto (2008, p. 10), trilha passos para a mudança no ato de avaliar afirmando:

[...] o primeiro passo para a transformação é dar ao processo de avaliação um novo sentido, isto é, transformá-lo em oportunidade para o aluno ler, refletir, relacionar, operar mentalmente e demonstrar que tem recursos para abordar situações complexas. Em síntese, o aluno deverá demonstrar ter adquirido competência como estudante.

No entanto, uma das características da avaliação é a repetição do que o professor ensina. “No processo de avaliação da aprendizagem, nesse contexto, há perguntas que apelam apenas para a memorização mecânica, sem contextualização ou significado. Elas são aprendidas por força da repetição” (Moretto 2008, p. 13). Também Moretto (2008) lista alguns atos que comprovam o que chama de “pseudo-sucesso”. Como: “quando o aluno apenas repete o que o professor ensina”, “quando o aluno obtém boas notas nas provas que

possivelmente não indicariam sucesso na aprendizagem” e “quando o professor fala sem parar e o aluno anota para reproduzir” (Moretto 2008, p. 13).

Para Moretto (2008) o real sucesso acontece “quando o professor atinge os objetivos de ensinar, oportunizando aprendizagem significativa de conteúdos relevantes” e “quando o ensino proporciona o desenvolvimento de habilidades e aquisição de conhecimentos, que conduzem às competências almejadas”.

Guimarães (2009, p. 198) demonstra que:

Muitas críticas ao ensino tradicional referem-se à ação passiva do aprendiz que frequentemente é tratado como mero ouvinte das informações que o professor expõe. Tais informações, quase sempre, não se relacionam aos conhecimentos pré- vios que os estudantes construíram ao longo de sua vida. E quando não há relação entre o que o aluno já sabe e aquilo que ele está aprendendo, a aprendizagem não é significativa. As informações transmitidas em sala respondem aos questionamentos e/ou conflitos de gerações anteriores ao aprendiz. Entretanto, esses conflitos e questionamentos nunca lhes foram acessíveis. Isso só enfatiza uma visão aproblemática da ciência. Consequentemente, as aulas expositivas respondem a questionamentos aos quais os alunos nunca tiveram acesso. Então por que não criar problemas reais e concretos para que os aprendizes possam ser atores da construção do próprio conhecimento?

Moreira (1999) explica que, “uma vez os significados iniciais estabelecidos por símbolos de conceitos, novas aprendizagens significativas ressignificarão esses símbolos, formando novas relações entre os conceitos anteriormente adquiridos” (p. 22).

Moreira (1999, p. 154) conclui explicando que:

[...] a aprendizagem se torna mecânica quando produz uma menor aquisição e atribuição de significado, passando a nova informação a ser armazenada isoladamente ou por meio de associações arbitrárias na estrutura cognitiva do estudante.

Moreira (1999) demonstra que, a aprendizagem mecânica é necessária para os estudantes, para o caso da apresentação de novos conceitos, transformando-os, posteriormente, em aprendizagem significativa. Ausubel (1982) propõe que os conhecimentos prévios dos estudantes sejam valorizados, criando assim uma relação com seu conhecimento prévio. Ao contrário, ela se torna mecânica ou repetitiva.

Há uma constante preocupação externa (pais e sociedade) e interna (professores e instituição de ensino) em avaliar os estudantes durante o processo ensino-aprendizagem. Os estudantes são submetidos a avaliações para aferir o seu nível de conhecimento em determinados componentes curriculares, e desta forma ser classificado geralmente por conceitos ou notas. A partir dos resultados, as instituições de ensino que mais aprovam em universidades, concursos, cursos técnicos, dentre outros, são as mais requisitadas por estudantes que buscam êxito na aquisição dos conhecimentos teóricos, ou seja, com a finalidade da aprovação, sem analisar o real papel da aprendizagem, tampouco criar novos paradigmas.

Atento a essa problemática de avaliar para classificar durante o ensino médio, o conceito de avaliação e seus diversos modelos, é uma preocupação constante na formação do professor, pois as formas de avaliar interferem no processo cognitivo do estudante. Esta questão sempre foi tema presente em debates no meio acadêmico e no ambiente escolar, a fim de buscar a melhor e mais eficiente maneira de avaliar.

No passado, a avaliação era concebida por propiciar a alguns professores um caráter autoritário, prepotente e segregador, centralizado nas mãos arrogantes

deste ou daquele que fazia de sua nota seu instrumento de sadismo ou sua maneira egocêntrica de selecionar os bons e os maus, esse sistema, altamente injusto para o aluno, era incontestavelmente bastante confortável para o professor, como deve ser confortável para o instrutor religioso ou militar a produção de ensino em ambientes ressecados por votos de cega obediência (Antunes, 2012, p. 13).

Para Antunes (2012), a utilização da avaliação como um método de imposição, de autoritarismo e de instrumento utilizado pelos professores como ameaçador já foi superado pela atual sociedade. No entanto, não é o que se percebe quando o estudante é submetido a um vestibular, um concurso ou na própria instituição de ensino. A segregação se faz presente no ambiente que deveria ser em sua essência libertária.

1.5 A avaliação: ato de refletir

Para alguns professores, a avaliação imposta como um pré-requisito para a obtenção da classificação, é uma ferramenta de poder sobre o estudante. Pois, a falta do domínio de turma pode ser resolvida quando se fala a palavra “prova”. O poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares.

Segundo Faure (2008, p.22) “com muita freqüência, a atenção dos alunos não está concentrada no valor intrínseco dos fatos, mas na interpretação do sistema de referências dos professores”. Ou seja, os estudantes não estão preocupados na reflexão do conteúdo, no processo de criação, e sim na nota que aprova ou reprova, que passa ou retém. Não conseguem perceber que pode ocorrer evolução no processo ensino-aprendizagem também com o “erro”. Pois, para um determinado desafio escolar pode existir vários caminhos a seguir até chegar a um resultado satisfatório.

Sabemos que hoje não podemos desassociar educação e avaliação, os dois processos estão em uma ação conjunta, são atos presentes no cotidiano do estudante. Porém, devido a este fato, existe necessidade de um melhor entendimento para posteriores práticas com maior interação dos estudantes ao meio que está inserido.

O estudante deve ser visto em sua totalidade, como indivíduo que interage na sociedade, como ser ativo, com conclusões próprias, com desejos, gostos e principalmente não devemos esquecer com conhecimento pré-existente (Freire, 1996). A prática educativa deve ser vista como um processo de socialização, ou seja, tem uma finalidade social.

Com isso, pode-se conseguir aproximação do mundo do estudante, para interferir de forma positiva no verdadeiro papel da aprendizagem, principalmente no atual contexto social na qual as informações são encontradas de forma rápidas por meio das tecnologias (Moran, 2000), uma vez que a memorização não é mais necessária, pois a atual sociedade é mutante e criativa.

Muitos estudantes ao concluírem o ensino médio, se sentem desqualificados e despreparados ao se depararem com uma sociedade que exige dinâmica e criatividade.

Moreira (1983, p. 79) destaca que:

Se uma criança crescer e tornar-se independente e autoconfiante, é preciso proporcionar-lhe, desde cedo, oportunidades tanto de fazer seus próprios julgamentos e seus próprios erros, como de avaliar as conseqüências de tais julgamentos e escolhas. O mesmo se aplica ao aluno em sala de aula. A autocrítica e a autoavaliação são fundamentais para ajudar o aluno a ser independente, criativo e autoconfiante.

É tradicionalmente imposto o tipo e os critérios avaliativos. Onde neste processo, em nenhum momento é levado em conta a opinião do estudante, e muito menos os problemas e limitações sofridas pelo mesmo, o que traz insegurança e desestímulo. A avaliação é um

norteador e extremamente necessário para reorganizar as práticas pedagógicas. Porém, é uma técnica utilizada há séculos, no entanto não devemos esquecer que é necessário repensar em ações inclusivas, motivadoras, isto é um verdadeiro desafio.

Sair da “zona de conforto” em que se encontra os professores, não é algo fácil, pois é mais fácil permanecer nas mesmas práticas e fechar os olhos para o novo, o desafiador. Há uma falta de preparo estrutural no sistema escolar, para ousar e passar a ver o estudante como um ser único, individual.

Cury (2006, p. 26) afirma:

O sistema educacional, como já apontei outras vezes, tem o objetivo de preparar os alunos para o mercado de trabalho e não para a vida, mas no fundo não prepara para nenhum dos espaços, pois uma pessoa doente exercerá de forma doentia suas atividades profissionais. O sistema educacional estressa tanto os mestres quanto os alunos por pautar sua retórica na transmissão de informações e não nos códigos da capacidade e intuir, criar, filtrar estímulos estressantes, gerenciar pensamentos.

Deste modo, percebe-se no contexto atual, que prevalece o sistema econômico capitalista. Silva e Silva (2005, p. 43) apresentam a seguinte definição:

Capitalismo como um sistema econômico surgido no Ocidente, na Idade Moderna, que se expandiu pelo mundo contemporâneo nos séculos seguintes. Assim, pensar o Capitalismo é uma forma de compreender o presente. Hoje, é esse o sistema econômico que impera em uma escala praticamente global, rompendo fronteiras e culturas.

Os estudantes são vistos como futuros trabalhadores, onde os mesmos são moldados para abastecer o mercado de trabalho. Isso foi uma tendência desenvolvida na metade do século XVIII, durante a Primeira Revolução Industrial, que ocorreu na Inglaterra. Depois

veio a Segunda Revolução Industrial, até chegar ao atual estágio, ou seja, na Terceira Revolução Industrial (Bourdieu, 2007).

Antes o trabalhador era reprodutor, e manipulador de máquinas, o que passou a ser chamado de trabalhador “alienado”, porque não era necessário saber e executar todas as etapas da produção.

Na atualidade, o mercado de trabalho, exige trabalhadores cada vez mais criativos e articulados com todas as etapas dos produtos. Essa é a tendência do Modo Capitalista. E é justamente essa tendência que influencia na organização social atual.

1.6 A avaliação da aprendizagem escolar e seus desafios

A avaliação da aprendizagem escolar tem uma longa história que remonta aos primórdios da educação formal. Ao longo dos séculos, as práticas de avaliação evoluíram significativamente, refletindo mudanças nas teorias educacionais, nas abordagens pedagógicas e nas visões sobre o propósito da educação (Borges, Tauchen e Barcellos, 2019).

No passado, a avaliação da aprendizagem era frequentemente baseada em testes escritos que enfatizavam a memorização e a repetição de informações. Esses testes eram frequentemente aplicados de forma padronizada, buscando medir o conhecimento dos alunos em áreas específicas, como matemática, ciências e literatura. Essa abordagem era influenciada por uma visão tradicional da educação, que colocava grande ênfase na transmissão de conhecimento e na obtenção de resultados quantificáveis (Almeida et al., 2018).

De acordo com Silva (2023),

Vivemos sob o modelo burguês de sociedade, em que o poder é centralizado e hierarquizado. Os exames são classificatórios, ou seja, classificam os alunos em aprovados ou reprovados e excluem grande parte dos educandos,

estabelecendo uma escala de notas de zero a dez. Trata-se de um método seletivo e excludente (p.1).

Esses exames classificatórios vêm sendo criticados por diversos motivos, incluindo sua tendência a excluir uma parte significativa dos alunos.

Ao estabelecer critérios rígidos de avaliação, a própria escola pode criar barreiras para o acesso à educação, perpetuando desigualdades sociais e reforçando a exclusão de determinados grupos de alunos.

A classificação binária de aprovado/reprovado muitas vezes não tem levado em consideração as diferentes habilidades, estilos de aprendizagem e ritmos de desenvolvimento do aluno, o que pode resultar em uma visão limitada e simplificada de suas capacidades.

[...] esta avaliação meramente fundamentada em pressupostos tradicionais e apenas quantitativos ainda é uma abordagem usual entre professores, os quais reduzem, muitas vezes, todo o esforço despendido por eles e por seus alunos, no decorrer de um período, a uma mera nota que, em tese, representa o aprendizado ou não dos estudantes e o (in)sucesso das metodologias e práticas adotadas. (Vieira, 2020, p.1)

A pressão para obter notas altas pode afetar negativamente o bem-estar dos alunos, prejudicar sua motivação pela aprendizagem e reduzir seu interesse em explorar áreas do conhecimento, levando a um foco excessivo na preparação para os exames (Santos e Cardoso, 2020). Por outro lado, os professores podem se sentir pressionados a ensinar para os testes, o limitando a exploração de abordagens pedagógicas mais criativas, inovadoras e significativas.

Apesar desse cenário, nas últimas décadas, houve uma mudança de paradigma na avaliação da aprendizagem. As teorias educacionais progressivas enfatizaram a importância de uma abordagem integradora, que considera não apenas os conhecimentos adquiridos pelos

estudantes, mas também suas habilidades, competências e desenvolvimento geral. Essa abordagem mais contemporânea da avaliação reconhece a diversidade de habilidades e estilos de aprendizagem, bem como a importância de avaliar não apenas o resultado final, mas também todo o processo de aprendizagem. Esse tipo de avaliação busca fornecer um feedback mais construtivo e formativo, que auxilie os alunos a identificar suas forças e áreas de melhoria e a desenvolver habilidades metacognitivas.

Essa abordagem avaliativa no entendimento de Santos (2019),

[...] faz com que a avaliação não se torne algo ‘encomendado’, para o final de um semestre, mas sim um ato contínuo com objetivo de melhoria durante o processo da aprendizagem, imprimindo a esta importante prática docente um caráter mais construtivo e significativo tanto para alunos como para professores. (p.68)

Essa perspectiva avaliativa, colaborou para que a avaliação da aprendizagem fosse influenciada pela adoção de abordagens mais inclusivas e diferenciadas, levando em consideração as necessidades dos estudantes com diferentes habilidades, origens culturais e contextos socioeconômicos, o que envolve a utilização de uma variedade de instrumentos de avaliação, como trabalhos em grupo, projetos, portfólios e observações em sala de aula, para que o professor possa obter uma compreensão mais abrangente do progresso e das conquistas dos alunos.

A tecnologia também desempenhou um papel significativo na evolução da avaliação da aprendizagem (Luckesi, 2011) pois, com o advento de sistemas de gestão da aprendizagem e plataformas digitais, tornou-se possível coletar e analisar dados de desempenho dos alunos de forma mais eficiente, colaborando para que os professores identifiquem padrões, personalizem a instrução e forneçam resultados mais imediato e individualizado aos alunos.

Apesar das profundas mudanças ocorridas na concepção que as pessoas e a escola têm a respeito da avaliação:

Nos últimos tempos, pode-se constatar que a avaliação da aprendizagem tem sido alvo de muitas críticas nas produções acadêmicas que abrangem este tema. Ressaltando que toda prática avaliativa envolve e permeia a realidade escolar, e que este é o espaço em que o professor atua, sendo também um território institucional e de mediação social que revela em seu interior relações sociais e políticas, valores e ideologias que constituem as práticas docentes (Borges, Tauchen e Barcellos, 2019, p.244).

Muitos críticos argumentam que a avaliação da aprendizagem ainda tem se concentrado em testes padronizados que enfatizam a memorização e a reprodução de informações, negligenciando outras habilidades e competências importantes, como a resolução de problemas, a criatividade e a capacidade de pensamento crítico. Ainda surgem críticas porque a avaliação tem se concentrado na classificação e seleção de alunos, com ênfase na competição e comparação entre indivíduos. Esse enfoque pode levar a uma cultura de estresse, ansiedade e pressão excessiva sobre os alunos, além de reforçar desigualdades e discriminações sociais (Borges, Tauchen e Barcellos, 2019).

Nessa ótica, a avaliação da aprendizagem passa a um desalinhamento com os objetivos educacionais, pois, muitas vezes, os sistemas de avaliação estão mais voltados para medir a retenção de conhecimentos do que para avaliar o desenvolvimento de habilidades, competências e atitudes importantes para a vida e a cidadania.

1.7 A importância da avaliação no contexto escolar

A avaliação da aprendizagem precisa vista como um processo contínuo e integrado à prática pedagógica (Brasil, 1996), com o objetivo de fornecer retroalimentação construtiva e

formativa, no qual seu objetivo principal passa a ser o de apoiar o aprendizado, identificando as necessidades dos alunos, seus pontos fortes e áreas de melhoria. Ao coletar informações sobre o progresso e as dificuldades dos alunos, os professores podem tomar decisões informadas sobre como ajustar sua prática pedagógica, oferecer suporte adicional e implementar estratégias de ensino mais eficazes.

A avaliação também é fundamental para o monitoramento do currículo e no planejamento de ações que possam melhorar a aprendizagens dos alunos. Ao avaliar o progresso dos alunos em relação aos objetivos educacionais estabelecidos, as instituições de ensino podem ajuizar a eficácia de seus programas e intervenções educacionais, identificar áreas que requerem melhoria e tomar decisões baseadas em evidências para aprimorar a qualidade da educação.

Ainda a respeito da avaliação, ela pode promover a autoreflexão e a metacognição nos alunos, incentivando-os a refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem, estabelecer metas pessoais e desenvolver habilidades de autorregulação (Silva e Biavatti, 2018). Dessa forma, a avaliação contribui para o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida, como o pensamento crítico, resolução de problemas e autogerenciamento. Portanto, é fundamental reconhecer que a avaliação vai além da simples classificação ou identificação de erros. Ela desempenha um papel fundamental na promoção do aprendizado, no desenvolvimento dos alunos e na melhoria da qualidade da educação (Silva, 2023).

No entendimento de Rosa (2022):

A avaliação é um fenômeno que envolve múltiplos fatores, tanto conceituais quanto metodológicos, pois desde muito tempo passou por várias definições até chegar no âmbito educacional. Ela é uma atividade complexa que faz parte do cotidiano do estudante, do professor e das relações escolares. (s/p)

Essa concepção se dá devido ao fato de a avaliação estar associada a medir a quantidade e a qualidade de algo.

É por meio da avaliação, que se torna possível o professor acompanhar o desenvolvimento dos alunos, identificar suas dificuldades e potencialidades, e tomar decisões pedagógicas que visem a melhoria contínua do ensino (Vieira, 2020).

Uma das principais importâncias da avaliação é fornecer um diagnóstico do nível de aprendizado dos alunos. Ao aplicar diferentes instrumentos de avaliação, os professores conseguem identificar o que os alunos já aprenderam, quais são suas competências pedagógicas e em quais áreas precisam de maior apoio. Essas informações são fundamentais para direcionar o planejamento e a prática pedagógica, adaptando-a às necessidades e características individuais dos alunos. A avaliação quando bem conduzida pode estimular a autonomia, a responsabilidade e a perseverança dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem positivo e colaborativo (Rosa, 2022).

Outro aspecto importante da avaliação é que ela proporciona uma base para a tomada de decisões pedagógicas. Com os resultados obtidos, os professores podem identificar quais conteúdos precisam ser revisitados, quais estratégias de ensino são mais eficazes e quais intervenções são necessárias para auxiliar os alunos que estão com dificuldades (Silva e Biavatti, 2018), contribuindo para o planejamento de ações educativas mais adequadas e personalizadas, visando a maximização do aprendizado de cada um no contexto da sala de aula (Silva, 2023).

No sistema educacional, a avaliação serve para que os resultados obtidos pelos possam ser utilizados para monitorar a qualidade da educação, identificar áreas de melhoria e embasar políticas educacionais (Brasil, 2008). Desta forma, a concepção de avaliação remete-se à concepção de aprendizagem, tendo em vista que uma das formas de rever as práticas pedagógicas para direcionar os processos seguintes, “logo, os resultados das avaliações têm

como objetivo ser analisados e refletidos para que se possa dar o próximo passo (Santos, 2019, p.12). Portanto, a avaliação nessa ótica passa a ser uma ferramenta essencial no contexto escolar, integrada ao processo de ensino-aprendizagem, tornando-se um recurso poderoso para promover o crescimento e o sucesso dos alunos, preparando-os para os desafios do mundo atual.

1.8 Os tipos de avaliação desenvolvida no ambiente escolar

O conhecimento escolar é obtido ou adquirido quando ocorre a junção do ensino-aprendizagem e saberes prévios, como bem defendida por Santos e Rossi (2020, p.2), ao afirmar que:

A ideia do conhecimento prévio como influência na aprendizagem parece simples, mas suas implicações são complexas. O que uma pessoa sabe pertence à estrutura cognitiva e é de natureza idiossincrática; isso significa que não é um processo simples avaliar e na sequência agir de acordo.

O processo que faz o aluno obter saberes, decorre pelos métodos apresentados na hora do ensino, seja ele a partir do professor ou do próprio aluno. No ambiente escolar, muitas vezes o conhecimento prévio que o aluno possui é esquecido por parte do professor. Tal esquecimento pode está relacionada as diferenças individuais. Muitos professores lidam com uma classe composta por alunos com diferentes níveis de conhecimento e essas diferenças podem ser desafiadoras de se gerir o que pode fazer com que alunos possam ter suas necessidades específicas negligenciadas (Brasil, 2008).

Quando os professores reconhecem e valorizam o conhecimento prévio dos alunos, eles se sentem mais motivados e engajados nas aulas, o que possibilita a criação de um ambiente de aprendizagem positivo, levando-os ao encorajamento em participar ativamente das discussões nos momentos de debates e atividades escolares. Mesmo compreendendo-se

que essa ação é um desafio para o professor, o conhecimento prévio muitas vezes não se enquadra em uma avaliação tradicional que muitas escolas ainda insistem em aplicar. Para quebrar esse modelo de avaliação, os professores podem adotar algumas estratégias para reconhecer e avaliar o conhecimento prévio dos alunos de forma mais qualitativa, dentre essas: a observação, a participação e o envolvimento dos alunos durante as discussões em sala de aula. Alunos que contribuem com ideias relevantes e bem fundamentadas podem demonstrar um bom conhecimento prévio. Outra estratégia que o professor poderá utilizar, é realizar discussões informais ou entrevistas individuais com os alunos, o que ajuda os professores a entender melhor o que os alunos sabem sobre o assunto em questão. Com essa estratégia é possível o professor levar os alunos a expressem seus pontos de vista e demonstrar seus conhecimentos de forma oral contribuindo para a se avaliar seus desempenhos.

Ao longo do tempo, diferentes tipos de avaliação foram desenvolvidos para atender às necessidades e objetivos específicos da educação, entre essas, a avaliação formativa, a somativa e a diagnóstica, e “cada uma dessas avaliações traz consigo suas funções, características, especificidade, particularidade e tem a oportunidade de contribuir com a prática dos atores escolares (alunos e professores)” (Conceição e Ferreira, 2021, p.1)

Na dissertação de mestrado de Dutra (2019), intitulada: “A avaliação formativa no ensino de física: concepções para uma prática docente transformadora”, ele constatou que ao utilizar a avaliação formativa durante o processo de ensino e aprendizagem, o estudante tem a oportunidade de aprender a construir e reconstruir o seu conhecimento acerca de um determinado componente curricular de forma autônoma, proativa e contemporânea. No seu trabalho de pesquisa o autor destaca a importância da avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem, evidenciando os benefícios para os estudantes.

1.8.1 Avaliação Formativa

A avaliação formativa é contínua e em tempo real que ocorre durante o processo de ensino-aprendizagem. Seu objetivo é fornecer informações aos alunos e professores sobre o progresso das aprendizagens e identificar áreas que precisam de mais atenção. Ela é usada para ajustar o ensino e auxiliar os alunos em seu desenvolvimento acadêmico. Para Victorio, Miranda e Marques (2020), este tipo de avaliação, decorre “da pedagogia formativa e busca abrir novos caminhos para a educação, sendo uma concepção de ensino a qual considera que o aprender é um processo longo em que o aluno reestrutura seu conhecimento a partir das atividades que realiza” (p.212). Sendo assim, a principal ideia por trás desse tipo de avaliação é que o aprender é um processo ativo e contínuo, no qual os alunos reestruturam seu conhecimento por meio das atividades que realizam em sala de aula. Nesse sentido, o papel do professor é fundamental, pois ele atua como um facilitador do aprendizado, acompanhando de perto o progresso dos estudantes e fornecendo retornos contínuos sobre o desempenho deles (Conceição e Ferreira, 2021).

As estratégias pedagógicas na avaliação formativa podem assumir diversas formas e sua finalidade é fornecer aos alunos a oportunidade de aplicar o que estão aprendendo, refletir sobre o conhecimento adquirido.

No entendimento de Suquia et al., (2023), o processo da avaliação formativa é fundamental “que o professor olhe para aquilo que são os conteúdos propostos e se os seus objectivos também estão sendo alcançados não de forma sumativa, mas sim, pelas habilidades de cada educando, o saber fazer” (p.4). Ao receber respostas positivas de forma sistemática, os alunos podem entender melhor suas dificuldades e seus avanços, o que lhes permite direcionar seus esforços de estudo de maneira mais eficiente. Além disso, o retorno contínuo ajuda a criar um ambiente de aprendizado mais acolhedor, onde os erros são vistos como oportunidades de crescimento, e não como falhas (Harmuch, 2022).

A avaliação formativa também oferece ao professor informações valiosas sobre o progresso da turma como de forma individualizada. Essas informações permitem o ajustamento das estratégias de ensino elaboradas para atender às necessidades específicas dos estudantes, garantindo que todos tenham a chance de aprender e progredir em seu próprio ritmo.

1.8.2 Avaliação Somativa

A avaliação somativa ocorre no final de um período de ensino ou unidade, e tem como objetivo avaliar o nível de aprendizado alcançado pelos alunos e é utilizada para atribuir notas e classificar o desempenho dos alunos. É um tipo de avaliação muito utilizada pelo professor “que se resume a provas bimestrais, ou semestrais, onde se atribui uma nota para diagnosticar como o aluno sobressai[...] (Matos, 2021, p.1), ou seja, é realizada em momentos específicos e geralmente assume a forma de provas escritas, exames, testes padronizados ou trabalhos finais.

A avaliação somativa tem a finalidade conclusiva usada para tomar decisões sobre o desempenho final do aluno em relação a um conteúdo e “apresenta uma forte característica de referenciar a aprendizagem a uma norma coletiva, e isso é uma especificidade sua em relação aos outros tipos de avaliação” (Weber, 2020, p.16). Nesse contexto, ela é classificatória porque atribui notas. Apesar desse enfoque, a avaliação somativa contribui para o professor entender quais foram as habilidades e competências desenvolvidas pelo aluno. Sendo assim, este tipo de avaliação possui pontos positivos e negativos. Em relação aos pontos positivos, ela fornece uma medida objetiva do conhecimento, habilidades e competências adquiridas pelos alunos, permitindo que professores, alunos e instituições tenham uma visão clara do nível de aprendizagem alcançado. Como a avaliação somativa tem um peso significativo nas notas finais, ela pode

motivar os alunos a se empenharem mais nos estudos e a se prepararem adequadamente para os exames e provas. Ao seguir um conjunto predefinido de critérios desse tipo de avaliação, ela auxilia a garantia da equidade e a consistência na avaliação dos alunos, independentemente do professor ou da turma a ser aplicada.

Já os pontos negativos, um deles é que ela se concentra principalmente nos resultados finais do aprendizado, o que pode negligenciar o processo de aprendizagem em si e a evolução contínua dos alunos. Um outro ponto negativo dessa avaliação é que ela pode não capturar todas as habilidades e competências relevantes, pois geralmente se baseia em exames escritos ou testes padronizados, deixando de lado aspectos práticos, criativos ou sociais do aprendizado. Todavia, para equilibrar esses pontos negativos, é preciso um novo olhar da escola, combinando avaliação somativa com a avaliação formativa. Dessa forma, é possível obter uma visão mais completa do desempenho dos alunos, para aprimoramento e assim ter uma medida clara do conhecimento final alcançado.

De acordo com Rosa (2022),

A influência dessa concepção somativa inclui conteúdos, objetivos e notas atribuídas que determinam a aprovação ou não do aluno ao aprendizado estudado. Esse tipo de avaliação também chamada de classificatória, se fundamenta em duas vertentes: a classificação, que determina a que nível de conhecimento o estudante atingiu até à etapa final de seus estudos com as suas notas e, a aprovação, que o determina apto ou não a seguir em frente no seu nível de aproveitamento(s/p).

O autor corrobora com a ideia de que a concepção somativa da avaliação está relacionada à avaliação do desempenho global do aluno ao longo de um período específico de aprendizado. Esse tipo de avaliação engloba conteúdos, objetivos e notas atribuídas, sendo que esses elementos determinam se o aluno será aprovado ou não no estudo.

1.8.3 Avaliação Diagnóstica

A avaliação Diagnóstica é realizada no início de um curso ou unidade para avaliar o conhecimento prévio dos alunos e identificar lacunas em sua aprendizagem. Com base nos resultados por meio dessa avaliação, o professor pode planejar o conteúdo para atender às necessidades de todos de forma específica. Dessa forma, “pode-se dizer que a avaliação diagnóstica busca evidenciar as fragilidades e potencialidades dos alunos frente a um objetivo proposto, podendo direcionar as práticas de ensino mais adequadas e possíveis de serem utilizadas pelos professores” (Amorim et al., 2020, p.5).

De um modo geral, a avaliação diagnóstica é utilizada para mapear o conhecimento prévio, ajudando o professor a entender o que os alunos já sabem sobre o assunto antes de iniciar o novo conteúdo. É um tipo de avaliação que precisa ser usada pelo professor, mas, que em muitas escolas essa prática não acontece, pelo despreparo do professor sem saber a importância que ela traz no processo de aprendizagem.

Nos estudos de Moraes et al., (2021), em relação a avaliação diagnóstica, os autores afirmam que esse tipo de avaliação “ajuda identificar as causas e dificuldades específicas dos alunos e contribui no processo de aprendizagem, para alcançar os resultados é preciso ser aplicada na sala de aula e eliminar o ensino tradicional” (p. 3). Nesse entendimento, ela é uma ferramenta poderosa, pois permite identificar as habilidades, conhecimentos, lacunas de aprendizagem dos alunos. Ela é geralmente realizada no início do processo de ensino para orientar o planejamento das atividades educacionais e adaptar a abordagem de ensino de acordo com as necessidades individuais dos alunos. Sendo assim, a avaliação diagnóstica tem como propósito:

[...] observar o processo de aprendizagem do aluno, e buscar resultados positivos com a função de resolver as situações presente, uma forma de quebrar o ensino tradicional e libertar os alunos para expor suas ideias, realizar

avaliação com frequência na sala de aula contribui e ajuda na aprendizagem de cada aluno, ocorrer a avaliação diagnóstica no decorrer de todo o processo ensino e aprendizagem é muito importante (Morais et al., 2021, p. 5).

Realizar avaliações com frequência ao longo do processo de ensino e aprendizagem é essencial para acompanhar o progresso dos alunos e fazer ajustes conforme necessário o que ajuda a evitar que as dificuldades dos alunos se acumulem, permitindo que os professores intervenham e ofereçam suporte quando necessário.

2 INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

O Brasil tem passado por uma série de transformações de cunho federal, estadual e municipal, transformações essas voltadas às políticas educacionais.

Na década de 1990, houve um grande avanço no que diz respeito as políticas para a educação brasileira e nesse período foi implantado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (Brasil 2001). Foi uma iniciativa do governo brasileiro que teve como objetivo avaliar a qualidade da educação oferecida nas escolas públicas e privadas do país.

O SAEB é uma avaliação censitária, ou seja, busca avaliar todos os alunos de determinadas séries/ano de ensino em todo o país, de modo a fornecer um panorama amplo e representativo do desempenho educacional desses alunos. Essa avaliação é composta por testes cognitivos e questionários contextuais, que fornecem subsídios para a avaliação da qualidade da educação básica.

O primeiro ano de aplicação dessa avaliação (SAEB) ocorreu mais precisamente em 1990 e teve como amostra escolas que ofertavam os 1º, 3º, 5º e 7º anos do Ensino Fundamental das escolas públicas urbanas dos grandes centros. Nesse processo os alunos foram avaliados em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Para os alunos dos 5.º e 7.º anos, além dessas disciplinas anos também foram avaliados em redação. Essa metodologia se manteve entre os anos 1990 e 1993, a qual direcionava apenas para os problemas encontrados no desempenho dos alunos, em relação a apropriação da leitura, escrita e matemática e na identificação de uma estreita relação entre os altos níveis de repetência e ensino de baixa qualidade.

Só em 1995, houve-se uma preocupação com a comparabilidade dos dados, o que resultou em mudanças metodológicas. Depois disso, as avaliações passaram a ser aplicadas

na 4ª e 8ª séries (5º e 9º ano do Ensino Fundamental de 9 anos) e no 3º ano do Ensino Médio (Brasil, 2008).

Os resultados dessa avaliação (SAEB) servem de suporte para o Ministério da Educação em conjunto com as secretarias municipais e estaduais de educação que definem ações para melhorar os problemas diagnosticados e assim criar políticas públicas com o direcionamento de ações que resultem na melhoria da qualidade do processo do ensino aprendizagem.

O SAEB tem como principais objetivos:

- Oferecer subsídios à formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas e programas de intervenção ajustados às necessidades diagnosticadas nas áreas e etapas de ensino avaliadas;
- Identificar os problemas e as diferenças regionais do ensino;
- Produzir informações sobre os fatores do contexto socioeconômico, cultural e escolar que influenciam o desempenho dos alunos;
- Proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade uma visão clara dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos e
- Desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições educacionais de ensino e pesquisa. (INEP, 2003)

Por meio de provas e questionários, aplicados periodicamente pelo INEP, o SAEB permite que os níveis governamentais avaliem a qualidade da educação praticada no país, de modo a oferecer elementos para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas com base em evidências.

As médias de desempenho do SAEB, juntamente com os dados sobre aprovação, obtidos no Censo Escolar, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala que permitem ao INEP realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado.

O SAEB é composto por três tipos de avaliações principais: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEBC), pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil, e pela Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA). (INEP, 2003)

Em 2019, as siglas ANA, ANEB e ANRESC deixaram de existir e todas as avaliações passaram a ser identificadas pelo nome SAEB, acompanhado das etapas, áreas de conhecimento e tipos de instrumentos envolvidos. As aplicações se concentram nos anos ímpares e a divulgação dos resultados, nos anos pares. Um dos destaques da reestruturação é a afirmação de dimensões da qualidade educacional que extrapolam a aferição de proficiências em testes cognitivos.

2.1 Prova Brasil

A Prova Brasil é uma das avaliações que faz parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no Brasil. Ela foi implementada em 2005, substituindo a antiga Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC). A Prova Brasil é aplicada a alunos do 5º e 9º anos do ensino fundamental, bem como do 3º ano do ensino médio, em escolas públicas e privadas de todo o país, e avalia competências em língua portuguesa (com ênfase em leitura) e matemática. É uma, avaliação em larga escala, passando a ser uma ferramenta

importante para se pensar na qualidade da educação, agregando novas informações às já obtidas por professores e gestores nas devidas instâncias educacionais, em consonância com a realidade local (Brasil, 2008). Essa avaliação desempenha um papel fundamental na monitorização da qualidade do ensino no país e no desenvolvimento de estratégias para a melhoria do desempenho dos alunos e das escolas brasileiras, observando se as competências elencadas foram de fato aprendidas pelos estudantes, “a competência corresponde a um grupo de habilidades que operam em conjunto para obtenção de um resultado, sendo cada habilidade entendida como um saber fazer” (Brasil, 2008, p. 18).

Dada a importância e a estabilização dos procedimentos de avaliação educacional, é imperativo conduzir análises abrangentes acerca de elementos que possam influenciar positivamente o rendimento acadêmico em testes padronizados, com a finalidade de “[...] inspirar atitudes em prol da consolidação de uma cultura que valorize o aprendizado e a trajetória regular dos estudantes, sem, entretanto, desconsiderar outras dimensões” (Brasil, 2018b, p. 61).

No contexto das avaliações externas, Taştan et al., (2018) tem se preocupado em discutir a aplicação dessas , evidenciando que as avaliações estandardizadas são mais amplas do que as análises do ensino e da aprendizagem e apontam alguns empecilhos que permeiam os resultados da aplicação dessas avaliações, elegendo entre outros fatores a questão da infraestrutura escolar para a qualidade na educação.

Nesse sentido, se faz necessário que a escola dê importância ao processo de aprendizagem e à evolução constante dos estudantes, sem, no entanto, ignorar outras facetas igualmente relevantes, o que implica reconhecer não apenas as avaliações acadêmicas, mas também o desenvolvimento pessoal, social e emocional dos alunos, garantindo uma abordagem holística para a educação.

2.2 O Programa Internacional de Avaliação de Alunos - PISA

O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Programme for International Student Assessment - PISA) é uma rede mundial de avaliação de desempenho escolar, realizado pela primeira vez em 2000 e repetido a cada três anos. É coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com vista a melhorar as políticas e resultados educacionais.

A cada 3 anos desde 2000 os alunos de instituições escolares públicas, particulares, rurais e urbanas no ano que completam 15 ou 16 anos podem ser sorteados em seus países de origem para prestar a prova do PISA. No Brasil, devido ao grande universo de alunos na faixa etária dos 15 e 16 anos as chances de ser chamado ainda que dentro da faixa de aniversários do ano de edição da prova do PISA gira em torno de 0,2 a 0,5% de chance.

No ano 2000, quando da primeira edição da avaliação, foram 32 países participantes do Pisa e o Brasil se posicionou em último: 56% dos estudantes de 15 anos avaliados em Matemática, Leitura e Ciências tiveram um desempenho de “quase analfabetos funcionais”, isto é, sabem ler e escrever, mas possuem dificuldade de explicar o que leram ou de escrever um texto claro com começo meio e fim (boa redação), à boa distância do penúltimo colocado – o México, com 44%. (INEP, 2022)

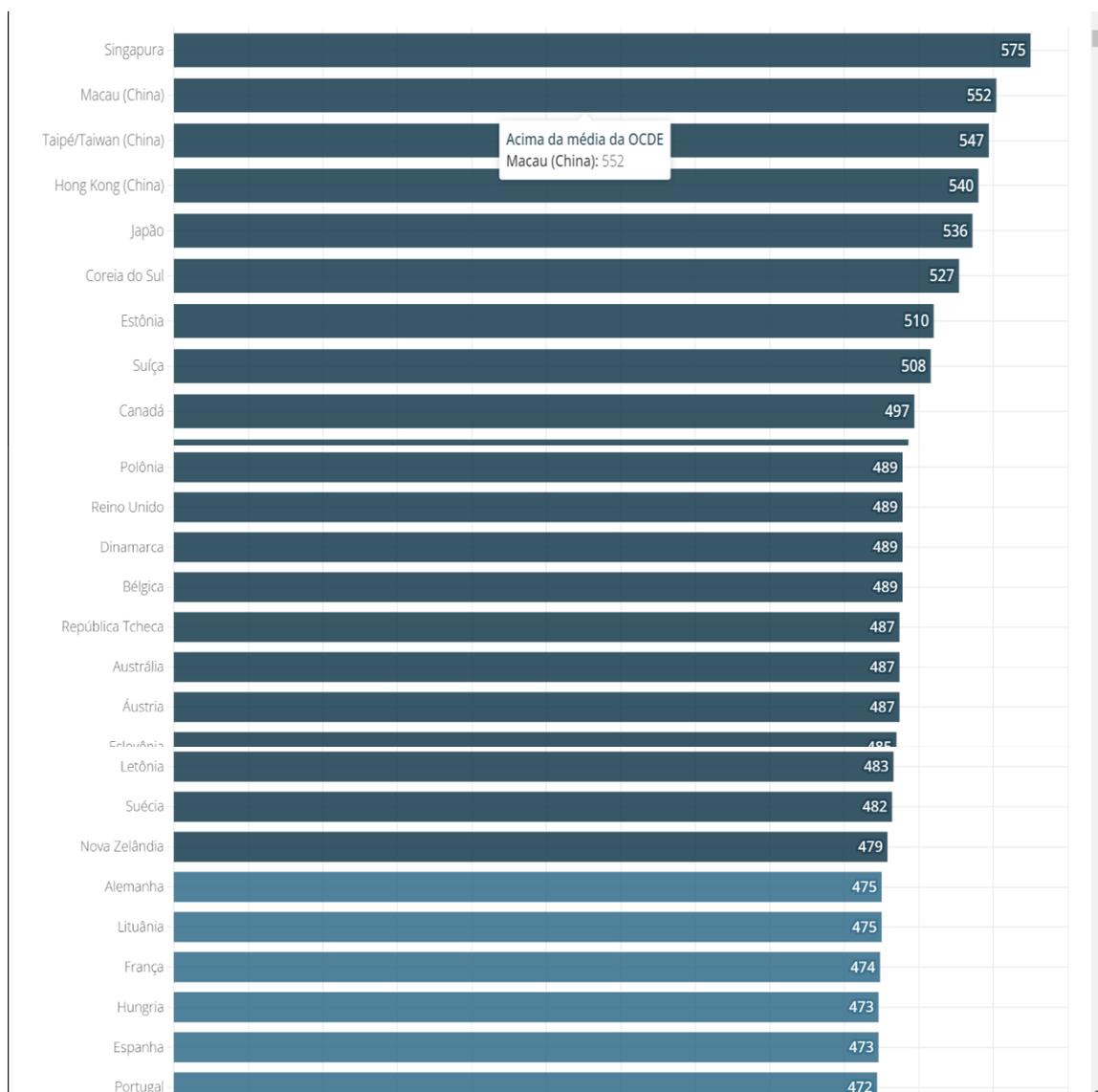
O Pisa 2012 – agora com 65 países avaliados em um relatório de 32 páginas – mantém o Brasil entre os últimos: 57º em Matemática; 54º em Ciências; 58º em Leitura, atrás do Chile, Uruguai, México, Turquia, Cazaquistão, Costa Rica, Emirados Árabes. O Brasil avançou na média das três áreas em 9,2% no comparativo com o Pisa 2000, porém estacionou em relação ao Pisa 2009 em Leitura e Ciências, e incrementou 1,3% em Matemática. Com esse resultado, a meta estabelecida pelo governo brasileiro de se igualar à média dos países ricos (da OCDE) – prevista para 2022 – se estende para 2030. (INEP, 2022)

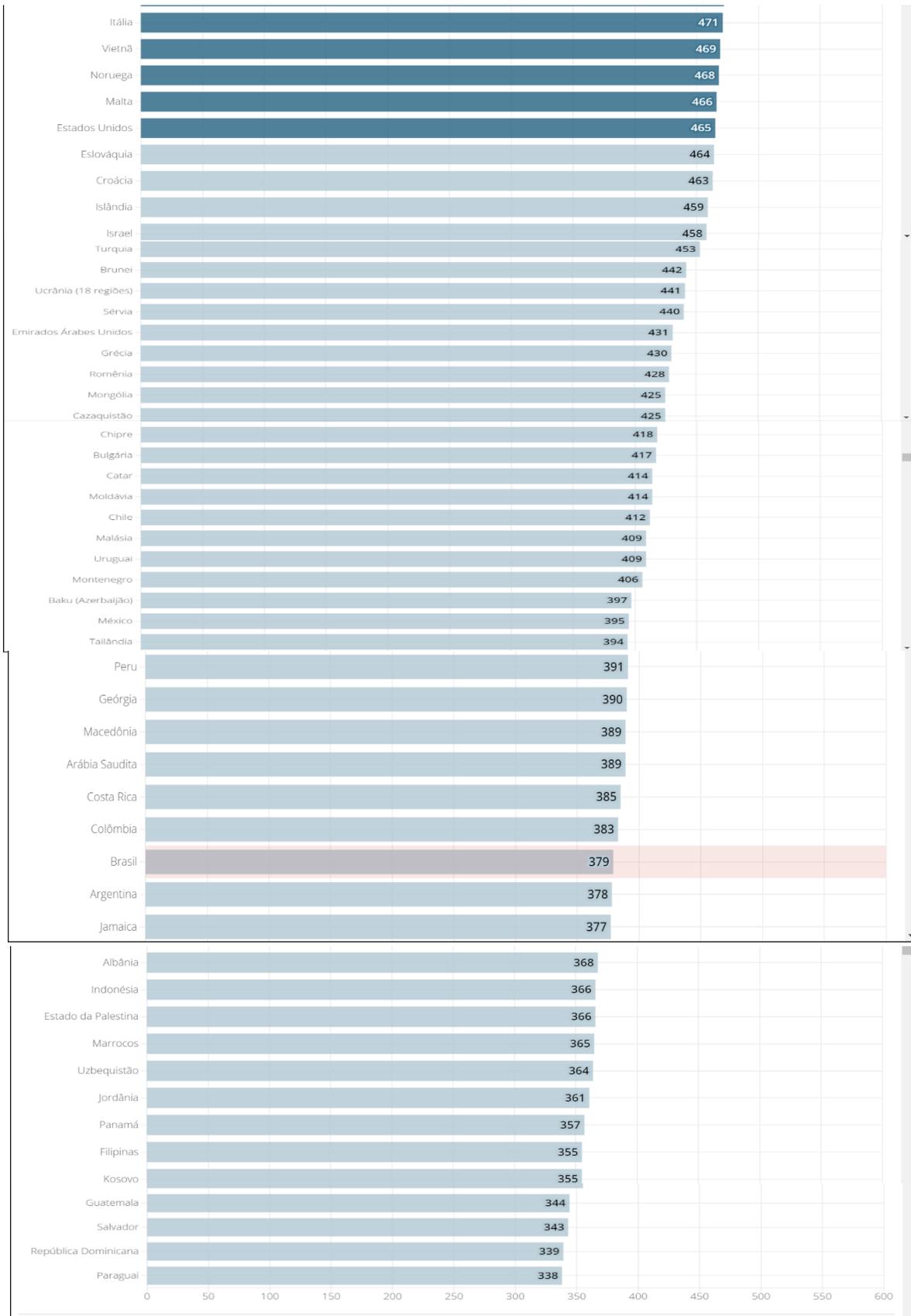
O Pisa 2015, com 72 países avaliados, posicionou o Brasil em 63º em Ciências, 59º em Leitura e 66º em Matemática. Em Ciências e em Leitura, Portugal, Espanha, Chile,

Uruguai e Costa Rica estão à frente de nós e o Peru está poucos pontos abaixo. Em Matemática, todos esses superaram o Brasil e a diferença entre a média do país e a do Chile é de 46 pontos. Comparado à última edição do Pisa, o Brasil estagnou em Ciências (média: 401) e Leitura (407), e caiu em Matemática (377). Em Ciências, mais da metade dos estudantes brasileiros (51%) está abaixo do nível 2 em Leitura, que a OCDE considera o adequado para exercer a cidadania. Os resultados do exame realizado em 2015 foram divulgados no último trimestre de 2016.

Entre 2018 e 2022, o Brasil apresentou um desempenho estável no Pisa , prova aplicada em 81 países para avaliar o desempenho de alunos de 15 anos em matemática, leitura e ciências, conforme apresentado na figura a seguir:

Figura 01: Desempenho Brasileiro (2018 a 2022)





Fonte: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/12/05/ranking-da-educacao-brasil-esta-nas-ultimas-posicoes-no-pisa-2022-veja-notas-de-81-paises-em-matematica-ciencias-e-leitura.ghtml>

Diante da figura acima, é visível que o Brasil continua muito aquém dos países desenvolvidos e atrás de inúmeros países em desenvolvimento, incluindo diversas nações da América Latina.

O PISA é aplicado a nível nacional entre os meses de maio e agosto a cada três anos pelo INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (portal.inep.gov.br) e enviados para centralização mundial ao OCDE - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (www.oecd.org) que consolida os dados mundiais normalmente início de dezembro do mesmo ano.

2.3 Exame Nacional do Ensino Médio- ENEM

O surgimento do ENEM ocorreu em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, na tentativa de contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade. Um grave problema foi detectado. Quando se faz um exame à preocupação geral é a de obter dados para que o estudante possa melhorar seus conhecimentos acadêmicos de aprendizagens.

Os estudantes após qualquer avaliação devem ter a chance de retomar seus saberes com relação ao exame que foi aplicado. Com o ENEM isso não ocorre, pois o estudante faz este tipo de avaliação no último ano do Ensino Médio, não o possibilitando retornar, caso haja falhas no ensino-aprendizagem para consertar os erros por ele cometidos (ENEM, 2020).

O ENEM não dá a chance ao aluno de reaprender e refazer seus saberes no mesmo ano ou se apropriar de novos conhecimentos referente aos conteúdos do Ensino Médio. O estudante faz o Enem e seus resultados são utilizados como dados estatísticos.

Este Exame passou a ser classificatório a partir de 2009, quando foi utilizada pelo governo brasileiro como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior. Foram

complementadas mudanças no Exame que contribuíram para a democratização das oportunidades de acesso as vagas oferecidas por instituições Federais de Ensino Superior.

Na atualidade o ENEM é aceito em diversas universidades do país, sendo elas Federais, Estaduais, Municipais e privadas, além de oferecer a oportunidade de servir como notas finais na conclusão do Ensino Médio em algumas instituições de ensino.

O ENEM é dividido em áreas específicas e afins, é estruturado a partir da Matriz comum de Referência Nacional (ENEM, 2020).

O Exame é constituído de 1 (uma) redação em língua portuguesa e de 4 (quatro) provas objetivas, contendo cada uma 45 (quarenta e cinco) questões de múltipla escolha. As 4 (quatro) provas objetivas e a redação avaliarão as seguintes áreas de conhecimento do Ensino Médio e os respectivos componentes curriculares: Áreas de Conhecimento Componentes Curriculares Ciências Humanas e suas Tecnologias História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Ciências da Natureza e suas Tecnologias Química, Física e Biologia. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias Redação, Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação e Comunicação Matemática e suas Tecnologias Matemática (ENEM, 2020).

A Matriz curricular de Matemática e suas tecnologias foi dividida em 7 áreas do conhecimento, atribuídas a essas áreas as competências necessárias a cada conteúdo.

Tabela 01: Matriz Curricular de Matemática e suas Tecnologias

ÁREA 1 – Construir significados para os números naturais, inteiros, racionais e reais.	
H1	Reconhecer, no contexto social, diferentes significados e representações dos números e operações – naturais, inteiros, racionais ou reais.
H2	Identificar padrões numéricos ou princípios de contagem.
H3	Resolver situação-problema envolvendo conhecimentos numéricos.
H4	Avaliar a razoabilidade de um resultado numérico na construção de argumentos sobre afirmações quantitativas.

H5	Avaliar propostas de intervenção na realidade utilizando conhecimentos numéricos.
Competência de ÁREA 2 – Utilizar o conhecimento geométrico para realizar a leitura e a representação da realidade e agir sobre ela.	
H6	Interpretar a localização e a movimentação de pessoas/objetos no espaço tridimensional e sua representação no espaço bidimensional.
H7	Identificar características de figuras planas ou espaciais.
H8	Resolver situação-problema que envolva conhecimentos geométricos de espaço e forma.
H9	Utilizar conhecimentos geométricos de espaço e forma na seleção de argumentos propostos como solução de problemas do cotidiano.
Competência de ÁREA 3 – Construir noções de grandezas e medidas para a compreensão da realidade e a solução de problemas do cotidiano.	
H10	Identificar relações entre grandezas e unidades de medida.
H11	Utilizar a noção de escalas na leitura de representação de situação do cotidiano.
H12	Resolver situação-problema que envolva medidas de grandezas.
H13	Avaliar o resultado de uma medição na construção de um argumento consistente.
H14	Avaliar proposta de intervenção na realidade utilizando conhecimentos geométricos relacionados a grandezas e medidas.
Competência de ÁREA 4 – Construir noções de variação de grandezas para a compreensão da realidade e a solução de problemas do cotidiano.	
H15	Identificar a relação de dependência entre grandezas
H16	Resolver situação-problema envolvendo a variação de grandezas, direta ou inversamente proporcionais.
H17	Analisar informações envolvendo a variação de grandezas como recurso para a construção de argumentação.
H18	Avaliar propostas de intervenção na realidade envolvendo variação de grandezas.
Competência de ÁREA 5 – Modelar e resolver problemas que envolvem variáveis socioeconômicas ou técnico-científicas, usando representações algébricas.	
H19	Identificar representações algébricas que expressem a relação entre grandezas.
H20	Interpretar gráfico cartesiano que represente relações entre grandezas.
H21	Resolver situação-problema cuja modelagem envolva conhecimentos algébricos.

H22	Utilizar conhecimentos algébricos/geométricos como recurso para a construção de argumentação.
H23	Avaliar propostas de intervenção na realidade utilizando conhecimentos algébricos.
Competência de ÁREA 6 – Interpretar informações de natureza científica e social obtidas da leitura de gráficos e tabelas, realizando previsão de tendência, extrapolação, interpolação e interpretação.	
H24	Utilizar informações expressas em gráficos ou tabelas para fazer inferências.
H25	Resolver problema com dados apresentados em tabelas ou gráficos.
H26	Analisar informações expressas em gráficos ou tabelas como recurso para a construção de argumentos.
Competência de ÁREA 7 – Compreender o caráter aleatório e não determinístico dos fenômenos naturais e sociais e utilizar instrumentos adequados para medidas, determinação de amostras e cálculos de probabilidade para interpretar informações de variáveis apresentadas em uma distribuição estatística.	
H27	Calcular medidas de tendência central ou de dispersão de um conjunto de dados expressos em uma tabela de frequências de dados agrupados (não em classes) ou em gráficos.
H28	Resolver situação-problema que envolva conhecimentos de estatística e probabilidade.
H29	Utilizar conhecimentos de estatística e probabilidade como recurso para a construção de argumentação.
H30	Avaliar propostas de intervenção na realidade utilizando conhecimentos de estatística e probabilidade.

Fonte: inep.gov.br

Quando se analisa a avaliação proposta pelo Enem, percebe-se que as habilidades que devem ser apresentadas pelo estudante estão condensadas não apenas na quantidade de conteúdos que ele deve conhecer, mas, muito mais no quesito resposta ao item, que nada mais é que responder as questões com maior relevância específica de cada conteúdo possível. Sobre habilidades e competências vejamos o que pensam alguns teóricos acerca do assunto:

Competência e Habilidade - Quando falamos no aspecto *Competência* ou *Habilidades*, muitos teóricos são lembrados uns com mais outros com menos relevância, mas o que importa é o que eles deixam como contribuição para novas análises educacionais e matemáticas de um modo geral. Demo (2001) Competência o remete a competitividade, lembra-se das pessoas que a todo tempo estão competindo por qualquer coisa, e acabam competindo consigo mesmo, gerando um alto nível de stress e tensão, ele prefere tratar produção e evolução do aluno como Habilidade e não Competência. Para Demo, o ser humano historicamente é competitivo não deixando marcas saudáveis para a sociedade, por esse motivo ele prefere usar a expressão “habilidade”. O autor afirma ainda que não temos autonomia total, por sermos seres limitados naturalmente, mas podemos alargá-las significativamente, dependendo da nossa iniciativa e da capacidade de aprender e conhecer. Afirma ainda que habilidades são treinadas e compreendidas quando repetidas.

Sobre treinar as habilidades, disse certa vez o grande treinador de futebol brasileiro, Telê Santana (1998) “O treino incessante causa a perfeição nas habilidades.” Se referindo as habilidades de alguns garotos ao jogarem futebol.

Voltando as observações das habilidades acadêmicas, Demo (2001) diz em seu livro *Habilidades e Competências no Século XXI*, que “A habilidade das habilidades é saber pensar” [...] A *Politicidade* realça a iniciativa humana, tendo como uma de suas expressões mais notórias as “habilidades” (p.6). Segundo Demo, em geral, habilidade é da ordem das metodologias, não dos conteúdos e o saber é metodologia também. Quando expressamos maneiras qualificadas nos procedimentos, se destacam nas habilidades suas marcas comuns, dentre elas a capacidade de manejo da realidade na forma analítica e principalmente lógica, realçando a elaboração de teorias na ordem das complexidades (Foucault, 2000), bem capaz de apresentar respostas precisas a determinados problemas.

Sobre habilidades poderia afirmar que: Quem é hábil, sobressai. Existem pessoas que nunca passaram pela escola e são extremamente hábeis, com isso se percebe que a habilidade é um fator preponderante do existir que poderá se aperfeiçoar com o advento de se estar na escola ou indo mais além em ambientes que proporcionem a arte do pensar e pensar corretamente. A escola serve como um mantra do saber, o espaço escolar é místico, filosófico, por certo analítico, ambiente este que muitos jovens precisam para desenvolver suas habilidades e competências, já para outros as vivências cotidianas de desenvolvimento das competências é a própria vida, o dia-dia, as vivências, as experiências, enfim, tudo o que rodeia o ser humano.

Segundo Demo (2012) afirmou que, “Não cabe à dicotomia entre teoria e prática, por mais que a academia assim proceda. Imagino que a habilidade e competência mais destacada poderiam ser o “saber pensar”, desde que una aí teoria e prática.” No plano mais pessoal, é comum encontrarmos pessoas com habilidades e talentos inatos. Como o músico autodidata, pessoas que sabem fazer operações matemáticas sem nunca ter frequentado a escola, pessoas que dançam sem ter necessariamente frequentado aulas de dança.

Existe hoje uma inquietação de descontentamento das novas gerações com a formal (Tapscott, 2009) não implica sua extinção (Illich, 1973), mas certamente sua desconstrução e reconstrução, à luz de novas dinâmicas socioeconômicas e históricas.

Perrenoud (2000) organizou na sua ótica as competências que para ele deve fazer parte da cartilha de qualquer ser humano que pretende ter um bom desempenho na sociedade, são elas:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem;
2. Administrar a progressão das aprendizagens;
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;

5. Trabalhar em equipe
6. Participar da administração da escola;
7. Informar e envolver os pais;
8. Utilizar as novas tecnologias;
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
10. Administrar sua própria formação contínua.

Observemos, porém na competência 8 que Perrenoud (2000) aponta as novas tecnologias como parâmetro de suma importância para o avanço intelectual dos nossos jovens.

2.4 Matrizes de referência do SAEB para o ensino médio

A realização de uma avaliação de sistema com amplitude nacional, possibilita que o processo de avaliação seja transparente e legítimo, fornecendo informações aos envolvidos sobre o que será avaliado (Brasil, 2018). Assim as matrizes de referência para as etapas da educação básica descrevem o objeto da avaliação, representando um guia curricular mínimo para a avaliação em cada disciplina e série/ano, delineando as competências e habilidades esperadas dos alunos.

É importante destacar que as matrizes não abrangem a totalidade do conteúdo curricular escolar, ou seja, é feita uma seleção com base no que pode ser avaliado por meio do tipo de instrumento de medida utilizado no SAEB e na Prova Brasil, ao mesmo tempo em que representa adequadamente o que está incluído nos currículos em vigor no Brasil.

Assim compreendidas, as matrizes não podem ser confundidas com procedimentos, estratégias de ensino ou orientações metodológicas, nem com conteúdo para o desenvolvimento do trabalho do professor em sala de aula. Estes elementos estão presentes nos guias ou propostas curriculares dos sistemas de ensino.

Segundo o Plano de Desenvolvimento da Educação -PDE (Brasil, 2014), essas Matrizes utilizam como base os PCNs (Brasil, 1998) e foram desenvolvidas com base em uma pesquisa nacional que analisou os currículos propostos pelas Secretarias Estaduais de Educação e algumas redes municipais.

O INEP também buscou a contribuição de professores que trabalham nas redes municipal, estadual e privada, além de examinar os livros didáticos mais amplamente adotados nessas séries/anos nas redes de ensino público (Brasil, 2008). Então a matriz de referência para o Ensino Médio, traz em seu esboço tópicos e seus descritores que devem ser explorados pelo professor para com seus alunos, conforme se apresenta a seguir:

Tabela 2: Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SAEB: tópicos e seus descritores – 3ª série do Ensino Médio

I. PROCEDIMENTOS DE LEITURA	
D1	Localizar informações explícitas em um texto.
D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D4	Inferir uma informação implícita em um texto.
D6	Identificar o tema de um texto.
D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
II. IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO	
D5	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).
D12	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
III - RELAÇÃO ENTRE TEXTOS	
D20	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
D21	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
IV. COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO	

D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
D7	Identificar a tese de um texto.
D8	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
D9	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
D11	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.
V. RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO	
D16	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D17	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
VI. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	
D13	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: Elaborado pela Daeb/Inep a partir do Saeb/Inep (2002)

Tabela 3: Matriz de Referência de Matemática do SAEB: temas e seus descritores – 3ª série do Ensino Médio

I. ESPAÇO E FORMA	
D1	Identificar figuras semelhantes mediante o reconhecimento de relações de proporcionalidade.
D2	Reconhecer aplicações das relações métricas do triângulo retângulo em um problema que envolva figuras planas ou espaciais.
D3	Relacionar diferentes poliedros ou corpos redondos com suas planificações ou vistas.
D4	Identificar a relação entre o número de vértices, faces e/ou arestas de poliedros expressa em um problema.

D5	Resolver problema que envolva razões trigonométricas no triângulo retângulo (seno, cosseno, tangente).
D6	Identificar a localização de pontos no plano cartesiano
D7	Interpretar geometricamente os coeficientes da equação de uma reta.
D8	Identificar a equação de uma reta apresentada a partir de dois pontos dados ou de um ponto e sua inclinação.
D9	Relacionar a determinação do ponto de interseção de duas ou mais retas com a resolução de um sistema de equações com duas incógnitas.
D10	Reconhecer, dentre as equações do 2º grau com duas incógnitas, as que representam circunferências.

II. GRANDEZAS E MEDIDAS

D11	Resolver problema envolvendo o cálculo de perímetro de figuras planas.
D12	Resolver problema envolvendo o cálculo de área de figuras planas.
D13	Resolver problema envolvendo a área total e/ou volume de um sólido (prisma, pirâmide, cilindro, cone, esfera).

III. NÚMEROS E OPERAÇÕES/ÁLGEBRA E FUNÇÕES

D14	Identificar a localização de números reais na reta numérica.
D15	Resolver problema que envolva variação proporcional, direta ou inversa, entre grandezas.
D16	Resolver problema que envolva porcentagem.
D17	Resolver problema envolvendo equação do 2º grau.
D18	Reconhecer expressão algébrica que representa uma função a partir de uma tabela.
D19	Resolver problema envolvendo uma função do 1º grau.
D20	Analisar crescimento/decrescimento, zeros de funções reais apresentadas em gráficos.
D21	Identificar o gráfico que representa uma situação descrita em um texto.
D22	Resolver problema envolvendo P.A./P.G. dada a fórmula do termo geral.
D23	Reconhecer o gráfico de uma função polinomial de 1º grau por meio de seus coeficientes.
D24	Reconhecer a representação algébrica de uma função do 1º grau dado o seu gráfico.
D25	Resolver problemas que envolvam os pontos de máximo ou de mínimo no gráfico de uma função polinomial do 2º grau.

D26	Relacionar as raízes de um polinômio com sua decomposição em fatores do 1º grau.
D27	Identificar a representação algébrica e/ou gráfica de uma função exponencial.
D28	Identificar a representação algébrica e/ou gráfica de uma função logarítmica, reconhecendo-a como inversa da função exponencial.
D29	Resolver problema que envolva função exponencial.
D30	Identificar gráficos de funções trigonométricas (seno, cosseno, tangente) reconhecendo suas propriedades.
D31	Determinar a solução de um sistema linear associando-o à uma matriz.
D32	Resolver problema de contagem utilizando o princípio multiplicativo ou noções de permutação simples, arranjo simples e/ou combinação simples.
D33	Calcular a probabilidade de um evento.

Fonte: Elaborado pela Daeb/Inep a partir do Saeb/Inep (2002).

Como se pode observar cada matriz de referência é estruturada em tópicos ou temas e respectivos descritores que indicam as competências e habilidades de Língua Portuguesa e Matemática a serem avaliadas. Sendo assim, a observação das matrizes de referência é fundamental para compreender quais competências e habilidades estão sendo avaliadas em uma determinada avaliação, como provas de Língua Portuguesa e Matemática. Pois, são documentos que organizam o conteúdo a ser avaliado e fornecem diretrizes claras para a elaboração das questões e a avaliação dos estudantes. Elas geralmente são estruturadas em tópicos ou temas, juntamente com os descritores que indicam o que se espera que os alunos saibam e sejam capazes de fazer em relação a esses tópicos.

2.5 A importância da autonomia do estudante no contexto das avaliações escolares

A autonomia é um conceito fundamental que permeia diversas áreas da vida humana, desde a filosofia até a psicologia, educação, política e tecnologia. Em sua essência, a autonomia refere-se à capacidade de um indivíduo ou entidade de tomar decisões independentes e autodeterminadas, agindo de acordo com seus próprios princípios, valores e

interesses. Trata-se de um elemento crucial para a liberdade individual e a autenticidade, permitindo que as pessoas exerçam controle sobre suas vidas e escolhas. Nesse sentido, a autonomia do estudante desempenha um papel crucial no contexto das avaliações escolares e na educação como um todo.

De acordo com Jofre (2021) em sua dissertação de mestrado *“Um olhar sobre o processo de autonomia dos alunos de uma escola de educação especial”* enfatiza que: “como cada aluno é único e apresenta características singulares, aumentam as possibilidades de intervenções pedagógicas no sentido de favorecer a autonomia, na mesma medida que isso demanda mais trabalho e criatividade por parte de nós, professores” (p.19). A compreensão de que cada aluno é único e apresenta características singulares desempenha um papel fundamental na promoção da autonomia dentro da sala de aula. No entanto, essa abordagem personalizada também demanda mais esforço, trabalho e criatividade por parte dos professores. Compreendendo a importância da autonomia do estudante em sua aprendizagem.

Marxreiter (2020) afirma que:

Na dimensão Autonomia, considera-se o desenvolvimento do aluno jovem, sua curiosidade, capacidade e iniciativa de buscar por si mesmo novos conhecimentos. Valorizase a liberdade intelectual de pensamento e de expressão, o autogerenciamento e a corresponsabilidade na aquisição do conhecimento, nas tomadas de decisões individuais e coletivas, decorrentes das atividades problematizadas (p.164).

A autonomia na educação envolve o incentivo ao desenvolvimento do aluno em diversos aspectos, destacando-se a sua curiosidade, capacidade e iniciativa de buscar por si mesmo novos conhecimentos. Isso implica valorizar a liberdade intelectual de pensamento e expressão, o autogerenciamento e a corresponsabilidade na aquisição do conhecimento, bem como nas tomadas de decisões individuais e coletivas decorrentes das atividades

problematizadas. Isso requer, “um sistema de avaliação que priorize resultados como melhoria de qualidade, avanço e análise do que e como aprender” (Marxreiter, 2020, p.5) ou seja, um sistema de avaliação formativa e que aborde a educação de maneira mais holística e orientada para o desenvolvimento do aluno.

Quando os estudantes têm autonomia para escolher como abordar uma tarefa ou projeto de avaliação, eles são mais propensos a se sentirem motivados intrinsecamente. Isso significa que estão fazendo a tarefa porque estão interessados e veem valor nela, em vez de apenas para obter uma nota.

A motivação intrínseca geralmente leva a um aprendizado mais profundo e duradouro. É necessário o professor perceber que os alunos têm diferentes estilos de aprendizagem e ritmos de absorção de conhecimento, pois” a busca por dar autonomia e por promover modelos de aprendizado que levem em conta as características individuais dos estudantes também está no conjunto das competências docentes” (Rodrigues e Santos, 2020, p.38). Quando têm autonomia, podem adaptar o processo de aprendizado de acordo com suas necessidades individuais, levando-se a uma educação mais personalizada, na qual os estudantes podem explorar tópicos que os interessam mais profundamente e concentrar-se nas áreas em que precisam de mais apoio (Santos, 2020).

2.6 Manifestações de saberes dos estudantes em situações de prova: além do conhecimento formal

Os estudantes muitas vezes demonstram sua capacidade de aplicar o conhecimento de forma prática e contextualizada. Isso significa que eles não apenas memorizam informações, mas também sabem como usar esses conceitos para resolver problemas reais (Bianchessi et al., 2020). As provas que exigem a aplicação do conhecimento e incentivam os alunos a pensar criticamente e a demonstrar sua compreensão profunda dos tópicos. Assim, as

manifestações de saberes dos estudantes nas provas também podem revelar sua capacidade de raciocínio lógico e análise crítica. Em questões complexas, os alunos podem ser solicitados a avaliar diferentes pontos de vista, identificar argumentos falaciosos e tomar decisões informadas com base em evidências. Nesse sentido, não apenas avalia seu conhecimento, mas também sua capacidade de pensar de forma independente e questionar informações apresentadas a eles.

No entendimento de Vygotsky (2003, p. 35) “a escola deve ser um espaço de criação e fomento do conhecimento e criação de novos saberes”, porque a educação desempenha um papel fundamental na formação das pessoas e na construção de uma sociedade mais desenvolvida e consciente.

Nessa direção, pode-se compreender que as provas também podem evidenciar as habilidades de comunicação dos estudantes. A capacidade de articular claramente ideias, argumentos e soluções é fundamental no mundo real, e as provas podem fornecer uma plataforma para os alunos demonstrarem essa habilidade, o que implica aos eles escrever ensaios coerentes, apresentar respostas claras e concisas, e até mesmo usar gráficos ou diagramas quando apropriado, revelando sua capacidade de aplicação, raciocínio crítico e habilidades de comunicação, que são valiosas em sua jornada educacional e na vida cotidiana.

Os estudos de Bianchessi et al., (2020) dizem que:

[...] ainda se tem muito a construir sobre a avaliação da aprendizagem visto que não se constitui ainda matéria pronta e acabada, mas que precisa ser modelada passo a passo pelo professor a cada dia, em cada aula e em cada grupo de alunos. A escola precisa se debruçar e buscar alternativas que sejam favoráveis aos educandos para que eles possam, de posse desses saberes, transferir para os múltiplos contextos (p. 80).

O conhecimento é valioso quando pode ser aplicado na vida cotidiana. Muitas vezes, o que aprendemos na escola ou na faculdade tem implicações práticas em nossa vida pessoal e profissional. Isso inclui habilidades de resolução de problemas, pensamento crítico, habilidades interpessoais e muito mais, que podem não ser diretamente testadas em uma prova, mas são essenciais para o sucesso na vida real.

3 O HISTÓRICO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL ATÉ OS DIAS ATUAIS

O Ensino Médio teve início no período colonial, por meio da educação dos jesuítas com as aulas régias (Oliveira, 2021), e era considerado como Ensino Secundário cuja organização era mantida pela Companhia de Jesus, que estabeleceu cerca de “17 Colégios, desde o litoral nordestino até a Ilha do Desterro, em Santa Catarina” (Aquino e Tambara, 2020, s/p. *apud* Vechia; Cavazotti, 2003). Nessa época, o termo Ensino Secundário era empregado para designar essa etapa do processo educativo. Esse tipo de educação visava à formação dos filhos da elite brasileira, que após ao concluir essa etapa, dava prosseguimento aos cursos de: Teologia, Direito ou Medicina em Coimbra ou nas universidades da França (Aquino e Tambara, 2020, s/p. *apud* Vechia; Cavazotti, 2003).

Nos dias atuais, um longo percurso foi trilhado, muitos paradigmas foram quebrados até a atual conjuntura do Ensino Médio.

Em prol de um novo modelo de ensino, o Ministro Gustavo Capanema em 1942, tomou a iniciativa de promover um conjunto das leis orgânicas da educação nacional, configurando dessa forma, a reforma capanema (Medeiros Neta et al., 2018). Nesse conjunto de Leis, estavam: a Lei Orgânica do Ensino Secundário (1942); a Lei Orgânica do Ensino Comercial (1943); e as Leis Orgânicas do Ensino Primário (1946). Com essas leis é possível perceber que uma parte do ensino médio era organizado como preparação para o trabalho, assim compreendido: o ensino médio industrial, comercial ou agrícola voltado para a formação do trabalhador.

Na reforma de capanema, o ensino secundário era dividido em dois ciclos: o primeiro chamado de curso ginasial com duração de 4 anos, e o segundo tinha como objetivo consolidar a educação ministrada no ciclo anterior (curso ginasial).

Em 1950, uma outra mudança ocorreu na qual havia equivalência entre os estudos acadêmicos e profissionais que com a promulgação da Lei Federal nº 1.076 de 1950, foi permitido o ingresso dos concluintes de cursos profissionais em cursos superiores.

No ano de 1961 é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, efetivando a plena equivalência entre o curso do ensino profissional ao ensino propedêutico.

Após dez anos, especificamente em 1971 um novo momento decisivo foi registrado na história da educação brasileira, com a reforma da Lei nº 4.024/61 e com a promulgação da Lei nº 5.692/71, culminando a transposição do curso Ginásial, que integrava a fase inicial do Ensino Secundário; passando a compôr a fase final do 1º grau (que, a partir de então, possuiu a ser composto por oito anos) surgindo dessa forma, o 1º e o 2º graus.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/96 veio definir o Ensino Médio como a última etapa da educação básica.

Em 1998, O MEC (Ministerio da Educação) estabeleceu as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio (DCNEM), trazendo a afirmação de que as propostas pedagógicas deveriam seguir as orientações previstas como competências básicas, conteúdos e, como também, as formas de tratamento dos conteúdos já previstos para o ensino médio, estruturando o currículo escolar com base nos princípios pedagógicos como: identidade, diversidade e autonomia, interdisciplinaridade e contextualização. Partindo dessa premissa, a base nacional comum foi estruturada em três áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Em 2017 com a Lei nº 13.415, essas áreas deixou de ser três e passou a ser quatro as áreas de conhecimento, conforme exposto no art. 35:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

I – linguagens e suas tecnologias;

II – matemática e suas tecnologias;

III – ciências da natureza e suas tecnologias;

IV – ciências humanas e sociais aplicadas. (Brasil, 2017, s. p.)

Apesar das várias mudanças que ocorreram no ensino médio até os dias atuais ainda é possível perceber um ensino voltado a cobrança de conteúdos pela escola, sem a preocupação de articulação desses conteúdos com a vivência do estudante, e com as demais áreas de conhecimento.

3.1 Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco – SAEPE

O Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco - SAEPE - foi criado com a finalidade de monitorar o padrão de qualidade do ensino e apoiar as iniciativas de promoção da igualdade de oportunidades educacionais.

Os testes do SAEPE têm como objetivo avaliar as competências e habilidades, na área de Língua Portuguesa e de Matemática, dos estudantes das redes Estadual e Municipal nas 2ª, 4ª, e 8ª séries ou 3º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, incluindo os projetos de correção do fluxo escolar (Pernambuco, 2002) Além da aplicação dos testes, a avaliação inclui outros instrumentos importantes, como: o questionário do estudante, cujo objetivo é traçar seu perfil socioeconômico e sua trajetória escolar; os questionários do professor e do diretor, com o objetivo de traçar o perfil dos profissionais da educação de Pernambuco; e o questionário da escola, cuja finalidade é conhecer infraestrutura e os serviços oferecidos por ela, tendo-se em vista identificar os fatores que interferem no desempenho escolar.

O SAEPE em 2008 foi reformulado e hoje já alcança a margem dos 250 mil estudantes em todo estado realizando a prova que ocorre sempre ao final do ano letivo.

Nesse ano o SAEPE passou a ser anual e a compor o IDEPE (Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco), estabelecendo metas por escolas, que são a referência central para o pagamento do Bônus de Desempenho Educacional.

O BDE é uma gratificação financeira, criada em 2008, que premia os profissionais das escolas e das Gerências Regionais da SEE/PE que cumprem, parcial ou integralmente, as metas do IDEPE (Pernambuco 2008).

O SAEPE analisa o crescimento dos estudantes nos diversos níveis de ensino, além de analisar os conteúdos ministrados em sala de aula e sua eficácia através do professor. O Professor e a escola são avaliados de também assim como os estudantes, por meio de um questionário socioeconômico. A ideia da aplicação da prova e resumo analítico dos resultados tem por finalidade melhorar o desempenho dos estudantes (Pernambuco, 2008).

Desde sua implementação, o SAEPE tem sido uma ferramenta crucial para avaliar o desempenho dos alunos e a qualidade do ensino em Pernambuco, fornecendo dados valiosos para orientar políticas educacionais e iniciativas de melhoria. Com a participação crescente de estudantes a cada ano, o SAEPE se consolida como uma importante medida para impulsionar a educação no estado, identificando áreas de sucesso e necessidades de intervenção (Pernambuco, 2008).

4 MARCO METODOLÓGICO

4.1 Fundamentação metodológica

Este capítulo descreve acerca do caminho percorrido durante a realização da pesquisa, assim como as suas particularidades. Estão descritos de forma detalhada a pesquisa e o seu método, assim como as técnicas e os procedimentos metodológicos aplicados.

Para tornar mais robusto o desenho metodológico da pesquisa, procura-se inicialmente definir de forma mais precisa os elementos que servirão de base para seu planejamento e estruturação, tais como o método e a metodologia. Prodanov e Freitas (2013, p. 26), há a necessidade no trabalho científico de esclarecer o que é método, descrito pelos autores como “o caminho, a forma, o modo de pensamento. É a forma de abordagem em nível de abstração dos fenômenos”. O método representa o processo sistemático para atingir um objetivo específico, enquanto a metodologia engloba os procedimentos realizados para alcançar esse objetivo. Métodos e metodologias são abordagens interligadas que visam alcançar um resultado mais eficiente.

Enquanto o método se refere a um procedimento para alcançar um determinado objetivo, a metodologia abrange as técnicas utilizadas na pesquisa para atingir o fim desejado. Nas palavras de Kauark, Manhães e Medeiros (2010, p. 66), método é “um conjunto de etapas ordenadamente dispostas a serem vencidas na investigação da verdade, no estudo de uma ciência ou para alcançar determinado fim”. Gil (2002, p.17), considera as palavras dos autores e acrescenta que o método de pesquisa é “como procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Considerando esses conceitos, pode-se concluir que o método e a metodologia se entrelaçam com o propósito de estruturar e organizar a pesquisa, fundamentada em uma lógica que visa alcançar os objetivos estabelecidos.

4.2 Problema da pesquisa

Diante das dificuldades que se impõem na atual sociedade em relação à melhoria da qualidade da educação, a avaliação entra nesse processo destacando-se como um conjunto de

conhecimentos imprescindíveis no dia a dia escolar, na medida em que se constitui como prática reflexiva do docente no processo ensino e aprendizagem. Essa concepção passou a ser entendida a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n.º 9394/96, pois, antes desse documento, a avaliação da aprendizagem se dava de forma única, com a atribuição de nota apenas no momento da realização da prova, portanto era classificatória.

Apesar desse importante avanço em relação a compreensão de como se praticava a avaliação anteriormente, muitos professores ainda insistem em aplicar a avaliação com o objetivo de aferir o aprendizado escolar, sem a preocupação de indagar: porque o aluno não aprendeu? e o que fazer com determinado resultado?

Segundo Rego Filho (2020),

A prática da avaliação educacional deve ser um instrumento disciplinador não só de condutas cognitivas como também das sociais, no contexto escolar, mas nunca um instrumento punitivo e ameaçador. A avaliação é um fenômeno de enorme complexidade, no entanto é na educação que esta encontrou como uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado (educando), o que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo, para aceitá-lo ou transformá-lo (p .3).

A avaliação educacional também deve ser um meio para promover o aprendizado dos alunos e ajudá-los a alcançar seus objetivos educacionais. Isso significa que os resultados da avaliação devem ser utilizados para identificar as necessidades de cada aluno, e não para puni-los por suas falhas. Nesse processo, os professores devem se concentrar em fornecer feedback construtivo e orientação para melhorar o desempenho dos alunos. Ao fazer isso, eles podem ajudar os alunos a entender onde precisam melhorar e como podem desenvolver suas habilidades para alcançar seus objetivos educacionais.

Diante do que foi debatido, o foco central se desenvolve em torno do seguinte problema: *Quais metodologias o professor tem usado para contribuir no processo de construção das aprendizagens e autonomia dos estudantes em dias de prova da Escola Estadual Senador João Cleofas de Oliveira em Vitória de Santo Antão- PE?*

Neste contexto, nos deparamos com as seguintes questões norteadoras: *Que concepção os professores da Escola Estadual Senador João Cleofas de Oliveira em Vitória de Santo Antão- PE. possuem em relação a avaliação da aprendizagem escolar? Os professores utilizam a avaliação como uma maneira de rever criticamente e reorientar a sua atuação em sala de aula? Quais as maiores dificuldades que os estudantes apresentam e que acabam refletindo nos resultados dos processos avaliativos?*

4.3 Objetivos da pesquisa

4.3.1 Objetivo geral

Analisar os fatores que interferem no comportamento intelectual e emocional dos estudantes dos 1º anos aos 3º anos do ensino médio em período de avaliações.

4.3.2 Objetivos específicos

- Descrever a concepção dos professores a respeito da avaliação da aprendizagem escolar;
- Descrever as metodologias utilizadas pelos professores para o processo avaliativo dos estudantes;
- Determinar as principais causas que alteram o comportamento dos estudantes em dias de prova;
- Identificar os principais motivos que levam os estudantes a temerem a avaliação escolar.

4.4 Cronograma da Pesquisa

O Cronograma da pesquisa destaca cada fase da pesquisa, considerando um determinado período de tempo para a realização de determinada atividade/ação.

Na primeira fase, na revisão teórica, em que se constrói o Marco textual e o Marco metodológico, é definido o desenho da investigação.

Na segunda fase, ocorre a aplicação dos instrumentos, coleta de dados e o processamento das informações, e a terceira fase destina-se à análise dos dados, discussão e elaboração dos resultados, redação do informe final, contendo as conclusões das análises a respeito de cada um dos objetivos que compõem a investigação, finalizando com a elaboração das propostas.

Tabela 4: Programação das ações para o desenvolvimento da pesquisa

Fase	Atividade	Tempo	Meses
Primeira etapa	- Revisão Teórica - Desenho da Investigação - Elaboração dos Instrumentos - Validação dos Instrumentos - Elaboração Final dos Instrumentos	6 Meses	Janeiro Fevereiro Março Abril Maio Junho
Segunda etapa	- Aplicação dos Instrumentos - Coleta de dados - Processamento das informações	3 Meses	Julho Agosto Setembro
Terceira etapa	- Análise dos dados, discussão e elaboração dos resultados - Redação do informe final - Elaboração das conclusões e propostas	6 Mês	Outubro Novembro Dezembro Janeiro Fevereiro Março

Fonte: da própria pesquisadora

4.5 Desenho da investigação

A utilização de uma metodologia apropriada e eficiente assegura ao pesquisador a obtenção de resultados proveitosos para sua pesquisa, uma vez que ele possui métodos e técnicas para conduzi-la. Com esse entendimento, pode-se afirmar que a pesquisa passa por diversas fases fundamentais que são indispensáveis para atingir o conhecimento desejado.

O desenho metodológico tem por finalidade responder aos objetivos elencados. De acordo com Sampieri, Collado e Lúcio (2006, p. 125), o desenho se “refere ao plano ou estratégia criados para obter a informação desejada”. O desenho metodológico inclui detalhes sobre como os dados serão coletados, que métodos serão usados, qual será o tamanho da amostra, como os dados serão analisados e assim por diante. É essencial para garantir que a pesquisa seja conduzida de forma rigorosa e que os resultados sejam confiáveis e válidos.

A pesquisa procura obter dados e informações a respeito de uma determinada temática a ser pesquisada. Assim, a pesquisa é tida por Leão (2016, p. 105), como “um conjunto de atividades que tem como finalidade descobrir novos caminhos”. Para Bicudo (2011, p.62) “uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados”. A pesquisa nesse contexto, é vista como uma jornada intelectual, na qual o pesquisador se aventura em um território desconhecido em busca de novos conhecimentos. Assim como em uma viagem, o pesquisador enfrenta desafios, encontra obstáculos e descobre novas paisagens intelectuais ao longo do caminho. Dessa forma, o pesquisador deve empregar uma metodologia científica, que consiste na aplicação de técnicas e procedimentos metodológicos eficazes para uma elaboração produtiva e eficiente de produção científica.

A investigação escolheu o método fenomenológico, que se dedica a descrever e explicar o fenômeno em seu ambiente natural, no momento de sua ocorrência, com o objetivo de compreender suas características. Segundo Alvarenga (2019, p.51) “as investigações fenomenológicas estudam a maneira como as pessoas experimentam seu mundo, sua

vivência, que significados têm para elas e como compreendê-los, de onde o investigador extrai a essência do fenômeno para descrevê-lo”. Nessa direção, é possível observar o fenômeno conforme ele ocorre utilizando o método fenomenológico. Este método permite que o investigador capte a essência do fenômeno, ou seja, a natureza fundamental e as características essenciais que o definem.

Ao adotar o método fenomenológico, o pesquisador se concentra na experiência vivida pelos participantes, buscando compreender como eles percebem, interpretam e dão significado ao fenômeno em seu contexto natural. Na perspectiva de Buendia (1998) a fenomenologia a partir de uma posição epistemológica enfatiza a volta à reflexão e à intuição para descrever e esclarecer a experiência tal como ela é vivida e se configura como consciência. Torna-se possível a compreensão e interpretação fenomênica.

A presente pesquisa apresenta-se com uma tipologia descritiva, pois, pretende-se “descrever com exatidão os fatos e fenômenos de determinada realidade” (Triviños, 1987, p. 100).

Na pesquisa descritiva não há a interferência do pesquisador, ele apenas observa e descreve o que vê, descrevendo no momento da realização de trabalho de pesquisa.

Quanto ao enfoque, optou-se pelo misto, que compreende o método qualiquantitativo, que implica em “um processo de recoleção de dados qualitativos e quantitativos em um misto estudo, uma serie de investigações para responder a uma aproximação do problema” Sampieri, Collado e Lúcio (2010, p. 544). O enfoque misto “é um tipo de pesquisa em que o pesquisador ou um grupo de pesquisadores combina elementos de abordagem de pesquisa qualitativa e quantitativa com o objetivo de ampliar e aprofundar o conhecimento” (Campoy, 2005, p.14) permitindo ao pesquisador compreender e interpretar os fenômenos estudados. O enfoque misto, colabora para promoção da compreensão abrangente da realidade investigada.

Esse tipo de perspectiva amplia a compreensão dos resultados qualitativos, ao mesmo tempo em que valida ou confirma os resultados quantitativos.

Uma pesquisa qualitativa pode ser caracterizada, conforme Minayo et al., (2001, p. 21-22) como aquela que possibilita a promoção do [...] universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis". Para Sampieri, Collado e Lúcio (2010, p. 17):

[...] a investigação qualitativa proporciona uma profundidade dos dados, dispensa interpretação, contextualização do ambiente e entorno. Detalhes e experiências únicas. Também aponta um "fresco , holístico e natural" ponto de vista dos fenômenos , assim como a flexibilidade.

A validade da pesquisa qualitativa é determinada pelas observações, análises de documentos, registros fotográficos, entrevistas, questionários, entre outros. Conforme Alvarenga (2012, p.10), as principais características deste enfoque são:

- Os fenômenos estudados estão inseridos em uma complexa rede de fatores sociais, políticos, econômicos, culturais e históricos que devem ser analisados a fundo para compreender e interpretar as situações.
- Estabelece-se uma relação próxima entre o sujeito investigador e o sujeito investigado, ambas as partes têm uma participação ativa no estudo, mesmo mantendo a distância profissional.
- Trabalha-se com dados qualitativos. Não se busca uma relação de causa e efeito, mas sim a explicação do fenômeno estudado.
- O importante não é medir quantitativamente as variáveis, mas buscar a compreensão para explicar como as próprias pessoas envolvidas conhecem e interpretam sua realidade.

- Geralmente se parte de um desenho flexível, que indica as grandes linhas de ação, e à medida que vai explorando o problema, vai-se estruturando ou modificando de acordo à necessidade e ao avanço da investigação, orienta-se a ação e a transformação da realidade, para melhorar as condições de vida dos sujeitos envolvidos.

A pesquisa qualitativa é caracterizada, por Minayo et al., (2001, p. 21-22) como aquela que possibilita a promoção do:[...] universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Nessa direção, esse tipo de enfoque é o mais adequado para o levantamento de dados consistentes e importantes para esta investigação.

A pesquisa quantitativa, usa o recolhimento de dados para provar hipóteses, com base na aferição numérica e análise estatística, para estabelecer padrões de comportamento e provar teorias. No entendimento de Alvarenga (2019) o enfoque quantitativo baseia-se no rigor científico determinado por um desenho preciso e definido *a priori* a realização do estudo, e utiliza recolhimento de dados sem aferição numérica para descobrir ou afirmar perguntas da investigação em um processo de interpretação que valoriza e enfatiza os sentidos e significados atribuídos aos fenômenos sociais. Essa metodologia envolve a coleta de dados por meio de instrumentos padronizados, como questionários, enquetes ou testes, aplicados a uma amostra representativa da população-alvo. Os dados coletados são então analisados estatisticamente para identificar padrões, relações de causa e efeito, tendências e generalizações.

4.6 Contexto espacial e sócio-econômico da pesquisa

A cidade da Vitória de Santo Antão, possui uma população estimada em 130 mil habitantes segundo Censo (2021). Sua vegetação é exuberante, composta de árvores com caules retilíneos, altas e detentoras de grande número de folhas sempre verdes, todavia, a ocupação desenfreada destruiu praticamente sua mata atlântica original, restando, hoje, pequenos e reduzidos núcleos (Vitória de Santo Antão, 2024).

O município da Vitória de Santo Antão concentra importantes bacias hidrográficas da zona da mata do Estado, favorecendo a plantação de muitas agriculturas. Sua atividade agrícola baseia-se no cultivo de hortaliças, de verduras, de macaxeira, mandioca e batata doce e de cana-de-açúcar que abastecem a capital de Pernambuco/ Recife e cidades circunvizinhas.

No setor industrial, várias fábricas constituem seu polo industrial: o Engarrafamento Pitú, o Grupo JB, a Owens Illinois, a BRF, Metalfrio Solutions SA, Elcoma Computadores, MC Bauche-mie Brasil, Mondelez, Roca, Tintas Anjo, Betel Fardas, Igui Piscinas, Metal Módulos do Nordeste Ltda, Converplast Embalagens do Nordeste Ltda e Isoeste Construtivos Térmicos (Vitória de Santo Antão, 2024).

Seu comércio é bastante diversificado, apresentando ainda às sextas e sábados uma grande feira livre, onde os munícipes e visitantes encontram diversificados produtos agrícolas e artesanais. Esse município tem 6 agências bancárias: Banco do Brasil, Banco do Nordeste, Caixa Econômica Federal, Bradesco, Santander e Itaú (Vitória de Santo Antão, 2024).

No setor educacional que a cidade vem se destacando nos últimos anos, concentrando na atualidade, seis núcleos de Ensino Superior: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), Centro Universitário da Vitória de Santo Antão (UNIVISA), Centro Universitário Facol (UNIFACOL), Faculdade Maria Milza (FAMAM) e a Faculdade Novo Horizonte (FNH) (Vitória de Santo Antão, 2024).

No nível secundário, destaque para a IFPE, antiga Escola Agrotécnica Federal e as escolas de preparação de técnicos em Enfermagem. O governo estadual mantém em Vitória de Santo Antão 13 estabelecimentos de ensino médio. A prefeitura tem uma rede de 60 estabelecimentos que atendem o ensino fundamental. Paralelamente aos educandários públicos, há uma grande quantidade de escolas particulares (Vitória de Santo Antão, 2024).

4. 6.1 Unidade de análise: Escola Estadual Senador João Cleofas de Oliveira

A Escola Estadual Senador João Cleofas de Oliveira, localizada na Avenida Dom João Costa, S/N Livramento. CEP 55610-900 - Vitória de Santo Antão - PE. É uma instituição educacional que desempenha um papel importante na comunidade local. A mesma foi fundada com o objetivo de fornecer educação de qualidade aos alunos, a promovendo o desenvolvimento acadêmico, cultural e social de seus estudantes. Essa escola é grande porte e atende aos estudantes do Ensino Médio (Educação Integral) e Educação de Jovens e Adultos - EJA.

Figura 2: Escola Estadual Senador João Cleofas de Oliveira



Fonte: da câmara do celular da pesquisadora

Tabela 5: Quando administrativos e pedagógico da escola Escola Estadual Senador João Cleofas de Oliveira

Funções	Quantidade
Gestores	02
Professores	40
Secretário	01
Educador de Apoio	02
Professor do AEE	02
Merendeiras	04
Serviços gerais	03
Vigias	02
Porteiros	02

Fonte: da própria pesquisadora

Tabela 6: Número de estudantes matriculados no Ensino Médio

Educação Integral (Ensino Medio)	Quantidade
1.º Ano A	42
1.º Ano B	32
1.º Ano C	43
1.º Ano D	45
1.º Ano E	30
1.º Ano F	30
1.º Ano G	44
2.º Ano A	41
2.º Ano B	38
2.º Ano C	38
2.º Ano D	37
2.º Ano E	29

3.º Ano A	49
3.º Ano B	47
3.º Ano C	49
TOTAL	594

Fonte: da própria pesquisadora

Tabela 7: Número de estudantes matriculados na EJA

Educação de Jovens e Adultos	Quantidade
EJA I A	33
EJA I B	33
EJA II A	27
EJA III A	30
EJA III B	29
TOTAL	152

Fonte: da própria pesquisadora

Tabela 8: Número de dependências

Dependências	Quantidade
Sala de Direção	01
Secretaria	01
Sala do AEE	01
Sala do Educador de Apoio	01
Sala de aula	15
Cozinha	01
Quadra poliesportiva	01
Banheiros (masculinos e femininos)	09
Biblioteca	01
Laboratório de informática	01

Fonte: da própria pesquisadora

A escolha dessa Instituição se deu por estar localizada em área periférica do município em questão, e por querermos analisar como os estudantes se comportam na hora da avaliação, visto que é no Ensino Médio que os jovens estudantes apresentam maiores receios, quando o assunto é avaliação.

4.7 Participantes da pesquisa

É importante estabelecer coesão e conexão lógica entre o tema e os participantes, a fim de garantir a entrega de respostas pertinentes. Quanto à seleção dos participantes para a pesquisa, foi observado um feedback favorável, dado que todos possuem afinidade e conhecimento prévio sobre o assunto abordado. Frente a temática estabelecida por esse estudo e sempre no intuito em alcançar resultados relevantes, enfatizamos que a população está representada por (40) professores do ensino médio, (746) estudantes da escola já referendada. A população da pesquisa é o conjunto de todos os elementos que têm pelo menos uma característica comum (Gil, 2002).

Dessa forma, por ter-se um número bastante elevado da população, se faz necessário fazer um recorte dessa, denominada por Prodanov e Freitas (2013) de Amostra. No entendimento de Campoy (2016), a função principal da Amostra é determinar que parte de uma realidade em estudo deve ser examinada, com a finalidade de fazer inferências sobre a referida população, ou seja, e a amostra é uma parcela pequena do universo. Dessa maneira, procurando atender os objetivos elencados para esta pesquisa, tem-se a seguinte Amostra da população participante: professores e estudantes.

Tabela 9: Participantes da pesquisa

Participantes	Quantidade
Estudantes do 1.º Ano A	20
Estudantes do 2.º Ano A	20

Estudantes do 3.º Ano A	30
Professores do Ensino Médio	07

Fonte: da própria pesquisadora

4.7.1 Professores

Sete (07) professores que lecionam no Ensino Médio. Esse público se torna importante para esse estudo, por que segundo Freire (1996, p. 126):

A aprendizagem dos educandos tem que ver com a docência dos professores e professoras, com sua seriedade, com sua competência científica, com sua amorosidade, com seu humor, com sua clareza política, com sua coerência, assim como todas as estas qualidades têm que ver com a maneira mais ou menos justa ou decente com que são respeitados.

O autor destaca a importância de os professores serem competentes em suas áreas de conhecimento, garantindo assim a qualidade do ensino oferecido.

4.7.2 Estudantes

Setenta (70) estudantes sendo: 20 do 1º ano A, 20 do 2.º ano A, e 30 do 3º ano A da citada escola. A escolha desses participantes se deu em razão desses serem mais autônomo e que poderão nos dar as melhores respostas e análises sobre as provas e suas aplicações no ambiente escolar e social.

Para Tardif (2002, p. 221), “a fim de aprender, os alunos devem tornar-se, de uma maneira ou de outra, os autores de sua própria aprendizagem, pois ninguém pode aprender em lugar deles”. Estes públicos se tornam “indivíduos do campo de interesse da pesquisa, ou seja, o fenômeno observado” (Kauark, Manhães e Medeiros, 2010, p.60), pois, estes, fazem parte do contexto a ser investigado, por viveram cotidianamente na escola e serem os

responsáveis pela aplicação da prova de suas disciplinas, justificando a sua escolha para esse estudo.

Nesse sentido, justificada a amostra da população como afirma Sampieri, Collado e Lúcio (2006, p. 253), “as populações devem situar-se claramente ao redor de suas características de conteúdo, de lugar, e no tempo” e assim “o investigador extrai a essência do fenômeno para descrevê-lo” (Alvarenga, 2019, p.51).

A amostra dos participantes foi probabilística e intencional na qual todos os indivíduos do universo têm uma chance igual de responder a pesquisa. Segundo Campoy (2018, p. 84), esse tipo de amostra “os sujeitos são selecionados em relação aos critérios do investigador”. Prodanov e Freitas (2013, p. 99), complementa e afirma que “denominamos probabilística a amostra que contém qualquer elemento da população-alvo com probabilidade diferente de zero de fazer parte dela”. Dessa forma, espera-se que essa investigação sirva como um meio de conhecimento e compreensão para que se possa refletir sobre a importância de perceber-se a a avaliação como um ato que colabora tanto para a reflexão do professor como para o aluno.

4.8 Variáveis

Variável dependente

Manifestações de saberes dos alunos durante as avaliações escolares.

Para coletar a variável dependente foi essencial planejar cuidadosamente cada etapa do processo. Primeiramente, foi desenvolvida questões claras e específicas que abordassem os diferentes aspectos sobre as manifestações de saberes dos alunos durante as avaliações escolares dos saberes que se deseja avaliar.

As perguntas incluíram perguntas objetivas que permitiram aos alunos a expressarem suas opiniões e conhecimentos de forma mais livre.

Foi fundamental nesse processo de elaboração considerar o contexto e o público-alvo do questionário, adaptando a linguagem e o formato das questões de acordo com a faixa etária, nível de escolaridade e experiências. Além disso, foi relevante garantir a confidencialidade e anonimato das respostas, promovendo uma relação de confiança e ética para que os respondentes se sentissem à vontade para compartilhar seus pensamentos e percepções sem receios de julgamento.

Ao administrar o questionário, foi fundamental seguir um protocolo padronizado para garantir a consistência na coleta de dados que incluiu fornecer instruções claras sobre como preencher o questionário, definir um tempo limite para a resposta e disponibilizar apoio caso os respondentes tivessem dúvidas ou dificuldades durante o processo.

Após a coleta dos dados, foi fundamental realizar uma análise cuidadosa e sistemática das respostas, buscando identificar padrões, tendências e percepções relevantes.

Variável independente

O processo de autonomia do estudante

Para coletar a variável independente referente ao processo de autonomia do estudante por meio de um questionário, foi necessário estabelecer um conjunto de perguntas que abordaram diferentes aspectos desse processo.

Em primeiro lugar, foi fundamental definir claramente o conceito de avaliação para os propósitos da pesquisa, garantindo que as perguntas fossem alinhadas com essa definição. Tais questões incluíram a capacidade dos alunos de tomar decisões relacionadas ao seu aprendizado, gerenciar seu tempo de estudo, resolver problemas de forma independente e buscar recursos adicionais quando necessário.

Além disso, foi importante desenvolver perguntas que avaliassem os fatores que podiam influenciar o desenvolvimento da autonomia do estudante, incluindo questões sobre o

apoio recebido dos professores e da escola, a disponibilidade de recursos educacionais, a flexibilidade do currículo. Essas perguntas forneceram conhecimentos valiosos sobre os contextos e ambientes que promoveram ou dificultaram o desenvolvimento da autonomia dos estudantes no processo avaliativo.

Após a coleta das respostas, foi realizada a análise crítica dos dados o que permitiu uma compreensão mais abrangente do processo de autonomia do estudante e contribuirá para o desenvolvimento de estratégias eficazes de apoio ao seu crescimento e desenvolvimento.

4.9 Elaboração e validação dos instrumentos da pesquisa

Para avaliar a garantia e a validade do conteúdo de um instrumento de pesquisa, é fundamental submeter os conteúdos à avaliação de professores doutores da área de Educação. Para Sousa (2005, p. 196) é essencial que “quatro ou cinco professores da área disciplinar em que se situa a pesquisa, para avaliarem a pertinência das perguntas de um questionário, é um procedimento adequado”. É importante que haja essa revisão para garantir a adequação, coerência e clareza entre as questões elaboradas e os objetivos propostos, realizada por doutores reconhecidos pelo seu saber acadêmico e científico, que irão julgar se o instrumento está apto para uma pesquisa de campo de grande relevância.

Campoy (2016, p. 89) assevera ao afirmar “a respeito da validez das técnicas, se entende que a validação é um processo contínuo que inclui procedimentos diferentes para comprovar se uma entrevista mede o que disse realmente medir”. Assim, para a validação dos instrumentos de coleta de dados, serão desenvolvidas questionário, com questões relevantes para cada grupo de participantes, nomeadamente: professor e estudantes, para posterior análise por quatro doutores em ciências da Educação, com o intuito de esclarecer dúvidas que possam surgir, além de verificar a adequação e coerência entre as questões formuladas e os objetivos delineados na pesquisa.

4.10 Técnicas e instrumentos de coleta de dados

Para o êxito numa pesquisa, o investigador faz uso de técnicas e instrumentos, os quais devem ser selecionados a partir da elaboração do objetivo que se quer alcançar. Nessa investigação, utilizou-se como instrumento o questionário aberto para o professor e fechado para os estudantes. Para Minayo (2001, p. 42), “devemos definir as técnicas a serem utilizadas tanto para a pesquisa de campo [...] como para a pesquisa suplementar de dados”. A definição das técnicas é um passo fundamental para garantir a qualidade e a eficácia do estudo. Nessa pesquisa foi escolhido o questionário aberto e fechado.

4.10.1 O questionário

Na perspectiva de Gil (1999, p. 128), o questionário é uma “a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. A utilização do questionário implica em gastos baixos, uma vez que para responde-lo, não se exige treinamento de quem pesquisa, ao mesmo tempo, é garantido “o anonimato das respostas” (Gil, 1999, p.129). Os questionários podem ser distribuídos eletronicamente, impressos em papel ou administrados pessoalmente, dependendo das necessidades e recursos disponíveis. Nesse caso, o questionário foi aplicado pessoalmente.

4.11 Técnicas de análise e interpretação dos dados

Deve-se começar a análise pela tabulação dos dados coletados por meio dos instrumentos utilizados com a população participante da pesquisa. Nesse sentido, procedeu-se à tabulação dos dados da pesquisa por meio da análise dos dados provenientes dos

questionários à luz dos teóricos que embasaram as questões abordadas. Para esta etapa, seguimos o pensamento de Bardin (2011), que descreve a interpretação dos dados em três fases: pré-análise, tratamento dos dados e exploração do material.

Portanto, o propósito desta etapa é relacionar os dados coletados com o problema, os objetivos da pesquisa e a teoria subjacente, permitindo abstrações, conclusões, sugestões e recomendações relevantes para resolver ou auxiliar na resolução do problema, ou para sugerir novas pesquisas (Zanella, 2013). Corroborando com a autora, Lakatos e Marconi (2003), faz a analogia entre analisar e interpretar, para os autores esses dois termos são ações completamente distintas, porém inter-relacionadas.

Prodanov e Freitas (2013) acrescentam que na análise dos dados coletados, não há a intenção de comprovar hipóteses previamente estabelecidas, embora isso não exclua a existência de um referencial teórico que oriente a coleta, análise e interpretação dos dados, mas compreender que a análise e a interpretação ocorrem em uma sequência em que não é possível separar uma da outra.

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo descreve os resultados alcançados na pesquisa sobre ao processo da autonomia do estudante nas avaliações, com base nos instrumentos de coleta de dados aplicados aos professores e estudantes, respondendo o objetivo geral e aos objetivos específicos da pesquisa.

Os dados obtidos por meio dos instrumentos aplicados de acordo com a metodologia delineada no capítulo anterior serviram como fundamento para descrever e analisar o objeto

de estudo desta pesquisa. Esses dados estão alinhados com cada objetivo estabelecido previamente, permitindo interpretações e reflexões sobre a temática em questão.

Nesse sentido, serão analisados os dados que foram coletados nessa pesquisa, seguindo a organização abaixo:

- ✓ Análise das respostas do 1º objetivo, segundo os participantes;
- ✓ Análise das respostas do 2º objetivo, segundo os participantes;
- ✓ Análise das respostas do 3º objetivo, segundo os participantes.
- ✓ Análise das respostas do 4º objetivo, segundo os participantes

ANÁLISE DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO APLICADOS AOS PROFESSORES, OS QUAIS SERÃO DENOMINADOS PELAS SIGLAS: P1; P2; P3; P4; P5; P6; P7.

Objetivo: Descrever a concepção dos professores a respeito da avaliação da aprendizagem escolar;

Pergunta 1: Como você concebe o papel da avaliação na aprendizagem escolar?

Tabela 10: A concepção dos professores a respeito da avaliação da aprendizagem

Professor	Resposta
P1	<i>“De forma coletiva e geral todos os dias”;</i>
P2	<i>“Como um meio de intervir e criar resultados daquilo que se deseja alcançar”;</i>
P3	<i>“A avaliação tem um papel primordial para dar uma devolutiva na aprendizagem do aluno”;</i>
P4	<i>“Importante, pois é através da avaliação é possível o que o aluno aprendeu”</i>
P5	<i>“É uma forma de acompanhar a eficiência do processo de ensino aprendizagem”;</i>

P6	<i>“A avaliação da aprendizagem desempenha um papel de feedback aos alunos e professores, identificando área de melhorias e orientando o processo de ensino aprendizagem”;</i>
P7	<i>“Um instrumento que indica se as decisões tomadas estão surtindo efeito e como podem ser melhoradas”.</i>

Fonte: da própria pesquisadora

De acordo com as respostas, é possível pontuar que tanto o P1; P3 e P4, concebem a avaliação da aprendizagem apenas como um recurso voltado para o aluno, o que na visão de Vieira (2020) essa concepção não é válida. Cita a autora que: “a avaliação da aprendizagem não pode ser utilizada somente com o intuito de medir o “aprendizado” relativo aos assuntos ministrados pelo professor, mas deve ser levado em consideração os aspectos que liguem a disciplina ao contexto vivenciado pelo aluno” (p.5). A avaliação da aprendizagem não deve se limitar apenas a medir o quanto um aluno absorveu dos assuntos apresentados pelo professor em sala de aula. Ela deve considerar também como esses conhecimentos se relacionam e se aplicam ao contexto vivenciado pelo aluno.

Pergunta 2: Quais critérios você considera mais relevantes na avaliação da aprendizagem escolar?

Tabela 11: Os critérios mais relevantes utilizados pelos professores para a avaliação

Professor	Resposta
P1	<i>“O esforço na aprendizagem”;</i>
P2	<i>“Avaliar o aluno durante todo o ano letivo, não apenas em dias de prova, para evitar generalizações”;</i>
P3	<i>“Uma avaliação contínua que possa avaliar os discentes e acompanhar as suas evoluções”;</i>
P4	<i>“Quantitativos: poder medir a nota e qualitativa: a qualidade do ensino ”;</i>

P5	“Diversidades de métodos avaliativos”;
P6	“Clareza dos objetivos e diversidades de métodos avaliativos”;
P7	“A particularidades de determinados alunos, a adequação do modelo de avaliação à familiarização destes”.

Fonte: da própria pesquisadora

De acordo com a tabela acima, chama-nos a atenção, a resposta do P1, ao mencionar que os critérios que leva em consideração na avaliação é “o esforço na aprendizagem”. Contudo, Vieira (2020) afirma que,

O ato de avaliar precisa ser encarado pelas escolas com um dos ritos mais importantes dentro do processo de ensino aprendizagem, não sendo apenas a linha de chegada, o fechamento de um ciclo, mas, o ponto de partida para novas práticas pedagógicas que serão instauradas a partir das reflexões desenvolvidas em torno dos resultados obtidos. (p.1)

A avaliação do processo de ensino-aprendizagem, não deve ser vista apenas como um fim em si mesma, mas como um ponto de partida para melhorias contínuas e novas práticas pedagógicas. A avaliação fornece um retorno valioso tanto para os alunos quanto para os professores. Para os alunos, é uma oportunidade de entender seus pontos fortes e fracos e identificar áreas que precisam de mais trabalho. Para os professores, ajuda a identificar lacunas no ensino e a ajustar suas abordagens pedagógicas para melhor atender às necessidades dos alunos.

Pergunta 3: Como você entende a relação entre avaliação formativa e avaliação somativa no contexto da aprendizagem escolar?

Tabela 12: A relação entre avaliação formativa e somativa nos discursos dos professores

Professor	Resposta
-----------	----------

P1	<i>“Ambas se completam”;</i>
P2	<i>“A avaliação formativa tem por objetivo identificar o domínio que o aluno possui sobre os conteúdos. Já avaliação somativa avaliação o resultado da aprendizagem tendo caráter diagnóstico”;</i>
P3	<i>“Ambas são bem válidas e caminham juntas, podendo assim ter uma avaliação documental e contínua podendo ajudar os discentes”;</i>
P4	<i>“Importante”;</i>
P5	Não respondeu.
P6	<i>“A avaliação formativa ocorre no processo do ensino e aprendizagem e a somativa e a que ocorre no final do bimestre por meio de notas”;</i>
P7	<i>“Enquanto uma leva em conta o processo sendo realizada durante ele, a outra é realizada no final”.</i>

Fonte: da própria pesquisadora

Através dos dados da tabela acima verificamos que todos os professores não conseguiram conceituar a relação entre a avaliação formativa e a somativa. No entendimento de Weber (2020), “a avaliação somativa e avaliação formativa podem coexistir. O contexto escolar possui muitas diversidades, de informações e de exigências, e duas forças juntas em um mesmo propósito, o da aprendizagem, podem colaborar para o processo de avaliação escolar” (p.3). Nesse entendimento podemos propor que a avaliação formativa fornece um retorno contínuo aos alunos, ajudando-os a entender suas áreas de força e fraqueza. Isso pode então informar a avaliação somativa, permitindo que os professores adaptem seus métodos de ensino e ofereçam suporte adicional para melhorar o desempenho dos alunos.

Os resultados da avaliação somativa podem ser utilizados pelos professores para avaliar a eficácia de suas práticas de ensino e identificar áreas que precisam de melhoria. A avaliação formativa pode ser usada como uma ferramenta para implementar mudanças e ajustes no ensino ao longo do tempo.

Pergunta 4: Quais percepções você possui em relação aos desafios e benefícios da avaliação da aprendizagem escolar em sua prática docente?

Tabela 13: Percepções dos professores em relação aos desafios e benefícios da avaliação escolar

Professor	Resposta
P1	<i>“Deve ser inovadora e flexível”;</i>
P2	<i>“O grande desafio é saber avaliar. O professor precisa conhecer o processo avaliativo de forma que saiba identificar as diversidades e dificuldades dos alunos”;</i>
P3	<i>“São vários de ambos aspectos, por exemplo rotular o aluno por uma mera prova”;</i>
P4	<i>“Através da avaliação é possível que o professor se avalie através do que o aluno aprendeu ”;</i>
P5	<i>“O maior desafio é criar métodos avaliativos que abracem toda a diversidade de alunos e suas particularidades”.</i>
P6	<i>“Questões abertas onde eles podem justificar por meio de suas próprias palavras”;</i>
P7	<i>“Desafio é o comprometimento dos alunos e o bloqueio que alguns alunos tem com a avaliação tradicional”.</i>

Fonte: da própria pesquisadora

Considerando a avaliação da aprendizagem um tema amplo e de grande relevância para o contexto do ensino-aprendizagem, é importante salientar que o ato de avaliar está atrelado ao planejamento e direcionamento e que no nosso entendimento é um dos maiores desafios enfrentados pelo professor, fato não foi comentado por eles. Contudo, o P4, afirmou que por meio da avaliação *“é possível que o professor se avalie através do que o aluno aprendeu”*, e o P7 respondeu que o: *“Desafio é o comprometimento dos alunos e o bloqueio que alguns alunos tem com a avaliação tradicional”*.

Para Herter et al., (2019, p.2)

Atualmente, mesmo com formações e diferentes autores abordando a questão de uma avaliação justa, que diagnostique as aquisições de conhecimentos já adquiridos pelos alunos e que possibilite o uso de novas estratégias de ensino e metodologias ativas, para sanar as dificuldades existentes ainda predomina entre os educadores o método tradicional de avaliação e a aula expositiva, sem a construção do conhecimento juntamente com os alunos, baseando se numa educação bancária e repetitiva.

Apesar das diversas discussões a respeito da importância de uma avaliação justa e do uso de metodologias ativas de ensino, é comum observar a persistência do método tradicional de avaliação e da aula expositiva em muitos ambientes educacionais.

Pergunta 5: Quais são os principais fatores que contribuem para que os estudantes sintam medo ou ansiedade em relação a avaliação escolar?

Tabela 14: Fatores que contribuem para que os estudantes sintam medo ou ansiedade em relação a avaliação escolar

Professor	Resposta
P1	<i>“A pressão psicológica”;</i>
P2	<i>“Comparação entre os alunos, cobrança dos pais, exposição das notas”;</i>
P3	<i>“Ansiedade, pressão da comunidade escolar”;</i>
P4	<i>“A nota ser exclusivamente o que vai determinar a sua aprovação ”;</i>
P5	<i>“Insegurança em relação ao que foi visto em sala de aula e traumas do passado”.</i>
P6	<i>“Algum trauma causado no seu processo de estudo”;</i>
P7	<i>“A imprevisibilidade, pressão realizada pela família, urgência em decidir sobre o futuro”.</i>

Fonte: da própria pesquisadora

Nessa análise, ficou provado que os professores elencam uma série de fatores que contribuem para que os estudantes se sintam desconfortável em dias de avaliação, todavia, outros fatores poderiam ser acrescentados como: a metodologia adotada pelo professor na hora e na compreensão do que seja avaliar.

Na visão de Herter et al., (2019),

A intenção de muitos professores se baseia em “cobrar” e “prejudicar” os alunos indisciplinados e que não prestam atenção em suas aulas, utilizando as provas como forma de tortura, colocando conteúdos que muitas vezes não foram trabalhados em aula e uma linguagem incompreensível para o aluno, justamente para que este não consiga resolver os exercícios e consequentemente, reprove na disciplina. (p.2)

Alguns professores adotam uma postura muito rígida em relação aos alunos que não prestam atenção ou são indisciplinados, acreditando que cobranças severas são necessárias para manter a ordem na sala de aula e para garantir que os alunos aprendam, essa ação pode ocasionar em traumas e insegurança nos alunos na hora de realizar uma avaliação.

Pergunta 6: Quais são as possíveis medidas que a escola pode tomar para criar um ambiente de avaliação mais acolhedor e menos temido pelos estudantes?

Tabela 15: Medidas que a escola pode adotar para torná-la um ambiente mais acolhedor e menos temido pelos estudantes.

Professor	Resposta
P1	<i>“Reuniões com os estudantes com falas tranquilizantes”;</i>
P2	<i>“Promover um ambiente adequado e relações interpessoais harmoniosas”;</i>
P3	<i>“Formalizando e conscientizando os alunos sobre esse problema”;</i>

P4	<i>“Incentivar os docentes para praticar a avaliação continua”;</i>
P5	Não respondeu.
P6	Não respondeu.
P7	<i>“Adotar diversos métodos de avaliação”.</i>

Fonte: da própria pesquisadora

Diante das respostas obtidas, ficou evidente que os professores não conseguiram apresentar medidas eficazes para que os estudantes se sintam mais acolhidos. Nas palavras de Abramovay (2008), a escola deve criar mecanismos para que os estudantes tenham interesse pelo que ocorre em seu espaço, e que possam desenvolver suas habilidades, expandir relações sociais, construir planos e realizar expectativas, o que deve colaborar para a formação de suas identidades por meio do sistema escolar.

Objetivo: Descrever as metodologias utilizadas pelos professores para o processo avaliativo dos estudantes;

Pergunta 7: Como você adapta sua metodologia de avaliação de acordo com as características individuais dos estudantes?

Tabela 16: Metodologias utilizadas pelos professores para o processo avaliativo

Professor	Resposta
P1	<i>“Adaptando e alinhando com o AEE”;</i>
P2	<i>“A avaliação é feita durante todo o processo. Desde a participação em sala de aula às demais atividades. Conhecer o estudante é importante para identificar seu processo de aprendizagem”;</i>
P3	<i>“Personalizando algumas provas”;</i>
P4	<i>“Adaptando para que os que possuem com ununciado reduzido”;</i>
P5	<i>“Diversificando os métodos avaliativos”;</i>

P6	<i>“propondo jogos, criação de paródias e análise de filmes”;</i>
P7	<i>“Em caso de alguns alunos com deficiências, por exemplo, respostas em LIBRAS e não em português escrito para os alunos surdos”.</i>

Fonte: da própria pesquisadora

Diante do foi respondido, ficou evidente que a maioria dos professores, não conseguiram captar a essência da pergunta. Apenas focaram na questão dos estudantes com deficiências.

Segundo Vieira (2020),

A questão da metodologia de ensino do professor é, de fato, um ponto fundamental quando se pensa em avaliação da aprendizagem escolar eficiente. Sempre se ouviu dizer: “existem professores que sabem muito, mas não sabem repassar o conteúdo”. De certa forma esse é um fator que deve ser considerado. Saber dar significado a um conteúdo é o papel crucial de um bom professor, saber transmiti-lo é sua obrigação. (p.5)

O professor não deve apenas apresentar informações aos alunos, mas também ajudá-lo a dar significado ao conteúdo, mostrando sua relevância e aplicação em sua vida, o que pode envolver exemplos práticos, conexões com experiências pessoais dos alunos e demonstrações de como o conhecimento pode ser aplicado no mundo real. Agindo assim, o professor colabora para que os estudantes se sintam à vontade na hora da avaliação.

Pergunta 8: Quais são os tipos de atividades ou projetos que você implementa para avaliar o aprendizado dos estudantes?

Tabela 17: Os tipos de atividades /projetos o professor realiza para avaliar os estudantes

Professor	Resposta
P1	<i>“Curadoria SSS e outros”;</i>
P2	<i>“Trabalhos em grupos, apresentação de seminários, debates e</i>

	<i>autoavaliação</i> ”;
P3	“ <i>Jogos, músicas e afins</i> ”;
P4	“ <i>Trabalhos em grupos, trabalho dirigido, prova escrita</i> ”;
P5	“ <i>Deixo os estudantes à vontade para apresentarem determinados temas e aplico provas com questões abertas</i> ”;
P6	Não respondeu.
P7	“ <i>Separar um grande projeto apenas semestralmente ou até mesmo anualmente, os demais são simples e fáceis de realizar</i> ”.

Fonte: da própria pesquisadora

As respostas na tabela acima, mostra-nos que os professores P1, P3, P5 e P6, ainda estão voltados para uma prática avaliativa tradicional, no qual baseia-se em *projetos, trabalhos em grupos, trabalho dirigido, prova escrita*. Essa forma de avaliar vai contra o pensamento de Herter et al., (2019) ao afirmar que.

[...] os professores devem analisar, pesquisar, refletir se a avaliação tradicional no contexto atual está promovendo as habilidades interdisciplinares e novas competências que são necessárias na formação dos cidadãos, para o futuro que está por vir. Considerando novas visões acerca da avaliação, e novas formas de avaliar, como as metodologias ativas, que possam oportunizar aos alunos novas experiências, agregando conhecimento de mundo e reflexões sobre a vida cotidiana. (p.4)

O mundo moderno é cada vez mais interconectado e complexo, exigindo habilidades interdisciplinares como pensamento crítico, resolução de problemas e colaboração. Os professores devem buscar formas de avaliação que incentivem o desenvolvimento dessas habilidades, integrando diferentes áreas do conhecimento e estimulando a aplicação prática dos conceitos aprendidos.

Pergunta 9: Como você envolve os estudantes no processo de definição dos critérios e métodos de avaliação, promovendo a sua participação ativa?

Tabela 18: O envolvimento dos estudantes no processo de definição dos critérios e métodos de avaliação

Professor	Resposta
P1	<i>“Dialogando”;</i>
P2	<i>“Todo processo avaliativo é explicado no decorrer das aulas, lavando os estudantes a entenderem que a avaliação não é apenas a realização de uma prova, mas um processo”;</i>
P3	<i>“Tornando o ambiente engajante”;</i>
P4	<i>“Dando protagonismo e incentivando a participação”;</i>
P5	Não respondeu
P6	<i>“Observo a carência dos estudantes durante o processo de ensino e aprendizagem e tento colocar diferentes metodologias”;</i>
P7	<i>“Deixando claro o objetivo do trabalho, como devem realizá-lo e as brechas que tem pra por em prática suas ideias e alterações criativas”.</i>

Fonte: da própria pesquisadora

O envolvimento dos estudantes no processo de definição dos critérios e métodos de avaliação é uma prática que visa promover a transparência, a equidade e a qualidade na avaliação do aprendizado. Nesse sentido, os professores tiveram opiniões distanciadas, mas válidas, pois quando os estudantes participam ativamente desse processo, eles têm a oportunidade de entender melhor o que está sendo avaliado, por que está sendo avaliado e como serão avaliados, o que pode aumentar a sua motivação e engajamento (Grego, 2013).

Pergunta 10: Como o ambiente de aprendizagem e a cultura escolar podem afetar o medo dos estudantes em relação à avaliação?

Tabela 19: O ambiente escolar como fator que contribui para o nervosismo dos alunos na hora da avaliação

Professor	Resposta
-----------	----------

P1	<i>“Quando a fala é de pressão”;</i>
P2	<i>“Na maioria das vezes a avaliação em si é aplicada em determinado periodo como forma de verificar se os conteúdos ensinados durante o processo formam alunos protagonistas do próprio conhecimento”;</i>
P3	<i>“De diversas formas, podendo gerar ansiedade e notas baixas”;</i>
P4	<i>“Pelo fator determinístico”;</i>
P5	Não respondeu
P6	Não respondeu
P7	<i>“Não possibilitando novas possibilidades de aprendizagem”.</i>

Fonte: da própria pesquisadora

Espera-se que todos os estudantes sejam protagonistas de idéias, sentimentos, experiências e saberes. Fontes essenciais e confiáveis para se saírem bem no momento da prova. Contudo analisando a tabela acima, podemos perceber nas falas das professoras que quando não se oportuniza *“novas possibilidades de aprendizagem”* (P7) pode gerar medo dos estudantes em relação à avaliação da aprendizagem. À ausência de métodos de ensino variados e estimulantes que permitam aos estudantes desenvolverem habilidades de forma diversificada (Palma e Oliveira, 2016) geram nos estudantes sentimentos de *“ansiedade e notas baixas”* (P3).

Objetivo: Determinar as principais causas que alteram o comportamento dos estudantes em dias de prova;

Pergunta 11: Quais fatores ambientais influenciam o comportamento dos estudantes em dias de prova?

Tabela 20: Comportamento dos estudantes em dias de prova na visão dos professores

Professor	Resposta
P1	<i>“Calor e frio”;</i>

Q	<i>“Barulho na área externa, conversa entre grupos de alunos, salas que não climatizadas, dentre outros fatores ”;</i>
P3	<i>“Pressão psicológica ”;</i>
P4	<i>“Tensão, desatenção e fila”;</i>
P5	<i>“Ansiedade e estresse”;</i>
P6	<i>“Problemas familiares e econômicos”;</i>
P7	<i>“Nervosismo, falta de interesse, pensamentos negativos em relação a si mesmo.”.</i>

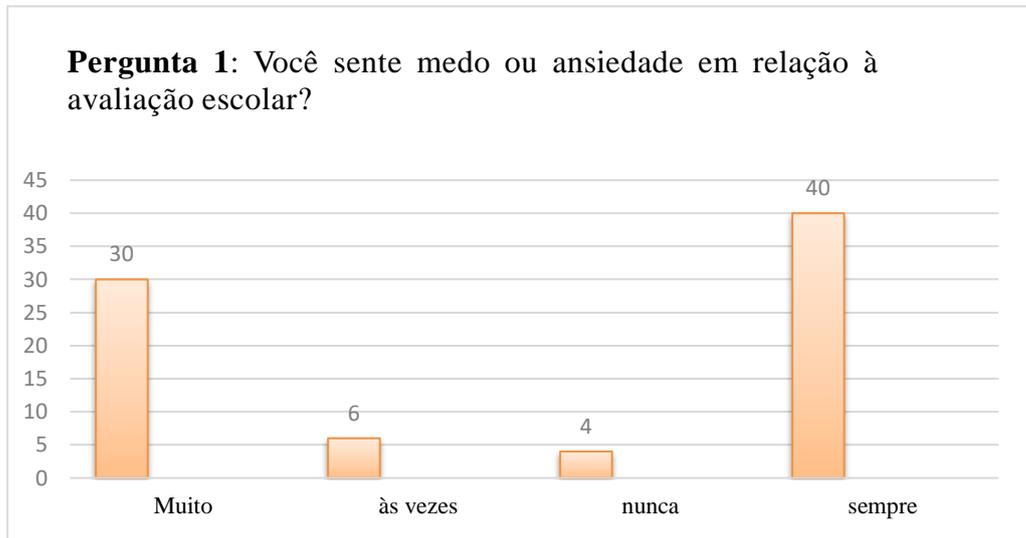
Fonte: da própria pesquisadora

Nessa tabela, ficou evidente que todos os professores atribuem a uma série de fatores que influenciam o comportamento dos estudantes em dias de prova. Mas, um dos fatores que não foi elencado e que acreditamos ser importante é a questão do relacionamento entre o professor e o aluno, pois conforme Freitas (1998), “a professora se comporta como se fosse a proprietária da sala de aula, bem como de tudo que está ali dentro: mesa, quadro, giz e, inclusive, os alunos. É por isso que ela se sente no pleno direito de manipulá-los conforme sua vontade” (p.74). Esse tipo de comportamento reflete uma dinâmica de poder desequilibrada na sala de aula, onde ela assume uma posição autoritária e controladora, tratando os alunos como objetos passivos ao invés de indivíduos autônomos e respeitáveis, o que pode impactar negativamente nos estudantes no momento da aplicação da avaliação.

ANÁLISE DAS RESPOSTAS DOS ESTUDANTES POR MEIO DO QUESTIONÁRIO FECHADO

Objetivo: Identificar os principais motivos que levam os estudantes a temerem a avaliação escolar

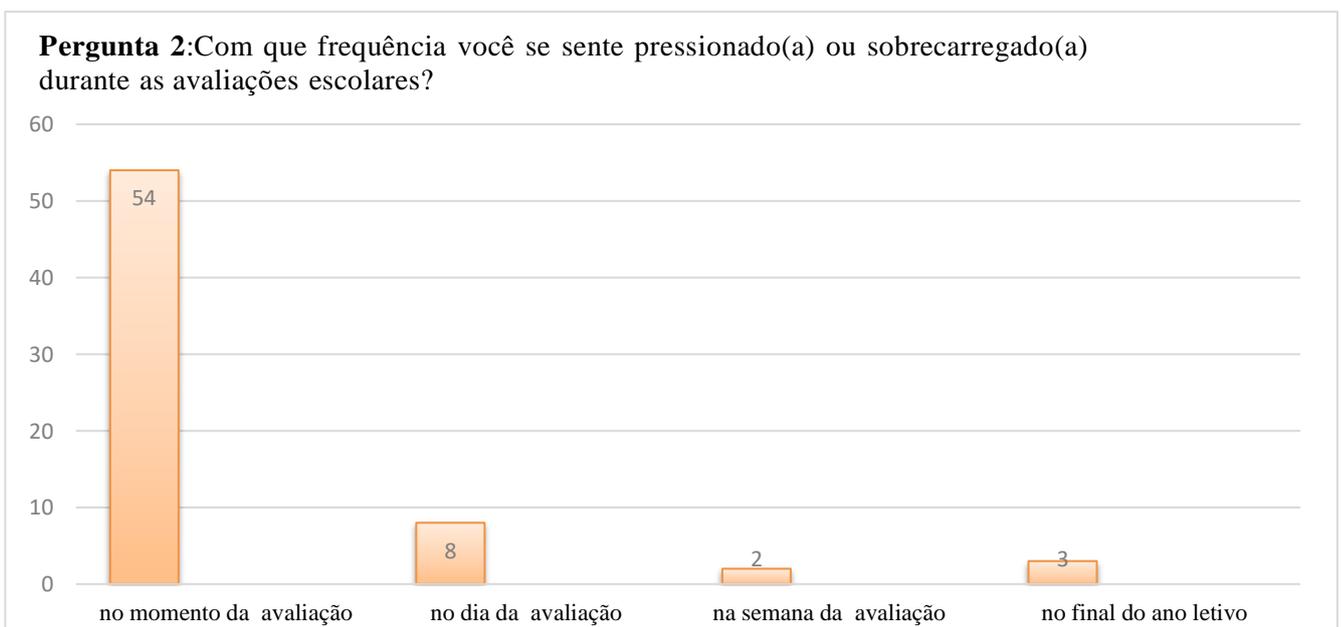
Gráfico 1: Sentimentos desenvolvidos pelos estudantes na hora da prova



Fonte: da própria pesquisadora

Analisando o gráfico 1, percebemos que 40 alunos afirmaram que “*sempre*” sentiam medo ou “ansiedade” em relação a avaliação, 30 responderam “*muito*”, 6 *às vezes* e 4 “*nunca*”. Percebemos que a prevalência está nas respostas “sempre e muito”, ressaltando como o momento da avaliação tem sido sofrido para os estudantes. A esse respeito, Grego (2013) enfatiza a importância do professor em ressignificar as práticas avaliativas, para levar que todos compreendam o real papel no processo avaliativo.

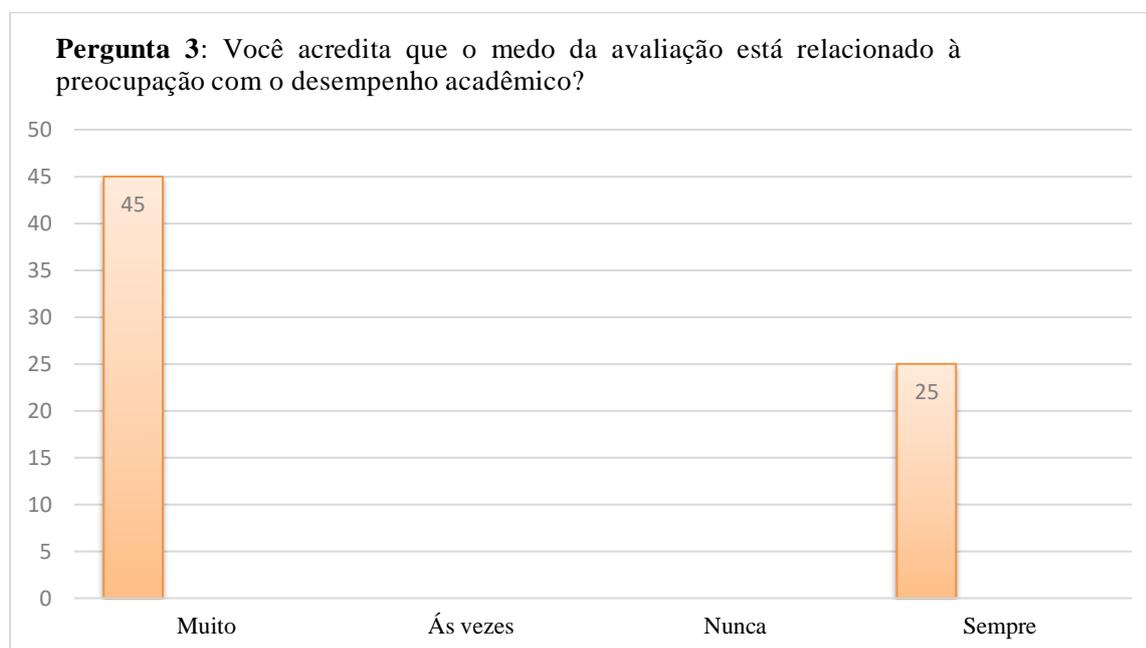
Gráfico 2: A frequência com a qual o estudante se sente sobrecarregado durante as avaliações escolares



Fonte: da própria pesquisadora

No gráfico 2, notamos que a maioria dos estudantes (54) pontuaram que sentem pressionado no momento da avaliação. Essa pressão pode advir da família, do professor e até mesmo do próprio aluno. Muitas vezes, os estudantes enfrentam pressão dos pais ou responsáveis para obterem bons resultados acadêmicos, que pode ser devido às expectativas familiares em relação ao seu desempenho escolar, à influência de normas culturais que valorizam o sucesso acadêmico ou até mesmo à preocupação dos pais com o futuro educacional e profissional de seus filhos (Vieira, 2020).

Gráfico 3: A preocupação com o desempenho acadêmico

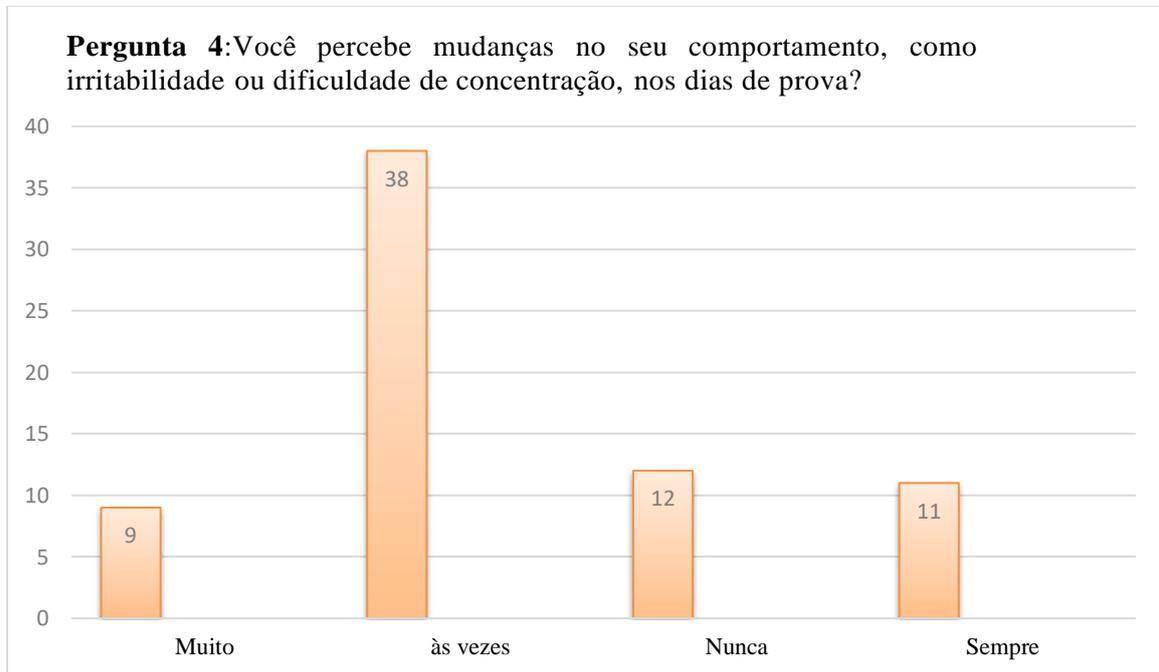


Fonte: da própria pesquisadora

Como a avaliação da aprendizagem atua principalmente sobre os estudantes, “peça” principal do sistema de ensino, tornou-se importante conhecer a percepção dos estudantes a respeito se o medo da avaliação estava ou não atrelada ao seu desempenho acadêmico. Assim, 45 estudantes responderam que “muito” e 25 afirmaram que “sempre”. Essas

percepções podem estarem relacionadas às exigências do mercado de trabalho. Porém, nem sempre os estudantes avaliam positivamente suas experiências de aprendizagem (Andrade e Pires, 2020). Isso porque, no processo educativo, muitas vezes a escola não compartilham uma análise sobre o significado da aprendizagem na vida deles.

Gráfico 4: Mudanças de comportamento em dias de prova

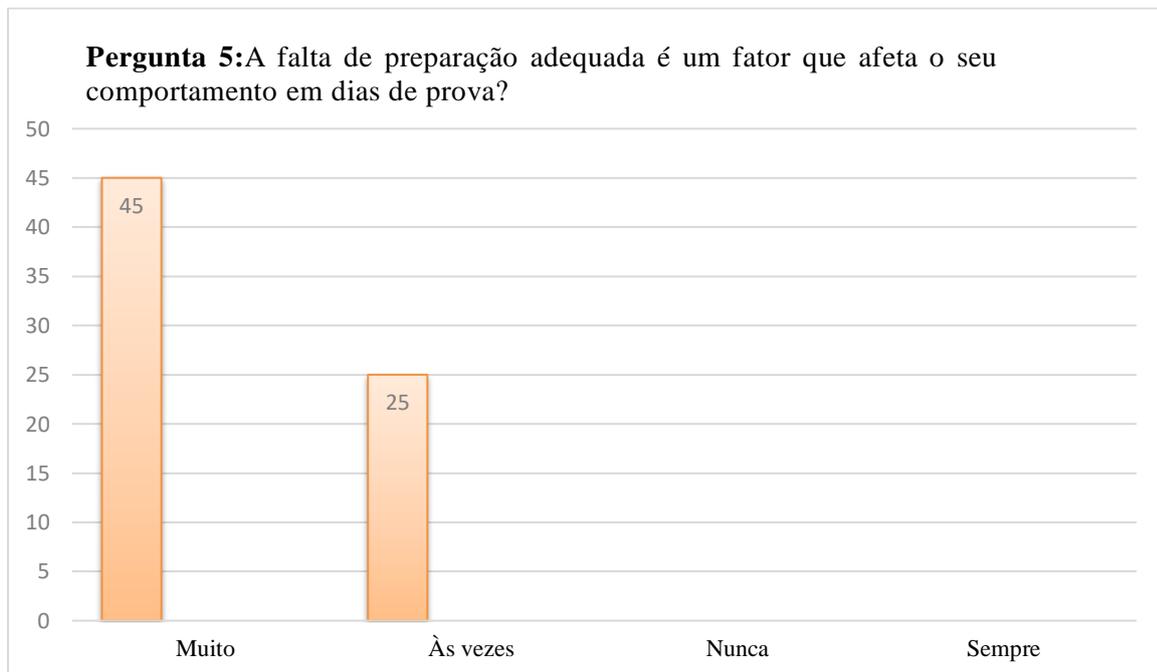


Fonte: da própria pesquisadora

De acordo com a análise do gráfico acima, percebemos que a maioria dos estudantes nem sempre desenvolvem comportamentos de irritabilidade ou mesmo dificuldades de concentração no momento da avaliação. Apenas 9 estudantes responderam que “muito”, 12 afirmaram que “nunca”, 11 disseram que “sempre” e 38 afirmaram que “às vezes”. Os aspectos acima a respeito do momento da aplicação das avaliações, observamos que é importante que os professores proporcionem uma ampla gama de experiências de aprendizagem para os estudantes, permitindo-lhes explorar diferentes áreas de interesse, desenvolver habilidades diversas e aplicar o conhecimento de maneiras práticas e relevantes,

agindo assim, não apenas reduzirá o medo da avaliação, mas também promoverá uma aprendizagem mais engajada, autônoma e significativa(Herter et al.,2019).

. **Gráfico 5:** O preparo dos estudantes para os dias de prova



Fonte: da própria pesquisadora

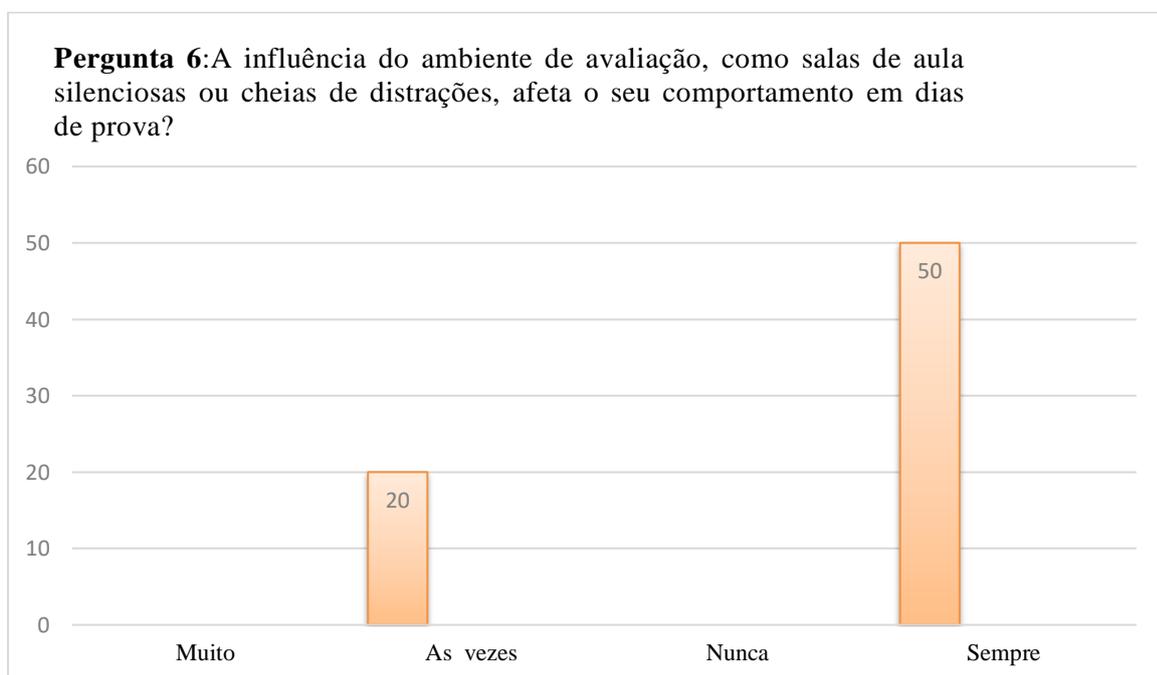
Os questionários respondidos, recolhidos e analisados permitiram identificar que 45 estudantes afirmaram que a falta de preparação adequada tem sido um fator que “muito” tem afetado o seu comportamento em dias de prova, e 25 disseram que às vezes”. De acordo com Bzuneck (2018),

O aspecto mais importante é que emoções específicas surgirão em decorrência das causas às quais for atribuído o evento de sucesso ou de fracasso. Assim, orgulho e autoestima positiva serão experimentados nos casos em que o sucesso for creditado a causas internas ao próprio indivíduo, tais como

inteligência ou esforço, mas a pessoa terá sentimento de culpa quando o fracasso for atribuído à falta de empenho. O aluno sentirá irritação, quando o fracasso for atribuído a fatores incontroláveis e externos, como prova excessivamente difícil, mas será acometido pela vergonha, desesperança ou resignação, quando o fracasso for atribuído a fatores internos não controláveis, como falta de capacidade. Todas essas emoções têm, ademais, um papel motivacional, isto é, trazem em si um potencial para a ação. (p.1061)

Quando os alunos não se sentem suficientemente preparados para enfrentar uma avaliação, é comum que experimentem ansiedade, estresse e outros sintomas emocionais que afetam seu desempenho e comportamento.

Gráfico 6: O ambiente escolar como dificultador da concentração dos estudantes



Fonte: da própria pesquisadora

De acordo com o gráfico acima, 20 estudantes afirmaram que “às vezes” a influência do ambiente de avaliação, como salas de aula silenciosas ou cheias de distrações, afeta o seu comportamento em dias de prova. Enquanto que 50 afirmaram que “sempre”. De acordo com

Andrade, Souza e Castro (2018), muitos estudantes se encontram em alta pressão psicológica, seja pelo próprio ambiente onde as avaliações são aplicadas, seja pelo nível elevado de todas as matérias apresentadas para a obtenção da nota máxima. Então, cabe a escola rever a estrutura de seus espaços principalmente o local onde os estudantes se submeterão a realização de avaliações.

Gráfico 7: A prova escrita como principal método de avaliação

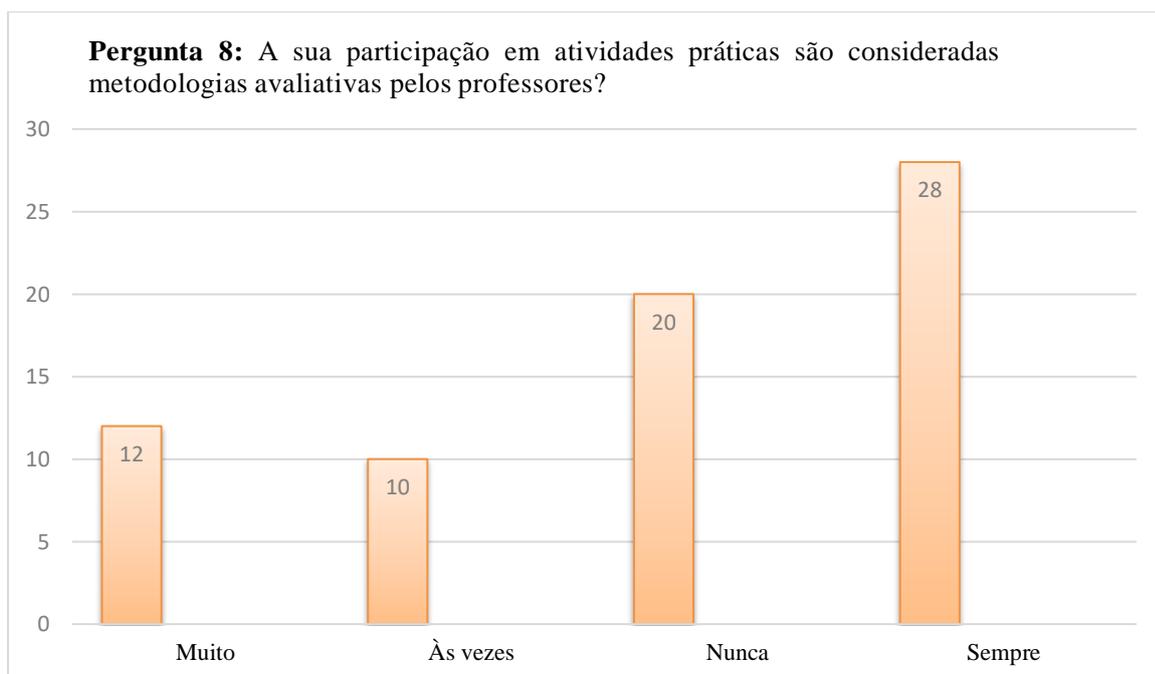


Fonte: da própria pesquisadora

O gráfico 7, apresenta unanimidade nas respostas. Todos os estudantes afirmaram que “às vezes” os professores utilizam provas escritas como principal método de avaliação dos estudantes. Essa resposta, parece contraditória com os princípios da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que enfatizam a diversificação dos métodos de avaliação. No entanto, essa aparente contradição pode ser explicada por diversos fatores, entre esses: a falta de mudança avaliativa baseada nos novos paradigmas educacionais, o que leva o professor a aderir a métodos tradicionais de avaliação, como provas escritas, devido à familiaridade,

praticidade e conveniência desses métodos. Mudar essa prática exige tempo e esforço e muitos professores não querem se apropriar.

Gráfico 8: A participação em atividades práticas como metodologias avaliativas

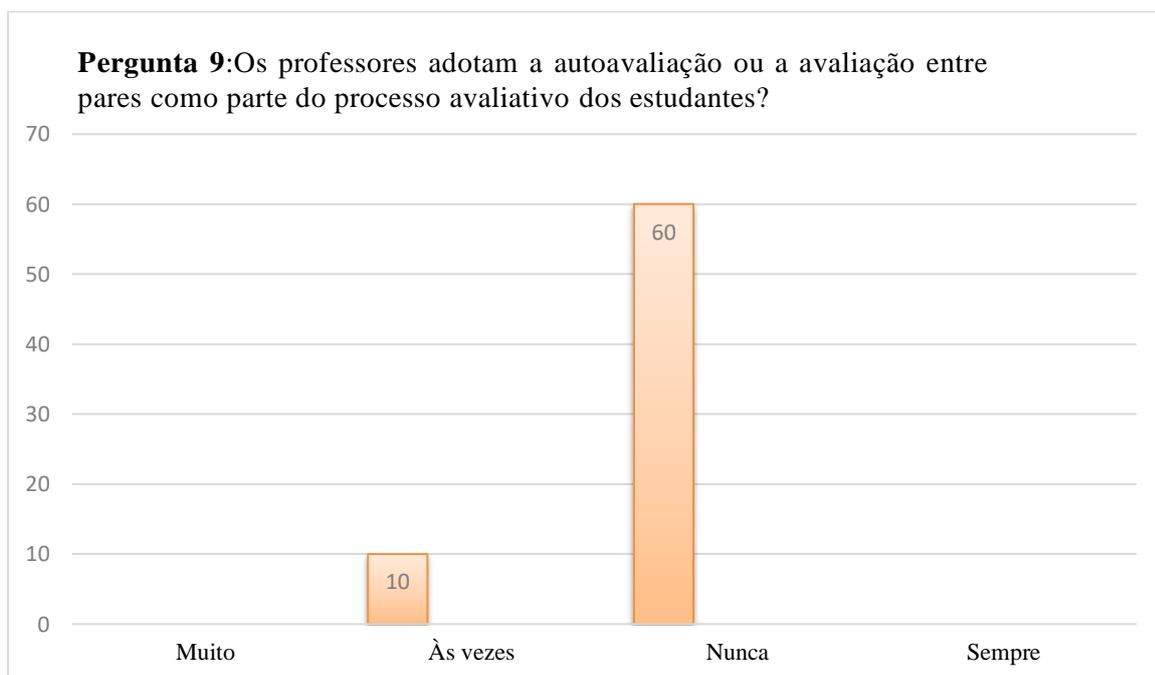


Fonte: da própria pesquisadora

As respostas acima mostram a prevalência de que o professor “sempre” (28) avalia a participação dos estudantes em atividades práticas. Enquanto que 20 disseram que “nunca”, 10 afirmaram que “às vezes” e 12 disseram que “muito”. “A avaliação, em si, é dinâmica e construtiva, e seu objetivo, no caso da prática educativa, é dar suporte ao educador (gestor da sala de aula), para que haja mais adequada possível, tendo em vista a efetiva aprendizagem por parte do educando (Luckesi, 2011, p. 176).

A avaliação não deve ser vista como um evento estático ou isolado, mas sim, como um processo contínuo e em constante evolução. Ela envolve a coleta e análise de informações sobre o desempenho dos alunos ao longo do tempo, permitindo ao professor fazer ajustes e adaptações em sua prática pedagógica conforme necessário.

Gráfico 9: A autoavaliação como parte do processo avaliativo dos estudantes



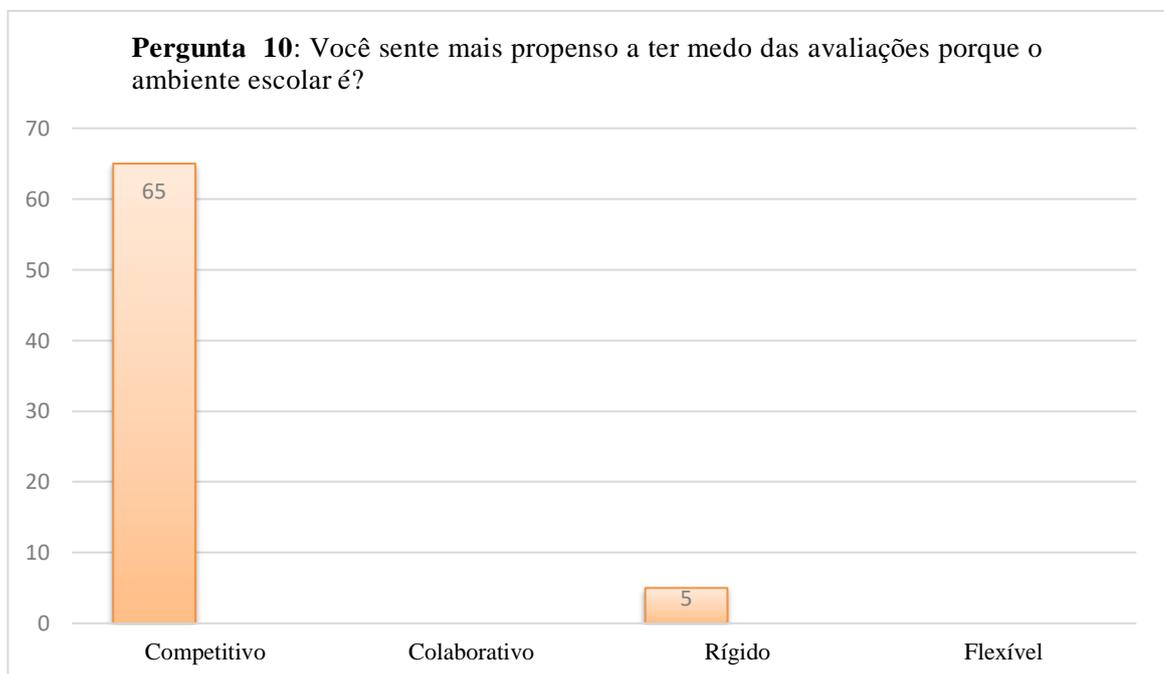
Fonte: da própria pesquisadora

A autoavaliação é um processo no qual um indivíduo avalia e analisa seu próprio desempenho, comportamento, habilidades ou características pessoais em relação a determinados critérios ou padrões estabelecidos. De acordo com o gráfico acima 60 estudantes disseram que os professores “nunca” utilizam a autoavaliação como parte do processo avaliativo e 10 afirmaram que “às vezes”. No entendimento de Marxreiter, Bresolin e Freire (2021) no atual contexto,

[...] a avaliação deixa de ser vista como um instrumento de seleção e fiscalização, e passa ser vista como um processo um instrumento que possibilita a coleta e análise do processo de aprendizagem dos alunos, identificando as necessidades de melhorias, reforço e dificuldades encontradas. (p.47)

Nesse sentido, a autoavaliação colabora para que os estudantes possam refletir sobre seu próprio aprendizado, identificarem seus pontos fortes e áreas de melhoria, e avaliem seu progresso em relação aos objetivos de aprendizagem definidos.

Gráfico 10: O medo das avaliações devido ao ambiente que se apresenta no ambiente escolar



Fonte: da própria pesquisadora

Em um ambiente escolar “competitivo”, onde o foco principal é superar os outros em termos de desempenho acadêmico, é possível que os estudantes sintam uma pressão adicional durante as avaliações, conforme se destaca no gráfico acima. Os estudantes podem temer que

o resultado de suas avaliações determine sua posição relativa em relação aos colegas (Palma e Oliveira, 2016).

A competição pode criar uma cultura de comparação constante entre os estudantes, o que pode aumentar os sentimentos de inadequação e autoexigência. Eles podem se sentir obrigados a atender às expectativas não apenas de seus professores, mas também de seus colegas, o que pode aumentar ainda mais a pressão sobre eles durante as avaliações.

ANÁLISE GERAL

Mediante os depoimentos apresentados e respectiva interpretação, as concepções que os professores fazem do processo, retratando o contexto em que se apresenta a avaliação da aprendizagem na referida escola, é possível perceber contradições entre a teoria(discursos) de a prática do professor, levando-se em consideração a opinião dos estudantes.

Alguns professores expressarem em teoria que valoriza a avaliação formativa, para melhorar o aprendizado dos estudantes ao longo do tempo. No entanto, na prática, esse mesmo professor pode-se perceber que esse mesmo professor tem se concentrado excessivamente em avaliações somativas, como provas finais, que tendem a enfatizar a memorização de informações em vez do entendimento profundo e da aplicação do conhecimento.

A opinião dos estudantes revelou discrepâncias entre as concepções dos professores e a experiência real desses estudantes, os quais deixaram claro que se sentem pressionados a memorizar informações para as avaliações em vez de realmente compreender os conceitos, fato que pode indicar uma desconexão entre a teoria educacional proclamada e a prática efetiva.

Essas contradições entre teoria e prática podem surgir de uma variedade de fatores, incluindo falta de tempo, recursos limitados, pressões externas para cumprir padrões de avaliação padronizados ou simplesmente uma falta de reflexão sobre as abordagens de

avaliação utilizadas. Identificar e abordar essas contradições pode ser um passo importante para melhorar a eficácia da avaliação da aprendizagem e promover um ambiente educacional mais autêntico e centrado no aluno

CONCLUSÕES

Este estudo, baseou-se em uma pesquisa teórica e uma pesquisa de campo, com destaque para revisão bibliográfica de autores que tratam da avaliação educacional enquanto objeto de estudo e entendem a necessidade de constantes aperfeiçoamentos no contexto escolar.

Nesse direcionamento, a pesquisa oportunizou a investigação dos estudantes em seus diversos comportamentos, além dos fatores que influenciam a mudança dos comportamentos emocionais que se apresentam de maneira mais contundente em períodos de avaliação.

No contexto do professor, foi possível compreender suas concepções a respeito do papel do processo avaliativo no contexto escolar, destacando-se a importância da autonomia do aluno durante a avaliação.

A autonomia do aluno envolve não apenas sua capacidade de tomar decisões e gerenciar seu próprio aprendizado, mas também sua capacidade de se engajar de forma independente no processo avaliativo, seja ao selecionar métodos de estudo mais eficazes, ao definir metas pessoais de aprendizado ou ao refletir criticamente sobre seu desempenho. Essa perspectiva da avaliação valoriza não apenas os resultados finais, mas também o desenvolvimento contínuo do estudante como aprendiz autônomo e responsável.

Autrossim a perspectiva fenomenológica pôde subsidiar novos direcionamentos na condução de um processo avaliativo que contribua para a eficácia do processo educativo.

Chegando ao final da pesquisa é necessário primeiramente refletir sobre alguns pontos importantes que surgiram no decorrer do trabalho e para responder aos objetivos específicos desse estudo.

Quanto ao primeiro objetivo: descrever a concepção dos professores a respeito da avaliação da aprendizagem escolar, verificamos que os professores possuem concepções diferenciadas sobre o processo avaliativo, influenciadas por sua formação, experiências pessoais e crenças pedagógicas. Alguns professores percebem a avaliação principalmente como uma ferramenta para medir o desempenho dos alunos em relação a determinados padrões ou critérios estabelecidos. Esses professores precisam estarem dispostos a uma mudança de modo que o arcabouço teórico/prático precisa ser renovado e valorizado por uma política educacional visionaria e moderna que ampare as mudanças de paradigmas e que demonstre em sua estrutura a intenção de construir instituições de ensino que acolham o diferente e valorizem os conhecimentos adquiridos, os costumes e as crenças.

Percebemos ainda que outros professores adotam uma abordagem mais orientada para o feedback, vendo a avaliação como uma oportunidade para fornecer um retorno construtivo aos alunos sobre seu desempenho e progresso, valorizando a avaliação formativa, que visa identificar as necessidades de aprendizagem dos alunos e fornecer suporte adicional conforme necessário.

Após investigar as concepções dos professores sobre o papel do processo avaliativo no contexto escolar, é importante responder ao segundo objetivo que é descrever as metodologias utilizadas pelos professores para o processo avaliativo dos estudantes. Durante a análise dos resultados, observamos uma variedade de abordagens adotadas pelos professores, incluindo métodos tradicionais, como provas escritas e trabalhos individuais,

bem como estratégias mais inovadoras, como projetos de grupo, apresentações orais e avaliações formativas. Essa diversidade de metodologias reflete uma compreensão cada vez mais ampla da avaliação como um processo complexo que visa não apenas medir o conhecimento adquirido pelo estudante, mas também promover o desenvolvimento de habilidades cognitivas, socioemocionais e metacognitivas.

Os professores demonstraram uma conscientização crescente sobre a importância de adaptar suas práticas avaliativas às necessidades individuais dos estudantes, reconhecendo a diversidade de estilos de aprendizagem, ritmos de progresso e contextos culturais.

Buscando responder ao terceiro objetivo, que é determinar as principais causas que alteram o comportamento dos estudantes em dias de prova, foi possível perceber quais fatores influenciam significativamente o desempenho dos alunos durante períodos de avaliação. Durante a investigação, identificamos uma variedade de elementos que desempenham um papel fundamental nesse processo, desde fatores emocionais, fatores ambientais, como a pressão social e a expectativa de desempenho. Essas descobertas destacam a complexidade do comportamento humano e a interação entre diferentes variáveis que podem impactar o desempenho acadêmico dos estudantes. Além disso, evidenciam a importância de abordagens holísticas na compreensão e no apoio aos estudantes durante os períodos de avaliação, que vão além da simples identificação de causas isoladas.

Respondendo ao quarto objetivo que é identificar os principais motivos que levam os estudantes a temerem a avaliação escolar; pudemos obter uma compreensão mais profunda das preocupações e ansiedades que impactam o desempenho acadêmico e bem-estar emocional.

Durante nossa investigação, emergiram várias razões significativas para esse temor, incluindo pressão para alcançar altas notas, medo do fracasso, preocupações com o julgamento dos outros, e insegurança em relação ao próprio conhecimento e habilidades.

Essas revelações destacam a importância de abordar não apenas os aspectos técnicos da avaliação, mas também as dimensões emocionais e psicológicas que a cercam.

Compreender os motivos por trás do medo da avaliação permite que educadores e profissionais da área desenvolvam estratégias mais eficazes para apoiar os alunos, promovendo uma cultura de aprendizagem positiva e inclusiva.

Diante do que foi observado e analisado, é possível pontuar que para promover a autonomia dos estudantes durante a avaliação, é essencial criar um ambiente que encoraje a autorreflexão e o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas. Essa concepção inclui fornecer aos estudantes oportunidades de prática independente, incentivá-los a formular suas próprias perguntas e estratégias de resolução, e oferecer retornos construtivos que os capacite a identificar e corrigir erros por conta própria.

Ao capacitar os alunos a assumir a responsabilidade por seu próprio aprendizado e avaliação, estamos preparando-os não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para enfrentar os desafios futuros com confiança e autonomia.

RECOMENDAÇÕES

Com base em reflexões de acordo com o estudo, seguem algumas recomendações, que possam servir de subsídio para que a avaliação da aprendizagem se torne mais democrática e autônoma. Onde a mesma tenha característica de ponto de partida e não de terminalidade.

Não é pretensão nossa criar proposições, fórmulas acabadas, pois a autonomia e criatividade do professor são fundamentais. Sem esquecer que cada contexto apresenta sua especificidade, com limitações tanto da instituição, quanto do professor.

Muitas das recomendações a seguir não constituem novidades para os professores, porém é preciso deixar claro que a avaliação não pode limitar o desenvolvimento do estudante. Para que isso não aconteça, é necessário para o professor:

- variar os instrumentos avaliativos;
- usar diversas metodologias;
- ter claro o que cobrar e o que fazer;
- avaliar continuamente, a partir das atividades realizadas;
- estimular o crescimento pessoal;
- corrigir e registrar as atividades em tempo hábil;
- elaborar atividades com questões reflexivas;

Com a reflexão desenvolvida neste estudo é esperado novas discussões visando repensar a avaliação. Deste modo, transformar a avaliação em uma “ferramenta” mediadora do processo ensino-aprendizagem, objetivando prevalecer os critérios qualitativos. Nesse sentido, a avaliação não pode ser realizada de maneira aleatória, mas sim objetivando promover o crescimento do estudante.

REFERÊNCIAS

- Abramovay, M. (2008). Escola e violências. *Revista Observare*. A revista do Observatório Interdisciplinar de Segurança Pública do Território. v. 4. Disponível em: <www.observatorioseguranca.org>. Acesso em: 10 fev. 2024.
- Almeida V. de. (Orgs) (2018). *História da educação e método de aprendizagem em ensino de história* /Palmas/TO: EDUFT. 391 p.:il. color ISBN: 978-85-60487-47-9. Disponível em: <http://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/1293>. Acesso em 20 jun de 20223.
- Alvarenga, E. M. de. (2012). *Metodologia da Investigação Quantitativa e Qualitativa*. 2. ed. Assunção – Paraguai: edição gráfica: A4 Diseños.
- Alvarenga, E. M. de (2019). *Metodologia da investigação quantitativa e qualitativa. Normas e técnicas de apresentação de trabalhos científicos*. Versão em português. César Amarilha. 2ª ed. Assunção, Paraguai.
- Amorim, G.de.S., Damasceno, E.L., Nunes, K.KR.M e Lima, A. de. B (2020). Avaliação diagnóstica: uma prática necessária à ação docente. *VII Congresso Nacional de Educação- CONEDU*. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA2_ID5621_01092020145427.pdf. Acesso em 18 jan. 2023.
- Andrade, A. M; Pires, E.U. (2020). *Avaliação dos níveis de ansiedade dos estudantes da UFRRJ*. Trabalho Em (Cena), Palmas, TO, v. 5, n.1, p. 248-268. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/encena/index> >. Acesso: 23 nov.2023.
- Andrade, T. M.; Souza, V. N de. e Castro, N. R.de. (2018). Nível de ansiedade e estresse em adolescentes concluintes do ensino médio. *ANAIS SIMPAC*, v. 8, n. 1.
- Antunes, C. (2004). *Uma nova concepção sobre o papel do brincar*. Páginas abertas, ano 29, n.21. p.34-5.
- Antunes, C. (2012). *Na sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Aquino, V.B.T., Tambara, E. (2020). *O ensino secundário público na cidade do Rio Grande/RS (1846-1873)*. História da Educação, vol. 24, e91141. Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação. Disponível em :<https://www.redalyc.org/journal/3216/321664061003/html>. Acesso em 21 de abr. 2023.
- Aranha, M. L. de A. (1996). *História da educação*. São Paulo: Moderna.
- Ausubel, D. P. (1982). *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes.
- Azevedo, F. de (1976). *A Cultura Brasileira*. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos/INL. Parte 3: A transmissão da cultura.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Traduzido por Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70. Tradução de: L'Analyse de Contenu.

- Bianchessi, C. (2020). *Práticas pedagógicas e saberes curriculares: experiências, desafios conquistas* [recurso eletrônico] [org.] Cleber Bianchessi. – 1.ed. – Curitiba, PR: Bagai, Recurso digital. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/584714/2/Editora%20BAGAI%-20%20Pr%C3%A1ticas%20Pedag%C3%B3gicas%20-%20e%20Saberes%20Curriculares.pdf> Acesso 10 dez.2023.
- Bicudo, M.A.V. (2011). “A pesquisa em Educação Matemática: a prevalência da pesquisa qualitativa”. In: Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia. Ponta Grossa: Vol.5.
- Borges, D., Tauchen, G. e Barcellos, V.C. (2019). Avaliação da aprendizagem escolar: contexto histórico e suas pesquisas. *Revista Intersaberes*. vol.14 nº31. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/334059033_Avaliacao_da_aprendizagem_escolar_contexto_historico_e_suas_pesquisas. Acesso:21 jun. 2023
- Bourdieu, P. (2007). *A Economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo: Perspectiva.
- Brasil. (1827). Legislação informatizada - *Lei de 15 de outubro* - publicação original. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-Acesso em 21 jan.2022](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-Acesso%20em%2021%20jan.2022).
- Brasil. (1931). Decreto nº 20.529, de 16 de outubro. *Institui o Serviço Nacional de Intercambio Bibliográfico e regula a sua execução*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20529-16-outubro-1931504256-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 4 ago. 2022.
- Brasil. (1942). *Decreto-Lei Nº 4.244, de 9 de abril*. Exposição de Motivos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4244.htm. Acesso em 13 de març. de 2023.
- Brasil. (1943). *Decreto nº 6.141, de 28 de dezembro*. Publicação Original. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 20 abr.2023.
- Brasil. (1946). *Lei Orgânica ensino normal*. Exposição de Motivos. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 de març. de 2022.
- Brasil. (1950). *Lei nº 1.076, de 31 de março*. Assegura aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF.
- Brasil. (1961). *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro*. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF.
- Brasil. (1971). *Lei nº 5.692, de 11 de agosto*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

- Brasil. (1996). *Lei n.º 9394/96 de 20 de dezembro*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, MEC.
- Brasil. (1996). *Lei n. 9.424, de 24 de dezembro*. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 dez.
- Brasil. (1998). Ministério da Educação. *Portaria Ministerial nº. 438, de 28 de maio*. Brasília, DF.
- Brasil. (1999). *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: bases legais/ Ministério da Educação*. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. - Brasília.
- Brasil. (2001). *SAEB: novas perspectivas*. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). DF: INEP. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/saeb-2001-2013-novas-perspectivas>. Acesso em: 29 jul. 2023.
- Brasil. (2008). *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC, p.127.
- Brasil. (2014). *PDE: plano de desenvolvimento da educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC, SEB; INEP
- Brasil. (2017). *Lei nº 13.415 de 13 de fevereiro*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivi_l03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 10 març. de 2023.
- Brasil. (2018). *Base Nacional Curricular Comum, BNCC*. Ministério da Educação. Brasília.
- Brasil.(2018b) Ministério da Educação. *Resumo técnico: resultados do índice de desenvolvimento da educação básica*. Brasília: DEED, 64 p. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_IDEB/planilhas_para_download/2017/ResumoTecnico_IDEB_2005-2017.pdf. Acesso em: 18 jan. 2022.
- Buendia, E. (1998). *Métodos de investigação em psicopedagogia*. McGraw-Hill, México.
- Bzuneck, J. A. (2018). *Emoções acadêmicas, autorregulação e seu impacto sobre motivação e aprendizagem*. ETD-Educação Temática Digital, v. 20, n. 4, p. 1059-1075.
- Campoy, T.J.; Almeida, M. (2005). *Metodologia de Investigación Sociolingüística*. Granada: Editorial Comares. Cap.12, p, 04-19.
- Campoy, T. J. (2016). *Metodologia de La Investigación Científica: Manual para la elaboración de Tesis y Trabajos de Investigación*. Assunción: Marben Editora & Gráfica.

- Campoy, A. T. J. C. (2018). *Metodología de la Investigación científica: Manual para Elaboración de Tesis y Trabajos de Investigación*. Assunción, Paraguay: Ed. Marben.
- Carvalho, L. R. de. (1972). *Introdução ao estudo da História da Educação Brasileira: o desenvolvimento histórico da educação brasileira e a sua periodização*. São Paulo.
- Castanha, P. A. (2012). *A Introdução do Método Lancaster no Brasil: História e Historiografia*. IX ANPED SUL. Seminário em Educação da Região Sul. P. 1-16.
- Cezar, M.dos. S.; Oliveira, S.R.de. (2022). Escola é um espaço democrático? diálogos emergentes na formação continuada de professoras que ensinam matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. *Revista Paranaense de Educação Matemática-RPEM*, Campo Mourão, PR, Brasil, v.11, n.26, p.248-267, set.-dez. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/rpem/article/view/6737/5067>. Acesso em 05 març.2024.
- Conceição, J. L. M. da; Ferreira, F. N. (2021) Impasses na aplicabilidade e contribuições da avaliação formativa na Educação Básica: uma revisão quali quantitativa das produções científicas brasileiras. *Revista Educação Pública*, v. 21, nº 38, 19 de outubro. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/38/impasses-na-aplicabilidade-e-contribuicoes-da-avaliacao-formativa-na-educacao-basica-uma-revisao-quali-quantitativa-das-producoes-cientificas-brasileiras>. Acesso em 11 agost. 2023.
- CONED. (1998). Congresso Nacional de Educação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. *PL 4173/. Projeto de Lei*. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=25636>. Acesso em 30 fev.2022.
- Cotrim, G. (2002). *História Global: Brasil e Geral*. 6. Ed. São Paulo: editora Saraiva.
- Cury, A. J. (2006). *Inteligência Multifocal: Análise da Construção dos Pensamentos e da Formação de Pensadores*. 8ª Ed. Ver. São Paulo: Cultrix
- Demo, P. (2001). *Educação & Conhecimento - Relação necessária, insuficiente e controversa*. Petrópolis: Vozes, 2. ed.
- Demo, P. (2012). *Pesquisa e construção de conhecimento: Metodologia científica no caminho de habermas*. 7ª Rio De Janeiro: TEMPO BRASILEIRO, 130 p.
- Dutra, L de. M. (2019). *A avaliação formativa no ensino de física: concepções para uma prática docente transformadora*. 126f. Dissertação (Mestrado Profissional), Universidade do Grande Rio, Duque de Caxias. Disponível em: <https://tede.unigranrio.edu.br/handle/tede/371>. Acesso 21 jan.2021.
- ENEM. (2020). *Exame Nacional do Ensino Médio*. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>. Acesso em 30 out.2023.

- Kauark, F. S., Manhães, F. C. M. e Medeiros, C. H. (2010). *Metodologia da pesquisa: um guia prático*. Itabuna/BA. Ed. Via Litterarum.
- Lakatos, E. M.; Marconi, M. de. A. (2003). *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Leão, L. M. (2016). *Metodologia do estudo e Pesquisa*. Petrópolis RJ: Vozes.
- Livramento, G. B.; Guisso, L. F. (2021). *Avaliação da aprendizagem: Um guia para as ações e metas do ambiente escolar*. Vitória- ES. Diálogo Comunicação e Marketing Vitória.
- Luckesi, C. C. (2011). *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo. Ed. 1. São Paulo, Cortez, p. 299 – 304.
- Manacorda, M. (2004). *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. 11 ed. São Paulo: Cortez.
- Marxreiter, V.L.F (2020). *Princípios, diretrizes e estratégias para a autoavaliação do aluno jovem dos anos finais da educação básica*. Florianópolis. Disponível em:<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/221289/PMGA0060-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em 14 jun. 2023.
- Marxreiter, V. L.F.; Bresolin, G.G. e Freire, P.de.S. (2021). Autoavaliação: um olhar de inovação para a avaliação da aprendizagem das novas gerações. *2P & INOVAÇÃO*, Rio de Janeiro, v. 7 n. 2, p.46-62, Mar/Agos. Disponível em: <https://revista.ibict.br/p2p/article/view/5633/5190>. Acesso em 13 de abr.2023.
- Matos, S. V. de. (2021). Reflexões sobre avaliação somativa e formativa no processo de ensino-aprendizagem. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Ano. 06, Ed. 10, Vol. 02, pp. 99-106. Outubro. Disponível em:<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/reflexoes>. Acesso em: 12 dez.2023.
- Medeiros Neta, O. M. M., Lima, E.L.M. de., Barbosa, J. K. da. S. F. e Nascimento, F. de. L. S. (2018). *Organização e estrutura da educação profissional no Brasil: da Reforma Capanema às leis de equivalência*. *Holos*, 4, 223–235. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/holos.2018.6981>. Acesso em: 21 de abr. de 2023.
- Minayo, M. C. de S. (org.). (2001). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes.
- Morais, M.B.X.; Chaves, M.J.; Santos, M.R.L. dos.; Rodrigues, R.O. e Bauer, R.S (2021). Avaliação diagnóstica no processo de ensino aprendizagem dos anos iniciais do ensino fundamental. VII Congresso Nacional de Educação - CONEDU. João Pessoa/ Paraíba. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV151_MD1_SA102_ID9003_29072021143849.pdf. Acesso em: 21 maio. 2023.
- Moran, M. J. (2000). *Ensino e Aprendizagem Inovadores com Tecnologias*. Informática na Educação: Teoria e Prática, PGNE – UFRGS, V. 3, p. 137 – 144, set.
- Moreira, M. A. (1983). *Ensino e Aprendizagem: enfoques teóricos*. 3 ed. São Paulo: Moraes.

- Moreira, M. A. (1999). *Teorias de Aprendizagem*. São Paulo: EPU.
- Moretto, V. P. (2008). *Prova um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas*. 8 ed. Rio de Janeiro: Lamparina.
- Neto, A. S.; Maciel, S. B. L. (2008). *O Ensino Jesuítico no Período Colonial Brasileiro: algumas discussões*. Educar, Curitiba, n 31, UFPR. p. 169-189.
- Neves, F. M. (2003). *O Método Lancasteriano e o Projeto de Formação disciplinar do povo (São Paulo, 1808-1889)*. 293f. UNESP, Assis.
- Oliveira, K. J. V. (2017). *Prova: instrumento avaliativo antigo, mas abordado em uma perspectiva construtivista*. Revista Educação Pública. Rio Janeiro: Cederj. Disponível em: <http://educacaopublica.cederj.edu.br/artigos/17/23/provainstrumento-avaliativo-antigo-,mas-abordado-em-uma-perspectiva-construtivista>. Acesso em: 21 abr.2023.
- Oliveira, V. L. (2021). *O professor de história e o novo ensino médio*. XII encontros de perspectivas do ensino de história. Belém -Universidade Federal de História. Disponível em: https://www.perspectivas2021.abeh.org.br/resources/anais/10/epeh2021/1639999498_ARQUIVO_649d9662f7af8eb8de10a3350453de7f.pdf. Acesso em 21 abr. de 2023.
- Palma, A. R.; Oliveira, S. S. de. (2016). *Uso de Avaliação Formativa no Ensino de Ciências*. In: *Paraná*. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE. Curitiba: SEED/PR. V.1. (Cadernos PDE). Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_cien_uel_antoniocardopalma.pdf. Acesso em 08 out.2023.
- Palma Filho, J. C. (org). (2005). *Pedagogia Cidadã*. Cadernos de Formação. História da Educação. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP- Santa Clara Editora – p.61-74.
- Pernambuco (2002). *Lei nº 12.252, de 08 de julho*. Aprova o Plano Estadual de Educação e dá outras providências. Pernambuco. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=1&numero=12252&complemento=0&ano=2002&tipo=&url=> Acesso em 14 mai. 2022
- Pernambuco. (2008). *Lei nº 13.486, de 1º de julho*. Institui o Bônus de Desempenho Educacional (BDE), no âmbito do Estado de Pernambuco, e dá outras providências. Disponível em: [https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=1&numero=13486&complemento=0&ano=2008&tipo=&url=#:~:text=\(Regulamentada%20pelo%20Decreto%20n%C2%B0relativo%20aos%20resultados%20de%202022.\)](https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=1&numero=13486&complemento=0&ano=2008&tipo=&url=#:~:text=(Regulamentada%20pelo%20Decreto%20n%C2%B0relativo%20aos%20resultados%20de%202022.)) Acesso em 14 mai. 2022
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Prado, G. B. (2010). *MOBRAL: o Movimento Brasileiro de Alfabetização na cidade de Mariana*.UFOP. Disponível em: <http://www.ilb.ufop.br/IIIsimposio/56.pdf>. Acesso em: 10 set. 2022.

- Prodanov, C.C., Freitas, E.C. de (2013). *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2ª. ed. Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul - Brasil: Feevale.
- Reis Filho, C. dos. (1974). *Modernização da cultura brasileira*. São Paulo, Puc – SP.
- Rego Filho, V. M. (2020). *Avaliação da Aprendizagem: Paradoxo vivenciado na prática pedagógica*. Revista Vozes dos Vales – UFVJM – MG – Brasil – Nº 18 – Ano IX – 10/ Reg.: 120.2.095–2011 – UFVJM – QUALIS/CAPES – LATINDEX. Disponível em: <http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2020/10/Florabela.pdf>. Acesso em: 22 abr.2022.
- Ribeiro, M. L. S. (1998). *História da educação brasileira: a organização escolar*. 15. ed. Campinas: Autores Associados.
- Rodrigues, J.M.C., Santos, P.M.G. dos. (2020). *Reflexões e desafios das novas práticas docentes em tempos de pandemia*. João Pessoa: Editora do CCTA.
- Rosa, N.S.S. (2022). A avaliação escolar e suas influências no processo de ensino-aprendizagem. *Revista Científica Multidisciplinar núcleo do conhecimento*. Ano. 07, ed. 02, vol. 03, pp. 186-206. fevereiro. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/a-avaliacao-escolar>. Acesso em 13 nov.2023.
- Sampieri, R. H.; Collado, C. F.; Lucio, M. P.B. (2006). *Metodología de la investigación*. 3ª. Edición. McGraw-Hill Interamericana Editores S.A. de C.V.
- Sampieri, R.H.; Collado, C.F.; Lucio, M.P.B. (2010). *Metodología de la investigación*. 5ª ed. Peru: El Comercio.
- Santos, J. E. A. dos. (2020). *Uma análise dos efeitos das tecnologias digitais na aprendizagem da Educação Infantil*. Tese de mestrado: Lorena. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/97/97138/tde-18012022-121822/publico/PED20005_C.pdf. Acesso em 23 dez.2023.
- Santos, L.C. dos., Cardoso, P.H.G (2020). A função da avaliação da aprendizagem na percepção de estudantes e professores. *IIV CONEDU*. Anais... Maceió.Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_1505_29042020115856.pdf. Acesso em 30 abr.2023.
- Santos, M. de.; Rossi, C. M. S. (2020). Conhecimentos prévios dos discentes: contribuições para o processo de ensino-aprendizagem baseado em projetos. *Revista Educação Pública*, v. 20, nº 39, 13 de outubro. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/39/conhecimentos-previos-dos-discentes-contribuicoes-para-o-processo-de-ensino-aprendizagem-baseado-em-projetos>. Acesso em 20 set.2023.
- Santos, V. de. A. (2019). *Avaliação da aprendizagem na perspectiva dos professores que lecionam a disciplina de química no ensino médio integrado do IFPE*. 106 f.: II. Tese de Mestrado. Disponível: <https://repositório.ufpe.br/bitstream/123456789/35483/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20Wilma%20de%20Albuquerque%20Santos.pdf>

Acesso em 06 agost.2023.

- Saviani, N. (1999). *PCN: o que dispõe para o ensino fundamental*. Caderno Pedagógico, n.º 02, Curitiba: APP/Sindicato, p. 21-29.
- Saviani, D. (2012). *Escola e Democracia*. 42 ed. Campinas, SP: Autores Associados.
- Silva, K. V.; Silva, M. H. (2005). *Dicionário de Conceitos Históricos*. São Paulo: Contexto.
- Silva, R. F. da. (2023). *A avaliação da aprendizagem escolar de acordo com a visão da Psicopedagogia: Concepção de avaliação além do autoritarismo*. ISSN: 1984-6290 Qualis 1 - avaliação CAPES 2020-2024 DOI: 10-18264/REP. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/17/12/a-avaliao-da-aprendizagem-escolar-de-acordo-com-a-viso-da-psicopedagogia>. Acesso em 11 de març. de 2023.
- Silva, T.B.de.J., Biavatti, V.T., (2018) *Estratégia metacognitiva de aprendizagem autorregulada, percepção docente sobre a aprendizagem e métodos educacionais em contabilidade*. Disponível em:<https://www.redalcy.org/journal/76276265071001/html/> Acesso em: 20 dez.2023
- Sousa, A.B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte
- Suquia, M.R.; Muhoro, F.L.; Teimoso, A, R; e Naciaia, A. P. (2023). avaliação formativa na aprendizagem de Jovens e Adultos: estudo de caso do Centro de Educação de amacula. *Revista Educação em Páginas*. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/redupa/article/view/12099/7496>. Acesso em 23 fev. 2024.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional* Petrópolis: Vozes.
- Taştan, S. B. et al. (2018). The impacts of teacher's efficacy and motivation on student's academic achievement in science education among secondary and high school students. *Eurasia: Journal of Mathematics Science and Technology Education*, v. 14, n. 6, p. 2353-2366.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Victorio, S.da. S.; Miranda, M.C.R.de.; Marques, R.N. (2020). A importância da avaliação formativa em feiras de ciência. *RPGE–Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 24, n. 1, p. 210-223, jan./abr. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13097/8914>. Acesso em 23 març. 2023.
- Vieira, C. M. de. A. (2020). Avaliação da aprendizagem escolar na Escola de Ensino Médio Gustavo Barroso: concepções e processos envolvidos.*VII Congresso Nacional de Educação. CONEDU*. Maceió-Al. Disponível em: http://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MDI_SA17_ID6623_01102020233144.pdf Acesso em 14 fev. 2024.

Vitória de Santo Antão (2024). Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/vitoria-de-santo-antao/historico>. Acesso em 28 dez.2023.

Vygotsky, L. S. (2003). *La imaginación y el arte en la infancia*. 6. ed. Madrid: Ediciones Akal.

Weber, T.C(2020). *Contexto híbrido avaliativo*. Dissertação de mestrado. Disponível em: https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/24579/2/articulacaoavaliacaosomativaformativa_produto.pdf. Acesso em: 23 jan.2024.

Zanella, L. C. H. (2013). *Metodologia de Pesquisa*. Liane Carly Hermes Zanella. – 2. ed. reimp. – Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/ UFSC. 134 p. : il.

Zanotti, L.J. (1972). *Etapas históricas de la política educativa*. Buenos Aires

APÊNDICES

APÊNDICE N.º 01- FORMULÁRIO DE VALIDAÇÃO



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACION
MESTRADO EM CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MESTRANDA: Antônia Patricia Alves Bezerra

ORIENTADOR: Prof. Dr. Alejandro Martins Rodriguez

Vitória de Santo Antão – Pernambuco - Brasil, _____ de _____ 2023

Prezado (a) Professor (a), Doutor (a), este formulário destina-se à 1ª fase da validação dos questionários que serão utilizados como instrumento na coleta de dados em minha pesquisa de campo de Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Autónoma de Assunção – UAA, cujo o título é: **O processo da autonomia do estudante nas avaliações escolares e suas manifestações de saberes em dia de prova na Escola Estadual Senador João Cleofas de Oliveira em Vitória de Santo Antão- PE.**

Esta pesquisa tem como Objetivo Geral: Analisar os fatores que interferem no comportamento intelectual e emocional dos estudantes dos 1º anos aos 3º anos do ensino médio em período de avaliações. E como Objetivos Específicos: Descrever a concepção dos professores a respeito da avaliação da aprendizagem escolar; descrever as metodologias utilizadas pelos professores para o processo avaliativo dos estudantes; determinar as principais causas que alteram o comportamento dos estudantes em dias de prova; identificar os principais motivos que levam os estudantes a temerem a avaliação escolar.

Para tal, solicito sua análise no sentido de verificar se há adequação entre as questões formuladas e os objetivos referentes a cada uma delas, além da clareza na construção dessas mesmas questões. Caso julgue necessário, fique à vontade para sugerir melhorias.

As colunas com “COERÊNCIA” E “CLAREZA” devem ser assinaladas com UMA PONTUAÇÃO ENTRE 1 E 4.

1. Insuficiente
2. Precisa melhorar
3. Bom
4. Ótimo

Sem mais para o momento antecipadamente agradeço por sua atenção e pela presteza em contribuir com o desenvolvimento da minha pesquisa.

QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

1º Objetivo específico: Descrever a concepção dos professores a respeito da avaliação da aprendizagem escolar;			
PERGUNTAS	COERÊNCIA 1 a 4	CLAREZA 1 a 4	OBSERVAÇÕES
1: Como você concebe o papel da avaliação na aprendizagem escolar?			
2: Quais critérios você considera mais relevantes na avaliação da aprendizagem escolar?			
3: Como você entende a relação entre avaliação formativa e avaliação somativa no contexto da aprendizagem escolar?			
4: Quais percepções você possui em relação aos desafios e benefícios da avaliação da aprendizagem escolar em sua prática docente?			
5: Quais são os principais fatores que contribuem para que os estudantes sintam medo ou ansiedade em relação a avaliação escolar?			
6: Quais são as possíveis medidas que a escola pode tomar para criar um ambiente de avaliação mais acolhedor e menos temido pelos estudantes?			
2º Objetivo específico: Descrever as metodologias utilizadas pelos professores para o processo avaliativo dos estudantes;			
7: Como você adapta sua metodologia de avaliação de acordo com as características individuais dos estudantes?			
8: Quais são os tipos de atividades ou projetos que você implementa para avaliar o aprendizado dos estudantes?			

9: Como você envolve os estudantes no processo de definição dos critérios e métodos de avaliação, promovendo a sua participação ativa?			
10: Como o ambiente de aprendizagem e a cultura escolar podem afetar o medo dos estudantes em relação à avaliação?			
3º Objetivo específico: Determinar as principais causas que alteram o comportamento dos estudantes em dias de prova;			
11: Quais fatores ambientais influenciam o comportamento dos estudantes em dias de prova?			

QUESTIONÁRIO PARA OS ESTUDANTES

4º Objetivo específico: Identificar os principais motivos que levam os estudantes a temerem a avaliação escolar.			
PERGUNTAS	COERÊNCIA 1 a 4	CLAREZA 1 a 4	OBSERVAÇÕES
1: Você sente medo ou ansiedade em relação à avaliação escolar? () muito () às vezes () nunca () sempre			
2: Com que frequência você se sente pressionado(a) ou sobrecarregado(a) durante as avaliações escolares? () no momento da avaliação () no dia da avaliação () na semana da avaliação () no final do ano letivo			
3: Você acredita que o medo da avaliação está relacionado à preocupação com o desempenho acadêmico? () muito () às vezes			

<input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> sempre			
<p>4: Você percebe mudanças no seu comportamento, como irritabilidade ou dificuldade de concentração, nos dias de prova?</p> <input type="checkbox"/> muito <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> sempre			
<p>5: A falta de preparação adequada é um fator que afeta o seu comportamento em dias de prova?</p> <input type="checkbox"/> muito <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> sempre			
<p>6: A influência do ambiente de avaliação, como salas de aula silenciosas ou cheias de distrações, afeta o seu comportamento em dias de prova?</p> <input type="checkbox"/> muito <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> sempre			
<p>7: Os professores utilizam provas escritas como principal método de avaliação dos estudantes?</p> <input type="checkbox"/> muito <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> sempre			
<p>8: A sua participação em atividades práticas é considerada metodologias avaliativas pelos professores?</p> <input type="checkbox"/> muito <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> sempre			

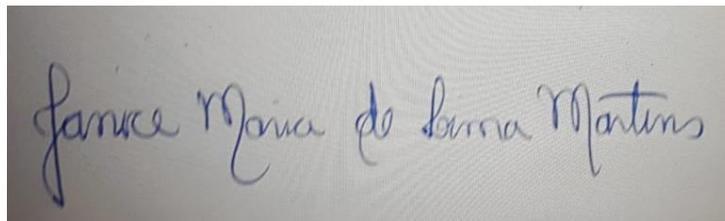
<p>9: Os professores adotam a autoavaliação ou a avaliação entre pares como parte do processo avaliativo dos estudantes? <input type="checkbox"/> muito <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> sempre</p>			
<p>10: Você sente mais propenso a ter medo das avaliações porque o ambiente escolar é: <input type="checkbox"/> Competitivo; <input type="checkbox"/> Colaborativo; <input type="checkbox"/> Rígido; <input type="checkbox"/> Flexível</p>			

DADOS DO AVALIADOR:

Nome completo: Janice Maria de Lima Martins

Formação: Doutorado em Educação

Instituição de Ensino: Universidade Americana



APÊNDICE N.º 02- CARTA DE PERMISSÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA *IN LÓCUS*



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN
 DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN**

MAESTRÍA EM CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Vitoria de Santo Antão, _____ de _____ de 2023.

Prezado(a) Sr.(a) Gestor(a), _____, sou Mestranda da Universidade Autônoma de Assunção, Paraguai. Estou desenvolvendo a tese de conclusão do curso, sob a orientação do Prof. Dr. Alejandro Martins Rodriguez, intitulada: “O processo da autonomia do estudante nas avaliações escolares e suas manifestações de saberes em dia de prova na Escola Estadual Senador João Cleofas de Oliveira em Vitória de Santo Antão- PE”. O objetivo da pesquisa é analisar os fatores que interferem no comportamento intelectual e emocional dos estudantes dos 1º anos aos 3º anos do ensino médio em período de avaliações. Considero este trabalho relevante, porque envolve questões que dizem respeito as causas que alteram o comportamento dos estudantes em dias de prova.

Neste sentido, gostaria de contar com o apoio e colaboração dessa conceituada instituição de ensino para a realização da pesquisa de campo da referida investigação.

A pesquisa consistirá em duas fases distintas a saber: A primeira Etapa, constituirá na aplicação do questionário que trará questões abertas para os professores e a segunda Etapa a aplicação de questionário com questões fechadas para os estudantes.

A participação da instituição é de grande importância nesta investigação, a fim de que os resultados da pesquisa possam contribuir para reflexão acerca do Avaliação Escolar frente aos estudantes do ensino médio.

Desde já agradecemos sua atenção a sua atenção e colaboração e nos colocamos a sua disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Antonia Patrícia Alves Bezerra
Mestranda em Ciências da Educação -UAA

APÊNDICE 3– TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN**

MAESTRÍA EM CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Mestranda: Antonia Patrícia Alves Bezerra

Orientadora: Prof. Dr. Alejandro Martins Rodriguez

Caro (a) Professor (a) _____, estamos convidando você a participar como voluntário (a) da pesquisa denominada **“O processo da autonomia do estudante nas avaliações escolares e suas manifestações de saberes em dia de prova na Escola Estadual Senador João Cleofas de Oliveira em Vitória de Santo Antão- PE”**, que é o projeto de Mestrado em Ciências da Educação. A pesquisa se torna pertinente tendo em vista que poderá fornecer às instituições de ensino informações a respeito dos motivos que levam os estudantes do Ensino médio a sentirem-se desconfortáveis em dia de prova. Os objetivos destes estudos consistem em o geral: Analisar os fatores que interferem no comportamento intelectual e emocional dos estudantes dos 1º anos aos 3º anos do ensino médio em período de avaliações, e os específicos: a) Determinar as principais causas que alteram o comportamento dos estudantes em dias de prova; b) Descrever a concepção dos professores a respeito da avaliação da aprendizagem escolar; c) Descrever as metodologias utilizadas pelos professores para o processo avaliativo dos estudantes; d) Identificar os principais motivos que levam os estudantes a temerem a avaliação escolar, cujo acompanhamento e orientação do Prof. Dr. Alejandro Martins Rodriguez. Com relação aos benefícios, esta pesquisa possibilitará uma rede de trocas de experiências entre os professores, gestores e coordenadores pedagógicos permitindo que os profissionais compartilhem suas práticas e estratégias bem-sucedidas para lidar com o dia de prova. A sua participação nessa pesquisa não é obrigatória, e a qualquer momento, poderá desistir da participação. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição em que ela estuda. A pesquisa não prever qualquer forma de gasto aos participantes tampouco serão remunerados (as) pela participação na pesquisa. O presente TCLE foi impresso em duas vias iguais, sendo que uma via é destinada ao participante. Em caso de dúvidas, em qualquer momento do estudo a (o) participante poderá entrar em contato com a pesquisadora Antonia Patrícia Alves Bezerra pelo telefone (+55 81) 987694886.

Antonia Patrícia Alves Bezerra

Muito Obrigada pela sua participação!!!!

Eu _____, fui informado (a) dos objetivos da pesquisa acima, de maneira detalhada e esclareci minhas dúvidas. De forma livre e voluntária, aceito participar da pesquisa: **“O processo da autonomia do estudante nas avaliações escolares e suas manifestações de saberes em dia de prova na Escola Estadual Senador João Cleofas de Oliveira em Vitória de Santo Antão- PE”**. Sei que a qualquer momento poderei solicitar mais informações e motivar minha decisão se assim o desejar.

Assinatura do (a) participante da pesquisa

Vitória de Santo Antão, _____ de _____ de 2023.

APÊNDICE 4– TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE



Mestranda: Antonia Patrícia Alves Bezerra
Orientadora: Prof. Dr. Alejandro Martins Rodriguez

Caro (a) Estudante _____, estamos convidando você a participar como voluntário (a) da pesquisa denominada **“O processo da autonomia do estudante nas avaliações escolares e suas manifestações de saberes em dia de prova na Escola Estadual Senador João Cleofas de Oliveira em Vitória de Santo Antão- PE”**, que é o projeto de Mestrado em Ciências da Educação. A pesquisa se torna pertinente tendo em vista que poderá fornecer às instituições de ensino informações a respeito dos motivos que levam os estudantes do Ensino médio a sentirem-se desconfortáveis em dia de prova. Os objetivos destes estudos consistem em o geral: Analisar os fatores que interferem no comportamento intelectual e emocional dos estudantes dos 1º anos aos 3º anos do ensino médio em período de avaliações, e os específicos: a) Determinar as principais causas que alteram o comportamento dos estudantes em dias de prova; b) Descrever a concepção dos professores a respeito da avaliação da aprendizagem escolar; c) Descrever as metodologias utilizadas pelos professores para o processo avaliativo

dos estudantes; d) Identificar os principais motivos que levam os estudantes a temerem a avaliação escolar, cujo acompanhamento e orientação do Prof. Dr. Alejandro Martins Rodriguez. Com relação aos benefícios, esta pesquisa possibilitará uma rede de trocas de experiências entre os professores, gestores e coordenadores pedagógicos permitindo que os profissionais compartilhem suas práticas e estratégias bem-sucedidas para lidar com o dia de prova. A sua participação nessa pesquisa não é obrigatória, e a qualquer momento, poderá desistir da participação. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição em que ela estuda. A pesquisa não prever qualquer forma de gasto aos participantes tampouco serão remunerados (as) pela participação na pesquisa. O presente TCLE foi impresso em duas vias iguais, sendo que uma via é destinada ao participante. Em caso de dúvidas, em qualquer momento do estudo a (o) participante poderá entrar em contato com a pesquisadora Antonia Patrícia Alves Bezerra pelo telefone (+55 81) 987694886.

Antonia Patrícia Alves Bezerra

Muito Obrigada pela sua participação!!!!

Eu _____, fui informado (a) dos objetivos da pesquisa acima, de maneira detalhada e esclareci minhas dúvidas. De forma livre e voluntária, aceito participar da pesquisa: **“O processo da autonomia do estudante nas avaliações escolares e suas manifestações de saberes em dia de prova na Escola Estadual Senador João Cleofas de Oliveira em Vitória de Santo Antão- PE”**. Sei que a qualquer momento poderei solicitar mais informações e motivar minha decisão se assim o desejar.

Assinatura do (a) participante da pesquisa

Vitória de Santo Antão, _____ de _____ de 2023.

APÊNDICE 5– TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE



QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

Objetivo: Descrever a concepção dos professores a respeito da avaliação da aprendizagem escolar;

1 Como você concebe o papel da avaliação na aprendizagem escolar?

2 Quais critérios você considera mais relevantes na avaliação da aprendizagem escolar?

3 Como você entende a relação entre avaliação formativa e avaliação somativa no contexto da aprendizagem escolar?

4 Quais percepções você possui em relação aos desafios e benefícios da avaliação da aprendizagem escolar em sua prática docente?

5 Quais são os principais fatores que contribuem para que os estudantes sintam medo ou ansiedade em relação à avaliação escolar?

6 Quais são as possíveis medidas que a escola pode tomar para criar um ambiente de avaliação mais acolhedor e menos temido pelos estudantes?

Objetivo: Descrever as metodologias utilizadas pelos professores para o processo avaliativo dos estudantes.

7 Como você adapta sua metodologia de avaliação de acordo com as características individuais dos estudantes?

8 Quais são os tipos de atividades ou projetos que você implementa para avaliar o aprendizado dos estudantes?

9 Como você envolve os estudantes no processo de definição dos critérios e métodos de avaliação, promovendo sua participação ativa?

10 Como o ambiente de aprendizagem e a cultura escolar podem afetar o medo dos estudantes em relação à avaliação?

Objetivo: Determinar as principais causas que alteram o comportamento dos estudantes em dias de prova

11: Quais fatores ambientais influenciam o comportamento dos estudantes em dias de prova?

Obrigada pela sua participação!

APÊNDICE 6– TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE



QUESTIONÁRIO PARA OS ESTUDANTES DO ENSINO DO ENSINO MÉDIO

Objetivo: Identificar os principais motivos que levam os estudantes a temerem a avaliação escolar

1 Você sente medo ou ansiedade em relação à avaliação escolar?

() muito () às vezes () nunca () sempre

2 Com que frequência você se sente pressionado(a) ou sobrecarregado(a) durante as avaliações escolares?

() no momento da avaliação () no dia da avaliação

() na semana da avaliação () no final do ano letivo

3 Você acredita que o medo da avaliação está relacionado à preocupação com o desempenho acadêmico?

() muito () às vezes () nunca () sempre

4: Você percebe mudanças no seu comportamento, como irritabilidade ou dificuldade de concentração, nos dias de prova?

() muito () às vezes () nunca () sempre

5: A falta de preparação adequada é um fator que afeta o seu comportamento em dias de prova?

muito às vezes nunca sempre

6: A influência do ambiente de avaliação, como salas de aula silenciosas ou cheias de distrações, afeta o seu comportamento em dias de prova?

muito às vezes nunca sempre

7: Os professores utilizam provas escritas como principal método de avaliação dos estudantes?

muito às vezes nunca sempre

8: A sua participação em atividades práticas é considerada metodologias avaliativas pelos professores?

muito às vezes nunca sempre

9: Os professores adotam a autoavaliação ou a avaliação entre pares como parte do processo avaliativo dos estudantes?

muito às vezes nunca sempre

10: Você sente mais propenso a ter medo das avaliações porque o ambiente escolar é:

Competitivo Colaborativo Rígido Flexível

Obrigada pela sua participação!