



A AVALIAÇÃO NO ENSINO DE BIOLOGIA: CONCEPÇÕES E SENTIMENTOS DE DISCENTES DO ENSINO MÉDIO

Anderson da silva coutinho¹

Izabelle Maria Nascimento de Rezende²

Monica Lopes Folena Araújo³

RESUMO: O estudo teve como objetivo analisar concepções de avaliação de estudantes, no âmbito do ensino formal da Biologia, identificando em que momentos eles se percebem avaliados e o que sentem. Por meio dos relatórios do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) de desempenho das escolas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 2011, elegeu-se uma escola da cidade de Recife-PE que apresentou o mais baixo desempenho em Ciências da Natureza. Utilizou-se como instrumento de pesquisa questionários. A análise de conteúdo foi o método usado para o tratamento dos dados. Evidenciou-se que o resultado insatisfatório da escola no ENEM, no que se refere à Biologia, pode estar diretamente relacionado com a perspectiva de ensino-aprendizagem pautada na pedagogia tradicional.

Palavras chave : Ensino de Biologia. Avaliação. Concepções. Discentes.

THE EVALUATION IN THE BIOLOGY TEACHING: CONCEPTS AND FEELINGS OF STUDENTS OF HIGH SCHOOL

ABSTRACT: This study aimed at analyzing students' conceptions, in scope the formal teaching of Biology, identifying in what moments they realize evaluated and how they feel. Based on the Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) reports, it was verified the schools' performance on the Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) in 2011; we then selected the school with the lowest performance in Natural Sciences in the city of Recife-PE, considering that Biology is covered by this area. We used questionnaires as tools for data collection. The content analysis method was used to process the data. It was evidenced that The unsatisfactory school result on the ENEM test, with respect to Biology, is directly related to the prospect of teaching-learning guided by traditional pedagogy.

Keywords: Teaching of Biology. Evaluation. Conceptions. Students.

¹ Pós-graduando em Docência no Ensino Superior. UFRPE.

² Pós-graduanda em Docência no Ensino Superior. UFRPE.

³ Doutora em Educação pela UFRPE.

LA EVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA BIOLOGÍA: CONCEPCIONES Y SENTIMIENTOS DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

RESUMEN: El estudio tuvo como objetivo analizar las concepciones de la evaluación del estudiantes dentro de la enseñanza formal de la biología, identificar los momentos de evaluación y cómo se sienten. A través de los informes del Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) de rendimiento de las escuelas en el Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) en 2011, fue elegida una escuela en la ciudad de Recife-PE que presentó el menor rendimiento en Ciencias Naturaleza. Se utilizó como una herramienta de investigación cuestionarios. El método de análisis de contenido fue utilizado para el tratamiento de datos. Se evidenció que el resultado insatisfactorio de la escuela en ENEM, con respecto a la biología, puede estar directamente relacionado con la perspectiva de la enseñanza-aprendizaje guiada por la pedagogía tradicional.

Palabras-clave: Enseñanza de la biología. Evaluación. Concepciones. Estudiantes.

INTRODUÇÃO

Avaliar é um ato inerente ao ser humano, pois as nossas ações fundamentam-se em juízos de valor sobre o mundo que nos cerca. Assim, a avaliação no âmbito da educação não seria diferente, ela exerce um papel essencial para o processo ensino-aprendizagem. A partir dela é possível nortear a prática docente a fim de que o desenvolvimento do educando aconteça de forma plena. Silva (2003) esclarece que o papel da avaliação é acompanhar a relação ensino e aprendizagem para possibilitar as informações necessárias para manter o diálogo entre as intervenções dos docentes e dos educandos.

Entretanto, as pesquisas recentes sobre a percepção da avaliação tratam, geralmente, da visão dos professores. É como se este ator constituísse o centro do processo ensino-aprendizagem, cabendo exclusivamente a ele a tarefa de avaliar. Acreditamos que esta perspectiva centrada na figura do professor encontra-se totalmente obsoleta e não atende às atuais necessidades da educação. Afinal, a avaliação no âmbito escolar deve constituir um processo recíproco, do qual professores e estudantes fazem uso como um instrumento de melhoria de suas respectivas ações no processo educativo.

Assim, considerando a justificativa supramencionada e os trabalhos que temos desenvolvido no âmbito do ensino formal da Biologia, a questão que inspirou a iniciar esta pesquisa foi: Qual a concepção de avaliação de estudantes na disciplina de Biologia em uma escola com indicadores nacionais insatisfatórios de qualidade? A partir dessa questão central foram delimitados os objetivos da pesquisa que foi realizada em uma escola de Recife-PE que está entre as instituições que apresentaram os mais baixos desempenhos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no ano de 2011 na área de Ciências da Natureza, considerando que

é esta a área em que a Biologia está inserida. Definimos como objetivo geral: analisar as concepções de avaliação de estudantes, no âmbito do ensino formal da Biologia. Os objetivos específicos deste estudo foram: identificar em que momentos os estudantes se percebem avaliados e verificar como os estudantes se sentem ao serem avaliados.

Influências pedagógicas na avaliação da aprendizagem

Compreender a avaliação como um componente do ato pedagógico é admitir que a mesma está a serviço de um tipo de pedagogia. Segundo Saviani (2008) três pedagogias hegemônicas estão presentes nas práticas pedagógicas no Brasil. A primeira é denominada de tradicional, caracteriza-se pela transmissão de conteúdos, o aluno é visto como um receptor de conhecimentos. Trata-se de um modelo que prioriza a memorização, a disciplina e está centrado na figura do professor. A segunda é a pedagogia nova ou escolanovista, caracteriza-se por valorizar os sentimentos, as experiências e as individualidades de cada educando. O estudante se torna o centro do processo ensino-aprendizagem. E a terceira é denominada de tecnicista. Este modelo é inspirado nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. Trata-se de uma pedagogia que advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional, minimizando as interferências subjetivas. Professor e alunos são vistos como executores de um modelo de educação que atenda ao Estado, e mais especificamente à lógica de mercado. Em síntese Saviani (2008, p. 383) esclarece que:

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor, que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; e se na pedagogia nova a iniciativa se desloca para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal intersubjetiva; na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais.

Luckesi (2011a) esclarece que nenhuma delas está preocupada com a transformação ou emancipação social. As três pedagogias estão pautadas no modelo liberal conservador de sociedade. Contudo, outro modelo social vem se delineando, em que a liberdade e a autonomia dos seres humanos sejam priorizadas. Já encontramos, hoje, a pedagogia denominada libertadora, fundada e representada pelo pensamento e pela prática pedagógica inspirada nas atividades do professor Paulo Freire, pedagogia esta marcada pela ideia de que a

transformação virá pela emancipação das camadas populares, que se define pelo processo de conscientização cultural e política para além dos muros da escola (LUCKESI, 2011a). Saviani (2008) identifica esta pedagogia como sendo contra-hegemônica. Se de um lado temos pedagogias centradas na domesticação do educando, de outro, temos a que pretende a humanização dos mesmos, através do estímulo à reflexão, criticidade e autonomia. Esses dois grupos de pedagogias, delineados pelos dois modelos sociais correspondentes, exigem duas práticas diferentes de avaliação da aprendizagem. Para melhor compreender a avaliação no processo educativo é importante atentar para sua fenomenologia.

FENOMENOLOGIA DA AVALIAÇÃO

Luckesi (2011a) estabelece uma distinção de dois processos avaliativos básicos que ocorrem na escola: a verificação e a avaliação da aprendizagem. O autor elucida que os professores realizam basicamente três procedimentos para analisar o aproveitamento escolar: coleta de dados acerca do desenvolvimento das aprendizagens, transformação do dado em nota ou conceito; utilização dos resultados identificados.

Assim, a verificação da aprendizagem, ou simplesmente o ato de examinar, tem por objetivo apenas coletar e classificar o educando em aprovado ou reprovado, através de notas ou conceitos. Não há uma preocupação com o desenvolvimento do estudante. Podemos dizer que ela está alicerçada na pedagogia tradicional e/ou tecnicista. Deste modo, o ato de verificar deseja saber do educando somente o que ele já aprendeu, o que ele não aprendeu não traz nenhum interesse.

Em contrapartida, o ato de avaliar tem como função investigar a qualidade do desempenho dos estudantes, objetivando uma intervenção para melhorar os resultados. Assim, a avaliação gera um conhecimento sobre o seu estado de aprendizagem, e assim, tanto é relevante o que ele aprendeu como o que ainda não aprendeu. Ou seja, a avaliação desenvolvida de forma plena possibilita intervenção e reorientação do processo ensino-aprendizagem até que o educando consiga desenvolver-se de forma satisfatória.

Em síntese podemos concluir que:

A avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer *ante* ou *com* ele. A Verificação é uma ação que “congela” o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação (LUCKESI, 2011a, p. 53).

Nessa perspectiva, observa-se que, enquanto a avaliação está preocupada com o desenvolvimento e inclusão do estudante, considerando que a aprendizagem é uma construção, e nesse sentido o erro é encarado como uma oportunidade de melhoria a partir de uma reflexão e reorientação; a verificação é discriminatória e se pauta na reprodução de um modelo social excludente. Isso não significa que a nota ou conceito não seja um instrumento norteador importante, significa apenas que estes não podem estar a serviço da classificação e exclusão do estudante. Afinal, não é excluindo que se obtém resultados satisfatórios; é através da ação-reflexão-ação que se torna possível consolidar o ensino e a aprendizagem, condicionando, assim, a emancipação educando.

Nesse sentido, percebe-se que a avaliação da aprendizagem detém um caráter extremamente complexo, pois não é apenas um ato pedagógico, é também político. Sendo assim, não basta cumprir todas as etapas do processo avaliativo, é preciso promover a emancipação do educando. E isso se dá através do estímulo à reflexão, criticidade e autonomia, em prol da transformação social.

AVALIAÇÃO LIBERTADORA

Sendo a avaliação no processo ensino-aprendizagem também um ato político, não é suficiente aqui apenas expor o processo didático da avaliação. Pretendemos agora trazer para esta discussão autores como Hoffmann (2001), Silva (2003) e Saul (2000). Tais autores não só ressaltam a importância de uma avaliação preocupada com o desenvolvimento do estudante, como também apontam direções para ultrapassar os muros da escola e fazer do processo avaliativo um meio de promover a emancipação do educando. Ou seja, transitar de uma avaliação seletiva e excludente para uma que além de promover emancipa.

Esta é uma avaliação pautada na pedagogia libertadora, e nos ajuda a compreender que:

Os Sistemas de Avaliação Pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais com discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca a nós, enquanto professores alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do quefazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação que estimule o “falar a” como caminho do “falar com” (FREIRE, 1996, p. 116).

Nessa perspectiva, Hoffman (2001) chama de avaliação mediadora, aquela que pretende, essencialmente, opor-se ao modelo do “transmitir - verificar - registrar” e evoluir no sentido de uma avaliação reflexiva e desafiadora do educador em termos de contribuir, elucidar, favorecer a partilha de ideias entre e com seus alunos, num movimento de superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados. Assim, o diálogo revela-se como essencial nesse tipo de avaliação, pois possibilita uma relação de reciprocidade intelectual entre professor e aluno. Além disso, nesse tipo de avaliação, o erro representa um elemento positivo. A correção passa a existir como um momento de reflexão sobre as hipóteses construídas pelo aluno, não por serem certas ou erradas, mas por possibilitarem a construção do conhecimento e o desenvolvimento integral do estudante.

Nesse mesmo contexto Silva (2003) afirma que uma avaliação sob a égide da libertação deve assumir um caráter formativo regulador, oferecendo as condições necessárias para que o estudante possa desenvolver-se e emancipar-se. Nessa conjuntura, o autor faz alguns questionamentos, dentre eles: seria função da escola preparar indivíduos para nova organização do mundo do trabalho, formando sujeitos competentes, competitivos e consumidores? Ou possibilitar o acesso e o desenvolvimento de saberes e de competências necessárias para inserção dos estudantes como cidadãos críticos, participativos, propositivos numa sociedade em transformação?

Diante disso, fazer a opção por uma avaliação formativa reguladora, é optar por uma educação que supere aquela centrada no ensino, onde a escola apenas se responsabiliza por ensinar de forma linear e uniforme, ficando a cargo dos alunos a aprendizagem. Este ensino padronizado e excludente contribuiu para a marginalização socioeconômica e cultural de grande parcela da população brasileira. Assim, a adoção não só de uma avaliação libertadora, mas de um projeto societário emancipador, possibilita assumir que a educação é um instrumento não só de inserir cidadãos no mercado, mas na complexidade social, política, econômica e cultural, comprometidos com a construção de um mundo mais justo, solidário e ético (SILVA, 2003).

Nesse mesmo pensamento Saul (2000) chama de avaliação emancipatória, a avaliação da aprendizagem sob a perspectiva crítico-transformadora.

Caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. Ela está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador. O compromisso principal dessa avaliação é o de fazer com que pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua “própria história” e gerem as suas próprias alternativas de ação. (*idem*, p.61).

Para a autora esta avaliação tem dois objetivos básicos: iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências no sentido de torná-las autodeterminadas. O primeiro objetivo indica que é uma avaliação comprometida com o futuro, com o que se pretende transformar, a partir do autoconhecimento crítico do concreto, do real, que possibilita a classificação de alternativas para a revisão desse real. O segundo objetivo aposta no valor emancipador dessa abordagem para os agentes que integram um programa. Acredita que este processo pode permitir que o homem, por meio da consciência crítica, imprima uma direção às suas ações nos contextos em que se situa, de acordo com valores que elege e com os quais se compromete no decurso de sua história.

Observa-se que apesar dos autores Hoffmann (2001), Silva (2003) e Saul (2000) diferirem em nomenclatura, a avaliação da aprendizagem para todos eles detém a mesma essência, a transformação social através da formação de cidadãos críticos, participativos e propositivos.

PERCURSO METODOLÓGICO

A escolha da escola campo se deu pautada no princípio da relevância que a pesquisa científica deve ter para os sujeitos envolvidos e para sociedade (BRANDÃO, 2005). Por esta razão, foi escolhida uma escola da cidade de Recife-PE que apresentou baixo desempenho no ENEM de 2011 na área de Ciências da Natureza, considerando que a Biologia está aí inserida. O acesso a estes relatórios se deu através da página eletrônica do INEP. Tal escola pertence à rede privada de ensino e localiza-se no bairro Iputinga. Mas por que escolher uma escola com um desempenho insatisfatório e não uma com desempenho satisfatório? Admitindo o que nos diz Luckesi (2011a) que avaliar não é apenas verificar e classificar sem se preocupar com a melhoria dos resultados, enxergamos que esta instituição nos faz pôr em prática o real sentido da avaliação. Ou seja, ir além de classificar o que é bom ou o que é ruim; mas sim, dar condições de melhoria a partir de um diagnóstico propondo caminhos que possam condicionar um processo ensino-aprendizagem satisfatório.

Os interlocutores da pesquisa foram os estudantes das três séries do ensino médio. Os objetivos da pesquisa foram esclarecidos aos sujeitos envolvidos e a direção da escola e a professora de Biologia autorizaram formalmente a participação dos estudantes. Frisou-se a garantia do anonimato da instituição e dos pesquisados ressaltando-se a liberdade de todos os envolvidos em se retirar do estudo, caso não quisessem mais participar. Participaram do

estudo 41 estudantes sendo: quinze do primeiro ano (sete do gênero masculino e oito do gênero feminino, com idades variando entre 14 e 16 anos), dezessete do segundo ano (nove do gênero masculino e oito do gênero feminino, com idades variando entre 15 e 19 anos) e nove do terceiro ano (sete do gênero masculino e dois do gênero feminino, com idades variando entre 17 e 18 anos). Tais estudantes foram selecionados por aceitarem fazer parte da pesquisa e a amostragem contempla quase a totalidade dos alunos de ensino médio da escola, pois apenas quatro estudantes não responderam ao questionário.

Foram utilizados questionários semiestruturados (caracterizados por combinar questões abertas e fechadas). Seguimos a orientação de Gil (1999) o qual frisa que dentre as vantagens do uso do questionário está o fato de atingir um grande número de pessoas e garantir o anonimato. O questionário indagava os discentes quanto à concepção de avaliação, aos momentos em que se sentem avaliados na disciplina de Biologia e ao sentimento deles em relação à avaliação.

A pesquisa se caracteriza por apresentar perspectiva qualitativa e quantitativa. A análise de conteúdo foi o método usado para o tratamento dos dados, considerando o que diz Bardin (1994) ao afirmar que este tipo de metodologia, caracterizado pela decomposição do discurso, é ideal tanto na pesquisa quantitativa como qualitativa, sendo que na primeira, o que serve de informação é a frequência com que surgem certas características do conteúdo, enquanto na segunda é a presença ou a ausência de uma dada característica ou de um conjunto de características.

Em síntese, Silva, Gobbi e Simão (2005) afirmam que a análise de conteúdo consiste na decomposição do discurso e identificação de unidades de análise ou grupos de representações para uma categorização dos fenômenos, a partir do qual se torna possível uma reconstrução de significados que apresentem uma compreensão mais aprofundada da interpretação de realidade do contexto estudado.

CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES

Considerando que o estudo conta com a participação de 41 alunos, sempre que fizermos referência aos seus discursos, atribuiremos à denominação A1, A2, A3, etc., seguida do ano escolar do mesmo.

Quando analisamos o discurso dos estudantes percebemos que os mesmos concebem avaliação e provas como sinônimos. Além disso, ressaltam que apenas eles são “avaliados”. Destacamos alguns discursos no quadro 1.

Quadro 1 – Concepções dos estudantes acerca da avaliação

Discurso	Palavras-chave
<i>“Avaliação é um teste de conhecimentos para saber se eu consegui absorver aquilo que me foi passado” (A1 do primeiro ano).</i>	Teste; Eu (aluno).
<i>“Avaliação é um teste que tem como utilidade medir seus conhecimentos sobre o assunto e detectar erros para corrigi-los” (A7 do primeiro ano).</i>	Teste; Medir; Erros; Corrigir.
<i>“É testar o conhecimento de cada um dos alunos, seja com provas, trabalhos ou exercícios” (A8 do primeiro ano).</i>	Testar; Alunos; Provas; Trabalhos; Exercícios.
<i>“Testar os conhecimentos dos alunos verificando se ele absorveu o conhecimento durante a unidade” (A10 do primeiro ano)</i>	Testar; Alunos; Verificando.
<i>“É uma prova. Serve para ver se aprendeu o conteúdo” (A14 do primeiro ano).</i>	Prova.
<i>“Entendo assim: o professor avalia e o aluno é avaliado. Por exemplo, o aluno faz a prova e o professor avalia” (A22 do segundo ano).</i>	Avalia (professor); Avaliado (aluno); Prova.
<i>“A avaliação é algo que serve para saber o nosso potencial” (A20 do segundo ano).</i>	Nosso (alunos).
<i>“A avaliação é um tipo de prova para avaliar o conhecimento do aluno” (A31 do segundo ano).</i>	Prova; Aluno.
<i>“Uma forma de saber se o ouvinte, no caso o aluno, está captando com facilidade o que é passado para ele” (A35 do terceiro ano).</i>	Ouvinte (aluno).
<i>“A avaliação é uma forma de testar o aluno para saber se aprendeu ou não” (A36 do terceiro ano).</i>	Testar; Aluno.
<i>“Prova teórica ou prova prática que tem o objetivo de avaliar o conhecimento do aluno” (A39 do terceiro ano).</i>	Prova; Aluno.
<i>“Avaliação serve para testar a nossa sabedoria” (A41 do terceiro ano).</i>	Testar; Nossa (alunos).

Observa-se nos estudantes uma concepção de avaliação restrita à classificação, ao uso da prova teórica (priorizando-se a memorização do conteúdo) e que os mesmos encaram a avaliação como sendo unidirecional (apenas o aluno é avaliado). É preocupante que a pedagogia tradicional, instaurada desde a chegada dos jesuítas ao Brasil (há mais de 450 anos), possa resistir tanto tempo em nossas escolas. Dos quarenta e um estudantes, apenas um detém uma concepção que frisa a necessidade de uma avaliação recíproca entre professor e aluno. A19 do segundo ano afirma: *“A partir da avaliação é possível perceber se é necessário modificar a dinâmica da aula, para que os alunos possam ter um melhor aproveitamento”*.

Observamos algo semelhante no estudo feito por Sousa (1986), em sua dissertação de mestrado intitulada *Avaliação da aprendizagem na escola de 1º grau: legislação, teoria e prática*, a autora deixa claro que nossa prática de avaliação na escola está vinculada à nota,

com sua consequente função classificatória. Essas são características próprias da pedagogia tradicional. A mesma esclarece ainda que a avaliação chega a ser confundida com os momentos de atribuição de conceitos e os alunos não sentem compromissados com o conhecimento, mas sim com a conquista de conceitos ou notas. Ressalta até que há relatos de estudantes que não veem sentido em ir à escola quando já atingiram o conceito necessário à aprovação.

Para Luckesi (2011a), tem sido difícil para os educadores transitar dos hábitos relativos aos exames para hábitos relativos a uma avaliação comprometida com o educando, devido a três razões básicas: (1) as contribuições da história da educação, (2) o modelo de sociedade no qual vivemos (o modelo burguês de sociedade, em sua constituição, é excludente, característica reproduzida pelos exames escolares), (3) a repetição inconsciente do que ocorreu com cada um de nós ao longo de nossa vida escolar.

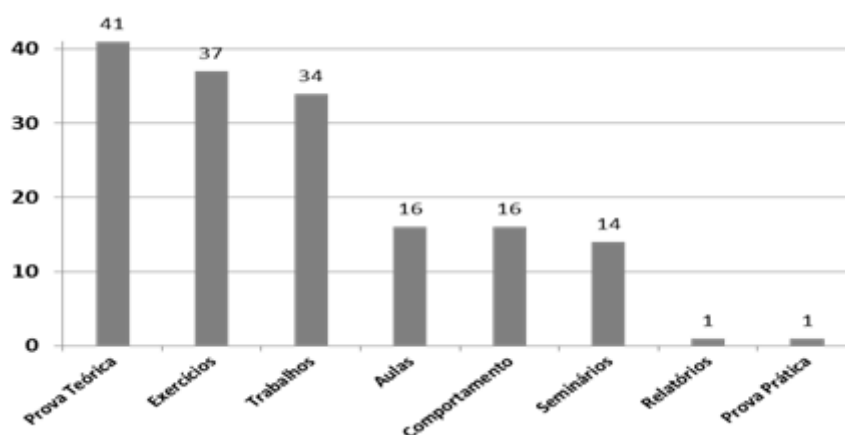
Portanto, entendemos que não se pode negar o passado e suas influências, entretanto ele deve ser percebido criticamente como forma de superá-lo.

Ademais, há uma nítida incompatibilidade entre a avaliação no modelo social em que vivemos (capitalista, conservador, competitivo e excludente) e a avaliação que busca a emancipação do educando. Segundo Saul (2000), enquanto uma tenta aprisionar, conter e conservar, a outra quer provocar a crítica de modo a libertar os sujeitos dos condicionamentos deterministas.

MOMENTOS EM QUE OS ESTUDANTES SE PERCEBEM AVALIADOS E COMO ELES SE SENTEM

Quando analisamos os momentos em que os estudantes se percebem avaliados, percebemos que mais da metade dos pesquisados citaram as provas teóricas, os exercícios e os trabalhos de pesquisa. É pertinente salientar que as provas teóricas foram os únicos instrumentos mencionados por todos os discentes, o que vem ratificar a soberania que este instrumento exerce no processo de coleta de dados que a docente realiza. O gráfico 1 ajuda a esclarecer melhor a exposição supramencionada.

Gráfico 1 – Momentos em que os estudantes se percebem avaliados



Frente ao exposto, é importante refletirmos sobre os efeitos do uso incorreto das provas no processo ensino-aprendizagem. Segundo Hoffman (2001), as consequências do mau uso de testes e provas vão muito além da classificação e exclusão do educando, podem ocasionar impactos psicológicos negativos, interferindo substancialmente na aprendizagem do estudante. Isso se revela quando analisamos os discursos dos discentes em relação ao sentimento deles quando são avaliados (quadro 2).

Quadro 2 – Discursos dos estudantes acerca do que sentem quando são avaliados

Discurso	Palavras-chave
“Nervoso, pois vou trazer à tona tudo o que eu fui capaz de aprender”. (A1 do primeiro ano).	Nervoso
“Muito nervosa, e mesmo que eu saiba todas as respostas acabo filando por insegurança”. (A3 do primeiro ano).	Nervosa; Insegurança
“Apreensiva, pois sempre esqueço algo”. (A4 do primeiro ano).	Apreensiva
“Ansiosa, pois tenho que colocar todo o meu conhecimento ali”. (A5 do primeiro ano).	Ansiosa
“Muito angustiado, pois mesmo estudando muito nunca consigo atender às minhas expectativas”. (A7 do primeiro ano).	Angustiado
“Tristeza, nervosismo, dor de barriga, aperto no coração, desespero e medo, acho que sou burro”. (A9 do primeiro ano).	Tristeza; Nervosismo; Dor; Aperto; Desespero; Medo;
“Muito nervoso e ansioso. Porque é algo que vai definir se você está preparado para passar de ano”. (A10 do primeiro ano).	Nervoso; Ansioso
“Desanimado e triste, porque sempre acabo tirando nota baixa.” (A13 do primeiro ano).	Desanimado; Triste
“Confortável, pois gosto da matéria”. (A16 do segundo ano).	Confortável
“Confiante, diante do que aprendi em sala”. (A19 do segundo ano).	Confiante
“Tranquilo, pois estudo”. (A20 do segundo ano).	Tranquilo
“Nervosa, porque às vezes me dá um branco”. (A25 do segundo ano).	Nervosa
“Tenso, pois às vezes não me lembro de muitas coisas, daí o jeito é falar”. (A36 do terceiro ano).	Tenso
“Tranquilo, pois quando não sei eu falo mesmo”. (A41 do terceiro ano).	Tranquilo

É interessante notar que apesar dos mesmos terem citado outros instrumentos além das provas teóricas (gráfico 1), toda narrativa, em relação às emoções sentidas, se referem às provas. Isso pode se justificar pelo referido instrumento deter o poder majoritário de aprovação ou reprovação do estudante, por priorizar a memorização em detrimento da construção do conhecimento e pela prova teórica ser utilizada na prática como sinônimo de avaliação. Portanto, é possível inferir e confirmar, a partir de alguns discursos, que a tomada de decisão por parte da docente, que deveria consistir em reorientação do processo para o desenvolvimento pleno do educando, não acontece. Pois, a supervalorização e o poder que a prova exerce sobre a aprovação ou não do estudante, revelam que as notas (dados quantitativos) são o que importa para decidir o futuro do discente.

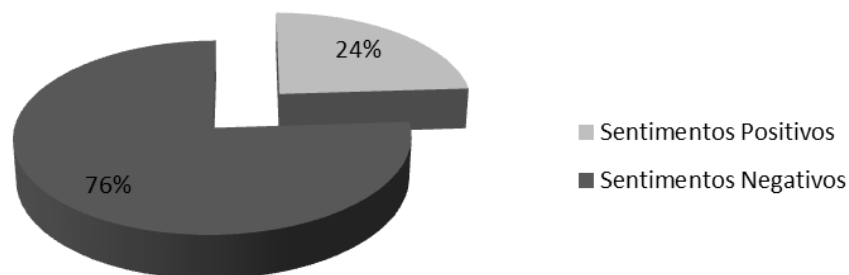
Ademais, observou-se em alguns discursos que os estudantes fazem menção a “fila” ou também conhecida como “cola”. Este dado revela consequências graves de práticas avaliativas pautadas na perspectiva tradicional. Pois, como esse tipo de “avaliação” prioriza a memorização, é excludente e opressora, o estudante acaba recorrendo a meios antiéticos como forma de não ser classificado negativamente. Não que isso justifique a sua atitude, mas o que tem sido feito para que os estudantes construam valores éticos, não com base na opressão, mas com base no estímulo à consciência crítica sobre a própria formação como cidadão? Certamente que nada poderá ser feito enquanto a pedagogia tradicional for a mola propulsora do processo educativo. Luckesi (2011b) esclarece que a responsabilidade pela “cola” na prática escolar não pode ser atribuída unicamente ao estudante, pois muitas vezes a prática docente coerciva pode estimular tal situação. Assim, ele esclarece que a “cola” possui implicações políticas, sociológicas e psicológicas. De modo que é necessário o professor procurar as causas de tal ação dos estudantes. Não basta coibir, pois este é um sintoma de que algo não está correto no processo educativo, seja por responsabilidade do próprio estudante ou também do docente.

Se a perspectiva de avaliação fosse formativa e libertadora, os discentes encarariam a avaliação como um momento de construção e oportunidade de crescimento, em que se realiza individualmente um *feedback*, a partir de constatações de construções ou não de habilidades e competências, seguidas de reorientação. Quando não há o atingimento do mínimo necessário em cada competência e habilidade pré-definida, o professor mostra de que forma os objetivos podem ser atingidos, a partir da reflexão mútua entre docente e discente frente à responsabilidade dos resultados.

Dessa forma, os sentimentos dos estudantes em relação à avaliação certamente seriam de satisfação, pois um mau resultado não significaria reprovação ou nota baixa, ele não seria classificado e rotulado com o “selo da exclusão”. Na avaliação formativa e libertadora os tempos individuais de aprendizagens são respeitados; e quando finalmente acontece o atingimento dos objetivos, é este o resultado que é considerado. Quando isso fica claro para o estudante, não há razão para temer, pois o professor é visto como um mediador e alguém que está ali para promover o seu desenvolvimento, não como um inimigo que detém o poder da aprovação ou reprovação através do uso equivocado de instrumentos como a prova.

Entretanto, diante do contexto estudado, esta pesquisa evidencia que os sentimentos negativos em relação à avaliação se sobrepõem significativamente aos positivos (gráfico 2). Acreditamos que isso se deve, essencialmente, pela perspectiva classificatória de avaliação, pelo mau uso da prova, pelo equívoco em conceber avaliação e prova como sinônimos e por não haver avaliação em seu sentido pleno.

Gráfico 2 – Percentual comparativo entre os sentimentos positivos e negativos que a avaliação desperta nos estudantes



Dos 41 estudantes pesquisados, 76% (31 discentes) relataram sentimentos ruins quando “avaliados”, e 24% (10 discentes) afirmaram se sentirem indiferentes ou tranquilos. Para melhor compreender estes dados reunimos na tabela 1 os sentimentos declarados por todos os estudantes.

Tabela 1 – Sentimentos dos estudantes em relação à avaliação

Qualificação	Sentimentos
Negativa	Nervosismo, ansiedade, medo, angústia, tristeza, dor, aperto, desespero, insegurança, desânimo, tensão, apreensão.
Positiva	Confortável, confiança, tranquilidade, indiferença.

Diante desse contexto, se todos os sentimentos negativos citados fossem sintetizados em um único, este seria – medo. Para Luckesi (2011a, p.42) o medo é um fator que:

Exerce um controle social. Internalizado, é um excelente freio às ações que são supostamente indesejáveis. Daí, o Estado, a Igreja, a família e a escola utilizarem-se dele de forma exacerbada. O medo gera submissão forçada e habitua a criança e o jovem a viverem sob sua égide. Reiterado, gera modos permanentes e petrificados de ação. Produz não só uma personalidade submissa como também hábitos de comportamento físico tenso.

Buss (1966, citado em Costa e Boruchovitch, 2007, p.16) identificou quatro sistemas compondo a ansiedade. “O sistema somático (suor, palpitação cardíaca, ruborização), sistema afetivo (agitação, pânico, irritabilidade), sistema cognitivo (inquietação, distração, esquecimento) e sistema motor (tensão muscular, tremores, calafrios)”. Desse modo, cabe questionar: como proporcionar uma educação a serviço do desenvolvimento do educando estimulando sua autonomia e conseqüentemente sua emancipação, diante das conseqüências, principalmente cognitivas e emotivas, que a ansiedade decorrente do medo no contexto exposto pode trazer? Certamente torna-se impossível tal feito. De modo que já não é possível e admissível que professores permaneçam fazendo do ambiente escolar algo desagradável e pouco atrativo para o estudante. Para que haja sucesso no processo ensino-aprendizagem é preciso que o educando possa se sentir confortável e feliz em todas as etapas do processo educativo. Do contrário, se estabelece um desrespeito à educação através de artifícios opressores. Isso nos remete a fala de Freire (1996, p. 142), quando afirma que ensinar exige querer bem aos educandos. Ele explica que:

Ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. O desrespeito à educação [...] corrói ou deteriora em nós, de um lado, a sensibilidade ou a abertura ao bem querer da própria prática educativa, de outro, a alegria necessária ao quefazer docente. Sem o querer bem e o gosto da alegria a prática educativa perde o sentido.

Entendemos que o querer bem, que se concretiza através da afetividade, torna possível fazer educadores e educandos caminharem juntos em uma direção aonde o humano pode ser mais humano. Portanto, não podemos admitir que práticas educativas inspiradas na pedagogia tradicional continuem soberanas nas escolas brasileiras, promovendo a conservação das injustiças sociais, a exclusão, a competição, a opressão e a alienação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo revela que as concepções de avaliação dos sujeitos de pesquisa estão limitadas à classificação (atribuição de nota ou conceito) e ao uso da prova teórica. Além disso, percebeu-se que para os educandos apenas eles são “avaliados”. Evidenciou-se que o uso equivocado das provas desperta nos discentes sentimentos de insatisfação e o processo educativo pode estar sendo seriamente comprometido.

Assim, acreditamos que o resultado insatisfatório da escola no ENEM, no que se refere à Biologia, pode estar diretamente relacionado com a perspectiva de ensino-aprendizagem pautada na pedagogia tradicional. Ou seja, não há correspondência entre as exigências atuais da educação com a prática avaliativa do contexto estudado.

Diante disso, é importante destacar que esta realidade pode estar presente em outras áreas do conhecimento e em muitas outras escolas do Brasil. Assim, é importante que diagnósticos como este, que consideram a percepção dos estudantes em relação à avaliação, possam subsidiar a gestão da escola em prover meios de melhoria, assim como chamar a atenção para a necessidade de professores em formação e professores já formados refletirem sobre a prática docente e o desenvolvimento de uma educação de qualidade. Educação que não seja pautada na exclusão e sim na inclusão, capaz de formar cidadãos críticos, participativos e propositivos comprometidos com a construção de um mundo mais justo, solidário e ético.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1994.

BRANDÃO, Eli. Pesquisa e Sociedade. **Pesquisa Brasileira em Odontopediatria e Clínica Integrada**, João Pessoa, v. 05, n.01, p. 07-08, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Parte III - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (Ensino Médio)**. Brasília, 2000. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>>. Acesso em: 03 de mai. 2012.

BUSS, Arnold. **Psychopathology**. Nova York: John Wiley, 1966.

COSTA, Elis Regina da.; BORUCHOVITCH, Evely. Compreendendo Relações entre Estratégias de Aprendizagem e a Ansiedade de Alunos do Ensino Fundamental de Campinas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.17(1), p. 15-24, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2001.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Proficiências médias dos participantes no ENEM 2011 por escola**. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://sistemasenem2.inep.gov.br/enemMediasEscola/>>. Acesso em: 10 de set. 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2011a.

_____. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011b.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Janssen Felipe. Avaliação do Ensino e da Aprendizagem numa Perspectiva Formativa Reguladora. In: SILVA, Janssen Felipe.; HOFFMANN, Jussara.; ESTEBAN, Maria Teresa. (Org.). **Práticas Avaliativas e Aprendizagens Significativas**: em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2003, p.7-18.

SILVA, Cristiane Rocha; GOBBI, Beatriz Christo; SIMÃO, Ana Adalgisa. O uso da análise de conteúdo como ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. **Revista Organizações Rurais & Agroindustriais**, Lavras, v. 7, n. 1, p. 70-81, 2005.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lilian. **Avaliação da aprendizagem na escola de 1º grau**: legislação, teoria e prática. 1986. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1986.