

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**WYLANA CRISTINA ALVES DE SOUZA**

**A CONTRIBUIÇÃO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PARA A  
CONSTRUÇÃO DA RELAÇÃO COM O SABER DOS JOVENS DOS MEIOS  
POPULARES: UM ESTUDO SOB A ÓPTICA DE ESTUDANTES DO ENSINO  
MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA**

Passo Fundo  
2022

Wylana Cristina Alves de Souza

**A CONTRIBUIÇÃO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PARA A  
CONSTRUÇÃO DA RELAÇÃO COM O SABER DOS JOVENS DOS MEIOS  
POPULARES: UM ESTUDO SOB A ÓPTICA DE ESTUDANTES DO ENSINO  
MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Políticas Educacionais.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosimar Serena Siqueira Esquinsani

Coorientador: Prof. Dr. Júlio Cesar Godoy Bertolin

CIP – Catalogação na Publicação

---

S729c Souza, Wylana Cristina Alves de  
A contribuição da avaliação da aprendizagem para a construção da relação com o saber dos jovens dos meios populares [recurso eletrônico] : um estudo sob a óptica de estudantes do ensino médio de uma escola pública / Wylana Cristina Alves de Souza. – 2022.  
1 MB ; PDF.

Orientadora: Profa. Dra. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani.  
Coorientador: Prof. Dr. Júlio Cesar Godoy Bertolin.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2022.

1. Ensino médio. 2. Escolas públicas. 3. Jovens - Avaliação da aprendizagem. 4. Famílias pobres. I. Esquinsani, Rosimar Serena Siqueira, orientadora. II. Bertolin, Júlio Cesar Godoy, coorientador. III. Título.

CDU: 373.5

**A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a dissertação**

**“Contribuição da avaliação da aprendizagem para a construção da relação com o saber dos jovens dos meios populares: um estudo sob a ótica de estudantes do ensino médio de uma escola pública”**

Elaborada por

**WYLANA CRISTINA ALVES DE SOUZA**

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial e final para a obtenção do grau de Mestra em Educação.

Aprovada em: 22 de agosto de 2022  
Pela Comissão Examinadora

Profa. Dra. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani  
Bertolin  
Universidade de Passo Fundo  
Presidente da Banca Examinadora

Prof. Dr. Júlio Cesar Godoy  
  
(UPF)

Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira  
(UFFS)

Prof. Dr. Luiz Marcelo Darroz  
(UPF)

Profa. Dra. Cleci Teresinha Werner da Rosa  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Dedico esta dissertação aos meus pais, Nilson e Maria José, pelo exemplo de força e amor; a Gessiel, meu companheiro de vida, e a Ana Bárbara, minha filha, pela afetuosa presença em minha vida e pela inesgotável compreensão e incentivo, bem como pelo incondicional apoio nestes meus dois anos de entrega ao mestrado.

## AGRADECIMENTOS

A caminhada no mestrado é, sem dúvidas, individual. Aprendemos a caminhar sozinhos, a vencer limites que não acreditávamos ser possível transpor. Aprendemos a vencer nossos próprios limites. São dois anos que demandam dedicação e entrega pessoal. Mas nem por isso a caminhada é solitária. Torna-se, assim, imprescindível agradecer àqueles que, direta ou indiretamente, seguraram minha mão, dando-me força e incentivo para a conclusão deste trabalho.

Obrigada ao professor Júlio, meu orientador, por ter caminhado ao meu lado nestes dois anos. Para além da orientação repleta de reflexões e contribuições sempre ricas e competentes, você me concedeu o privilégio de conviver com um ser humano ímpar, generoso e justo, reaalçando valores pouco comuns nos nossos dias. Seu cuidado transcende os limites postos pela academia e me levou a chegar até aqui, a acreditar quando achei que não poderia mais seguir. Certamente seus ensinamentos marcarão minha vida acadêmica e profissional.

Ao professor Altair, obrigada pela leitura atenta que faz de cada acadêmico que passa em sua vida, pelo estímulo e pelo apoio que me permitiram realizar este sonho.

Obrigada também aos estudantes, aos professores e à equipe gestora da escola em que esta pesquisa foi realizada, que gentilmente aceitaram fazer parte deste estudo: vocês foram peças principais. Sou imensamente grata por terem aberto as portas dessa escola pública para que esta pesquisa pudesse acontecer.

À professora Rosimar, obrigada por abrir caminhos para este estudo, me conduzindo ao campo de pesquisa.

Obrigada à Universidade de Passo Fundo e aos professores e colegas que, mesmo em meio às dificuldades do ensino remoto, foram presença marcante em minha caminhada. Em especial às colegas Daniê e Caroline, pela ajuda, pela paciência e pelo companheirismo.

Obrigada, Jane Kelly, por se fazer tão presente nestes anos. Amiga para a vida, você é um dos presentes que o mestrado me concedeu.

Por fim, obrigada a Gessiel e Ana Bárbara: sei que dedicar este trabalho a vocês é pouco perto do que fizeram por mim neste percurso. Obrigada pela escuta, por compreenderem minha ausência em vários momentos e, principalmente, por não me deixarem desistir.

## RESUMO

Refletir sobre a avaliação escolar pode parecer um exercício óbvio e até mesmo recorrente, afinal essa não é uma prática muito recente. Contudo, a avaliação ainda ocupa um espaço complexo na educação e gera discussões diversas, tanto sobre a sua essência quanto sobre as suas consequências. Estudos consistentes realizados no âmbito escolar mostram que, por vezes, atribui-se à avaliação sentidos e interpretações precipitados que podem gerar o insucesso do processo educativo. Isso ocorre, principalmente quando o sentido da avaliação da aprendizagem (AP) não é relacionado com os saberes individuais, impossibilitando a construção real do conhecimento. Esta pesquisa teve como objetivo geral contribuir para a ampliação do conhecimento sobre as relações entre a avaliação da aprendizagem e a construção do saber dos estudantes de meios populares. Seu fio condutor foi a seguinte questão: Como os estudantes das camadas populares compreendem a avaliação da aprendizagem e qual é a contribuição dela para a construção do saber desses alunos? Priorizamos a metodologia da pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. A operacionalização deste estudo deu-se por meio de um questionário (questões abertas) aplicado a um grupo de professores e de um grupo focal composto por estudantes do ensino médio de uma escola pública estadual do município de Passo Fundo (RS). A partir de ambas as abordagens, buscamos analisar a contribuição da avaliação à luz tanto de Bernard Charlot, e de sua teoria da relação com o saber, quanto dos princípios da avaliação da aprendizagem como ato amoroso e mediador do aprender, defendidos por Cipriano Luckesi. Os resultados vão na contramão da perspectiva da relação com o saber. Embora os entrevistados compreendam o que é a avaliação da aprendizagem e saibam da importância dela para o processo educativo, há um excesso de formalidade que tende à retomada de uma pedagogia tradicional e não mobilizadora. Os resultados refletem ainda uma prática avaliativa que dificulta a aprendizagem, condenando os estudantes das camadas populares, que já têm uma vida complexa, ao fracasso, ao insucesso e ao desestímulo. A avaliação da aprendizagem ainda é um fazer intrincado no contexto da construção do saber dos jovens. Todavia, conforme constatamos, ela é, permeada pela padronização, quando na verdade deveria ser construída com base na diversidade e na singularidade, a exemplo do que se dá com a relação com o saber, que se constrói nas diferentes formas de aprender.

**Palavras-chave:** Relação com o saber; ensino médio; avaliação da aprendizagem; jovens; camadas populares.

## ABSTRACT

Thinking about School evaluation may seem obvious and even a recurring exercise, after all it isn't a very recent practice. However, it still occupies a complex space in education and generates diverse discussions, both about your essence and about your consequences. Based on consistent studies in the school environment, it can be believed that sometimes hasty meanings and interpretations are attributed to the evaluation that can lead to the failure of the educational process, especially when the Learning Assessment distances itself from the relationships of individual knowledge, not allowing real construction of knowledge. The general objective of this research was to contribute to the expansion of knowledge about the relationship between Learning Assessment and the construction of knowledge by students from popular environments. As a guiding thread, it started with the following question: how do students from the lower classes understand the Learning Assessment and what is its contribution to the construction of these students' knowledge? We keep the methodology of qualitative research, of the case study type. The operationalization of this case study, matches the application of a questionnaire, with open questions, with a group of teachers and a focus group, with students of High School from a State public school, in Passo Fundo city, in Rio Grande do Sul State. In both approaches, we seek to analyze the contribution of assessment, in the view of Bernard Charlot and his theory of the relationship with knowledge, and in the principles of Learning Assessment as a loving act and mediator of learning, defended by Cipriano Luckesi. In the context of the results, it was found that, contrary to the perspective of the relationship with knowledge, that although they have an understanding of what learning assessment is, and her importance for educational process, there's an excess of formality, that tends to a traditional searching, that doesn't mobilize for efficient process. The practices also reflect an evaluative practice that makes learning difficult, condemning students from the lower classes, who already have a naturally complex life, to failure, and discouragement to learn. They announce that the Assessment of Learning is still an intricate task, which hinders the construction of young people's knowledge, being permeated by the standardization of a process that itself built on diversity and singularity, as well as the relationship with knowledge, which itself builds on the different ways of learning.

**Keywords:** Relationship with knowledge; high school; learning assessment; youngers; popular layer.



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>2</b>	<b>A RELAÇÃO COM O SABER E A MOBILIZAÇÃO DO APRENDER: REFLEXÕES À LUZ DA TEORIA DE BERNARD CHARLOT.....</b>	<b>25</b>
2.1	BERNARD CHARLOT E A RELAÇÃO COM O SABER.....	25
2.2	A MOBILIZAÇÃO E O SENTIDO EM CHARLOT: DUAS DIMENSÕES CENTRAIS DA RELAÇÃO COM O SABER.....	32
<b>3</b>	<b>AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: DEFINIÇÕES E RELAÇÕES COM O SABER.....</b>	<b>39</b>
3.1	EPISTEMOLOGIA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM .....	39
3.2	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: ENTRE O EXAMINAR E O AVALIAR ...	44
3.3	A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A RELAÇÃO COM O SABER .....	48
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>57</b>
4.1	O CAMPO E A TÉCNICA DA PESQUISA .....	58
4.2	ESTUDO DE CASO: ENTRE DIÁLOGOS E DESCOBERTAS .....	63
<b>4.2.1</b>	<b>Resultados do estudo de caso.....</b>	<b>64</b>
<b>4.2.2</b>	<b>As vozes da pesquisa: o sentido da avaliação no processo de aprendizagem pela óptica dos estudantes .....</b>	<b>74</b>
<b>4.2.3</b>	<b>Os sentidos da avaliação pelo olhar dos professores .....</b>	<b>78</b>
4.3	A AVALIAÇÃO NA MOBILIZAÇÃO E NA RELAÇÃO COM O SABER.....	82
<b>4.3.1</b>	<b>O que dizem os professores sobre a mobilização e a relação com o saber na avaliação da aprendizagem.....</b>	<b>90</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>95</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>102</b>
	<b>APÊNDICE A – Guia para discussão do grupo focal .....</b>	<b>107</b>
	<b>APÊNDICE B – Questionário entregue aos professores.....</b>	<b>109</b>

## 1 INTRODUÇÃO

*[...] Hoje em dia, para que as crianças vão à escola? [...] cada vez mais alunos vão à escola apenas para passar de ano e [...] nunca encontraram o saber como sentido, como atividade intelectual. Como prazer.*  
(Bernard Charlot)

O excerto acima foi retirado do artigo “Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate”, escrito por Bernard Charlot para uma conferência proferida na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa em junho de 2007. Início, assim, partindo da inquietação que tal fragmento desperta. Ele reúne afirmações profundas que provocam reflexões sobre o nosso papel de educadores diante dos estudantes e, mais, sobre o sentido da escola e o espaço que ela ocupa na vida de cada um deles.

Ingressei no mundo educacional em 2008, como docente em uma escola pública da zona rural de uma cidadezinha do interior de Minas Gerais. Lá, tive a oportunidade de conviver com adolescentes carentes que, na época das chuvas, caminhavam quilômetros e quilômetros para chegar a uma pequena escola de educação básica. Muitas vezes, esses estudantes chegavam ao ambiente escolar molhados pela chuva, cansados e com fome, pois faziam na escola a principal refeição do dia. E, ao chegar à sala de aula, eles ainda podiam se deparar com uma ou outra avaliação a ser feita.

Anos mais tarde, tive a oportunidade de adentrar o mundo da orientação educacional e da coordenação pedagógica, no qual acompanhei intimamente o processo de aprendizagem dos estudantes. Assim, aproximei-me de estudantes repletos de fragilidades. Muitos deles não conseguiam obter resultados positivos nas avaliações, não se desenvolviam nem evoluíam nas muitas disciplinas ensinadas e “cobradas” em momentos específicos. Para essas cobranças, datas e horários eram definidos e uma organização especial da sala de aula era estabelecida (disposição dos estudantes e dos materiais). Tudo era pensado para o momento específico da avaliação. Envolvidos num emaranhado de informações, muitos estudantes se sentiam inseguros em relação à avaliação, enquanto outros não encontravam sentido para a sua realização, tampouco para o estudo de muitas das matérias ministradas em sala de aula.

Foi nesses cenários que me construí profissionalmente, em meio à diversidade. Desde os primeiros tempos desse percurso, almejei conhecer, compreender e me aproximar do processo de aprendizagem a fim de relacionar cada momento escolar, assim como as matérias ensinadas e prescritas para a realização das avaliações, com o aprender real e efetivo dos estudantes. Em especial, eu desejava ter como foco os jovens estudantes das camadas mais

desprivilegiadas da sociedade, que por vezes apresentam baixo rendimento nas avaliações escolares. Historicamente, a partir dos resultados obtidos, tais avaliações estabelecem se o estudante aprendeu o que havia sido programado e, por conseguinte, se está apto a seguir para a próxima etapa de ensino.

Os estudantes passam, então, pelo crivo do aprendizado, que é constantemente sustentado pelo sistema de notas, as quais confirmam se a aprendizagem foi bem-sucedida. As notas na média representam uma aprendizagem parcial ou satisfatória; já as notas abaixo da média caracterizam aqueles estudantes que não atingiram um aprendizado aceitável. Em síntese, esse é “o processo considerado como aferição da aprendizagem que serve para classificar os estudantes em aprovados e reprovados” (LUCKESI, 2011b, p. 53).

Refletir sobre a avaliação escolar pode parecer óbvio e até mesmo um exercício recorrente, afinal essa não é uma prática muito recente. Contudo, a ainda ocupa um espaço complexo na educação e gera discussões diversas, tanto sobre a sua essência quanto sobre as suas consequências. Nossa experiência no âmbito escolar e nossas pesquisas indicam que por vezes se atribui à avaliação sentidos e interpretações precipitados. O que pretendemos aqui é tanto fazer uma breve retomada da história da avaliação da aprendizagem (AP) quanto investigar como ela é compreendida por um grupo muito especial: aquele composto pelos estudantes das camadas populares<sup>1</sup>.

Nesse grupo de estudantes, encontramos aqueles que historicamente têm uma trajetória de vida mais difícil se comparada à de jovens de níveis sociais mais altos. Eles integram famílias de classe baixa (a maioria compõe um quadro de vulnerabilidade social) nas quais muitos dos provedores estão desempregados ou recebem entre 1 e 1,5 salário mínimo. Além disso, tais famílias convivem com adversidades que muitas vezes são invisíveis aos olhos de quem não compartilha da mesma realidade social. Esse conjunto de estudantes representa a parcela mais significativa dos alunos atendidos nas escolas públicas brasileiras. Eles são comumente alocados em escolas de periferia com carências, o que acaba por ampliar o abismo social já existente.

Quando analisamos o percurso escolar desses jovens, vemos que as dificuldades da vida social repercutem na escola, principalmente na passagem dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental. Nessa fase, os estudantes começam a compreender melhor a sua posição

---

<sup>1</sup> Conceituar integrantes das camadas populares, vai além de evidenciar questões econômicas e sociais, dado a complexidade que o termo possui, pois esbarra em definições que designam à precariedade, pobreza, mas também a falta de oportunidades na sociedade que refletem no universo escolar. Neste estudo, consideramos os estudantes menos favorecidos das escolas públicas.

social e as dificuldades do seu dia a dia. Por buscar formas de sobrevivência e de resolução de problemas emergentes, eles acabam traçando uma trajetória escolar mais longa.

Para esses jovens, a escola assume um lugar diferente na construção pessoal, pois eles estão mais voltados ao desenvolvimento presente da vida e pensam de forma a resolver os problemas imediatos, muitos já impostos e internalizados em nossa sociedade. São, então, jovens como quaisquer outros, mas com oportunidades diferentes que os levam a se deparar com a impossibilidade de se inserir no novo modelo social, o qual prioriza cada vez mais os saberes estruturados e adequados às demandas da globalização. Na contemporaneidade, tende-se a valorizar a lógica econômica em quase todos os setores de integração humana, em detrimento da compreensão individual e de saberes associados ao viver real de cada um.

É importante pontuar que, quando falamos em saber real, partimos da certeza de que nossas relações e nosso conhecimento do mundo e da sociedade têm importância para o desenvolvimento humano e para a construção de referências pessoais, que são ampliadas quando se possibilita o contato estruturado com o aprendizado do meio escolar.

Nesse sentido, “a escola é, igualmente, o lugar onde os jovens (de acordo com um método específico) são abastecidos com o que eles devem aprender para encontrar o seu lugar na sociedade” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 25). Quando falamos em encontrar-se enquanto sujeito social, falamos também em valorizar, reconhecer e desenvolver as habilidades individuais — e ainda em despertar, de forma crítica, o desejo pelo aprender. Isso demanda que a escola se apodere de métodos de aprendizagem acolhedores e interligados ao conhecimento de mundo. Esses são os pontos-chave para concretizar a aprendizagem dos estudantes, principalmente daqueles que não conseguem encontrar um real sentido para as atividades escolares ou que não têm um fator social que facilite sua ligação com o mundo do saber institucionalizado.

Masschelein e Simons (2018, p. 29) afirmam ainda que a escola

[...] surge como a materialização e especialização concreta do tempo que, literalmente, separa e retira os alunos para fora da (desigual) ordem social e econômica (a ordem da família, mas também a ordem da sociedade como um todo) e para dentro do luxo de um tempo igualitário.

A igualdade que se efetiva na escola precisa também ser estendida a todas as atividades que são realizadas nesse espaço. O estudante, quando chega à escola, traz com ele sua bagagem de vida, e é ela que entrará em cena no modelo de aprendizagem individual, refletindo-se diretamente na estruturação do saber e sendo referência nas atividades desenvolvidas. O luxo do tempo igualitário, como mencionado por Masschelein e Simons (2018), só será possível

quando os estudantes compreenderem a relevância das atividades e, assim, forem capazes de encontrar sentido no ato de aprender.

Entre as atividades escolares, destacamos aqui as avaliações, que por vezes (quando não sempre) são utilizadas como fator final da abordagem de um conteúdo: realiza-se uma prova<sup>2</sup> para verificar se os estudantes atingiram a aprendizagem. No entanto, os resultados das avaliações nem sempre evidenciam o que foi definido como satisfatório (associado à média estabelecida no currículo escolar), tendendo à exclusão de alguns estudantes no processo. De forma mais pontual, exclui-se aqueles cujo resultado expresso na avaliação não é considerado positivo, o que pode reforçar ainda mais as desigualdades educacionais e de aprendizagem, as quais resultam também da desigualdade social.

Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2014), em suas pesquisas, já apontavam para as desigualdades escolares. Segundo eles, tais desigualdades são oriundas de um sistema pautado no exame escolar, sistema esse que reafirma o peso do ato de examinar. Dessa forma, os exames dizem mais do legado tradicional dos sistemas do que dos próprios estudantes. Bourdieu e Passeron (2014) verificaram a angústia dos estudantes quanto aos resultados finais de exames e provas tradicionais. Eles argumentaram que tais resultados tenderiam a reforçar privilégios, uma vez que as provas, em seu caráter de brilhantismo, são isentas de toda a familiaridade e notação pessoal, portanto são modelos regrados e institucionalizados.

Esses sociólogos nos levam a pensar a respeito das relações que se estabelecem na escola por meio de sua “reflexão crítica sobre o papel da escola na reprodução social” (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2013, p. 216). Esse papel evidentemente resulta das atividades desenvolvidas no ambiente escolar e dos resultados obtidos a partir delas. Segundo Bourdieu e Passeron (2014, p. 173), a escola ainda insiste no uso de métodos que reproduzem “tradições singulares de uma história”. A partir do momento em que, em nome da igualdade formal, a escola utiliza provas idênticas para todos, supostamente garantindo a igualdade, ela privilegia aqueles que já são dotados naturalmente de capital cultural — e, provavelmente, econômico —, capital esse que viabiliza melhores performances em exames e provas.

Quanto ao sistema de ensino, ele estaria perpetuando a reprodução das hierarquias sociais. Tal reprodução estaria dissimulada em um processo de “seleção natural” pautado pela necessidade de aplicar e conduzir exames e provas. Assim, estaria ocorrendo a legitimação da “reprodução das hierarquias sociais pela transmutação das hierarquias sociais em hierarquias escolares” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 186). Isso reforçaria um caráter seletivo que

---

<sup>2</sup> Aqui, a palavra “prova” assume o seu sentido literal; designa, portanto, uma afirmação, evidência ou comprovação.

operaria em função da autoeliminação, principalmente para os estudantes originários das classes populares.

Portanto, o que opera no sistema de ensino é um processo de seleção que reforça a exclusão. Tal processo envolve

[...] as decisões expressas pelo tribunal escolar, as condenações por privação ou com prorrogação que se infligem às classes populares, eliminando-se de começo ou condenando-se a uma eliminação final quando se engajam nas trilhas ligadas às chances mais fracas de escapar ao *verdicto* negativo do exame (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 192, grifo dos autores).

Compreende-se que o exame seria a formalização dissimulada da conservação do *status quo* na esfera social, perpetuando ainda o sistema social existente. Este utilizaria o exame como forma de camuflar seu verdadeiro sentido: eliminação submissa de determinadas classes sociais dissimulada em equidade escolar (BOURDIEU; PASSERON, 2014).

Nessa perspectiva, o sucesso ou o fracasso escolar estão diretamente associados à origem social dos estudantes:

[...] os alunos não são indivíduos abstratos que competem em condições relativamente igualitárias na escola, mas atores socialmente constituídos que carregam, em larga medida, uma bagagem social e cultural diferenciada e mais ou menos rentável no mercado escolar (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 18).

Logo, ignorar as desigualdades existentes na escola pode ser uma forma de “favorecer ainda mais os já favorecidos” (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2013, p. 216). Jencks (2008, p. 50) corrobora as posições de Bourdieu e Passeron (2014) argumentando que as escolas, em primeira instância por meio do exame, servem como “agências de seleção e certificação, cujo trabalho é medir e rotular pessoas”. Nesse sentido, elas se afastam de seu papel modificador e socializador, passando a legitimar as desigualdades. Bourdieu e Passeron (2014) afirmam que o exame escolar, em sua essência, ainda contribui para legitimar as desigualdades sociais existentes, pois trata todos os estudantes de maneira igual. Aqueles menos favorecidos são avaliados de forma desconectada de sua realidade: não são consideradas as suas particularidades. Isso legitima a reprodução das hierarquias, já que terão resultados mais exitosos aqueles estudantes provenientes de classes sociais mais favorecidas. Nesse contexto, segundo os sociólogos,

[...] muitos estudantes, principalmente das classes populares, quando expostos ao crivo do valor final, quando não eliminados pelo sistema, tendem a autoeliminar-se posteriormente, como uma forma de libertar-se dos resultados negativos dos exames, reafirmando a escola enquanto instância de seleção, de eliminação e de

dissimulação da eliminação sob seleção (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 187).

Nas reflexões de Bourdieu e Passeron (2014), evidencia-se que os jovens das camadas populares optam por encurtar sua trajetória escolar na tentativa de evitar resultados negativos (que podem derivar da não compreensão dos objetivos de uma avaliação). Para Luckesi (2018), a avaliação, embora signifique uma atribuição de valor, adquire um conceito mais amplo no processo; ela não é a simples verificação que ignora o contexto dos estudantes de meios populares. Ela é formulada a partir da determinação de atribuir a alguém/algo um valor ou uma qualidade, mas implica um posicionamento sobre o resultado, exigindo uma tomada de decisão. Isso significa que o ato de avaliar consiste ainda em observar, sintetizar, analisar e, por fim, agir sobre um resultado apresentado. E tal resultado pode não exprimir verdadeiramente a realidade do que se analisa, de modo que assume um caráter totalmente diferente da verdadeira essência daquilo que foi avaliado.

Ao avaliar, estamos diante de um processo de investigação. Quem avalia busca um resultado que, ao ser encontrado, pode ou não exprimir a realidade dos fatos. Portanto, faz-se necessário considerar que não estamos tratando de algo isolado: na verdade, nos ocupamos aqui de um processo que, embora seja epistemologicamente nato ao ser humano (estamos constantemente avaliando, mesmo de modo não intencional), relaciona-se com o fato de que “ninguém, por si, aposta numa escolha que conduza a um resultado negativo de si mesmo” (LUCKESI, 2018, p. 25).

Nesse sentido, é necessária uma análise mais aprofundada dos resultados. Sobretudo, precisamos estar cientes de que estamos diante de um evento — a avaliação — que não pode ser considerado sozinho, já que envolve as relações humanas, não estando somente ligado a uma atribuição de valor. Inicialmente, quando se trata da avaliação, esbarra-se no sentido do *ser*: a avaliação está altamente impregnada pela individualidade e pelas vivências daquele que é avaliado. Assim, é importante compreender que:

[...] a avaliação, no cotidiano, se processa pela relação que o ser humano — situado geográfica e culturalmente — estabelece entre a realidade descrita (fenomenologia) e os padrões de qualidade assumidos como válidos nos diversos e variados campos da vida individual e coletiva (LUCKESI, 2018, p. 45).

Avaliar requer conhecer o “objeto” a ser avaliado, o sujeito que dará forma aos resultados da avaliação. Então, precisamos ter em mente que “sujeitos são inacabados, inconclusos e [que] onde há vida, há inacabamento”, como escreveu Freire (2020, p. 50). Ao avaliar, estamos lidando com seres em construção constante, e não com um “espaço” vazio a

ser preenchido por conteúdos, como pontua o mesmo autor. É dessa óptica que se constrói o real ato de avaliar a aprendizagem, que deve estar firmada na individualidade, no processo social e na busca constante pela produção do conhecimento, a qual não se efetiva em um espaço sem significância.

A partir do momento em que nos apoderamos do resultado (principalmente se ele for negativo) de uma avaliação construída a partir do “depósito de conteúdos”, o risco de estarmos diante de falsos indícios de aprendizado é real. Nesse sentido, Freire (1987) assinala a necessidade de se respeitar a autonomia, a curiosidade e a individualidade do estudante. Este deve ser compreendido como um ser histórico-social inacabado.

É com esses pressupostos que se deve construir um processo de AP. Isto é, tal avaliação deve estar vinculada ao contexto real do estudante, tendo em sua base a noção de que ele é um ser inacabado. A avaliação deve, portanto, erigir-se a partir da realidade do estudante, e ela será efetiva a partir do momento em que extrapolar o espaço da escola e adentrar o mundo do sujeito que se encontra no processo, não tomando como final um resultado que pode se apresentar contrário ao esperado. Toda essa compreensão da avaliação implica deixar de lado a indiferença diante do objeto de investigação, o sujeito.

Avaliar a aprendizagem requer ancorar-se em uma educação amplamente libertadora (FREIRE, 1987), atenta tanto à individualidade quanto às diversidades que afloram no ambiente escolar (de modo mais específico, nas salas de aula). Em sua teoria sobre a educação bancária, Freire (1987) já criticava a educação pautada pela afirmação conteudista. Esse tipo de educação desconsidera a individualidade e, baseando-se numa falsa construção da aprendizagem, faz-se alheia à experiência existencial do estudante, tomando-o como um ser passivo e unicamente receptivo ao conteúdo. Nesse formato de ensino, o professor assume o papel de detentor de todo o conhecimento e de organizador de todo o processo. Na esfera da educação bancária, o educador aparece como

[...] seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la. Por isto mesmo é que uma das características desta educação dissertadora é a “sonoridade” da palavra e não sua força transformadora. Quatro vezes quatro, dezesseis; Pará, capital Belém, que o educando fixa, memoriza, repete, sem perceber o que realmente significa quatro vezes quatro (FREIRE, 1987, p. 33).

Quando se segue essa linha, pautada pela memorização e por um ensino desconectado



da realidade do estudante, os resultados obtidos podem não configurar uma aprendizagem efetiva. Pode ser que eles levem somente ao “batismo burocrático do conhecimento, o reconhecimento oficial da transubstanciação do conhecimento profano em conhecimento sagrado” (MARX, [19--?] *apud* BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 168). Portanto, a avaliação do que foi “ensinado”, e não necessariamente do que foi realmente aprendido pelo estudante, cumpre um papel arcaico na educação. A avaliação, nesse contexto, é vista somente como meio de cumprir o que foi preestabelecido pelo sistema; para tal, ela considera válidas as matérias listadas no currículo, as quais expressariam o que seria a aprendizagem comprovada e certificada por meio dos resultados, positivos ou não.

Dessa perspectiva, é perceptível que não se constrói uma AP. O que ocorre é que retomamos o puro e desconexo ato de examinar, que não se alinha a uma pedagogia centrada no estudante, em seu papel emancipatório. Tal pedagogia deve ter como foco primário a humanização do sujeito cognoscente, que não é passivo, mas atuante no mundo e na realidade. Todavia, evidencia-se nas escolas uma prática desconectada da essência real da AP, prática essa que sustenta um sistema de ensino arcaico e fragmentado.

Luckesi (2011a) acredita que, com isso, perde-se a essência da AP enquanto atividade formadora e construtiva, pautada pela análise e pelo diagnóstico da realidade, a qual, por sua vez, é impregnada por traços culturais e afetivos. É inconcebível, portanto, não considerar a individualidade e a autonomia dos estudantes. A avaliação da aprendizagem não pode ter em seu âmago a função oculta de exame, pois isso fará com que perca sua significância, já que não terá seu olhar voltado para o sujeito, para o estudante enquanto objetivo final do processo educativo; não contribuirá, portanto, para os resultados almejados e tenderá a reafirmar as diferenças.

Ao longo do processo de aprendizagem, o estudante deve ser incentivado a se aprimorar, e seus saberes devem ser sistematizados para a transformação do conhecimento “comum” em conhecimento acadêmico e científico. Isso significa que a avaliação — enquanto ato pedagógico centrado na aprendizagem — deve estar fundamentada no saber do estudante. Em síntese, os saberes que cada jovem carrega consigo jamais poderão ser desprezados.

Charlot (2013, p. 128) questiona qual é o valor de se aprender na escola o que realmente não faz sentido fora dela. De fato, é extremamente importante conduzir o estudante a experimentar novas vivências e conhecer novos fatos, mas isso só fará sentido se for possível estabelecer um elo entre o novo e o viver diário. Isto é:

[...] conhecer novos mundos, ter acesso a formas ideais, objetivar o mundo e

distanciar-se da experiência cotidiana, perceber-se a si mesmo como ser de Razão e de Imaginação, tudo isso só vale quando diz algo, indiretamente, a respeito da minha vida, do meu mundo, da minha experiência, de quem eu posso vir a ser (CHARLOT, 2013, p. 128).

Dessa forma, a avaliação da aprendizagem, para ser eficaz como atividade escolar, precisa que o seu sentido seja construído junto ao estudante. Cada ação deve ser estruturada de forma a explorar o real sentido das atividades propostas, ou seja, cada ação necessita de um sentido e um objetivo: “Por que faço isso? É o motivo. Para que o faço? É o objetivo” (LEONTIEV, 1984 *apud* CHARLOT, 2013, p. 143). A partir do motivo e do objetivo, chega-se à eficácia da atividade e, após a compreensão de todo esse processo, é possível aproximar-se do resultado (que é o mais importante). Esse resultado está intimamente ligado à vivência do estudante, que, quando não levada em consideração, pode dificultar ainda mais a aprendizagem escolar; em decorrência disso, a relação com a escola tenderá a ser cada vez mais negativa, principalmente no que concerne à avaliação.

Charlot (1996) ainda afirma que a sociologia da educação vem se dedicando veementemente a estudar as questões que levam ao fracasso escolar dos jovens das camadas populares ou menos privilegiadas. Contudo, o autor pontua que esse interesse é ainda discreto quando se trata da relação desses jovens com a escola e com o saber. Ele assinala que os estudos realizados “partem de escritos de psicanalistas, psicólogos e de ‘socioformadores’ inspirados nas teorias marxistas, o que quer dizer que uma pesquisa sobre a relação com o saber deve hoje decifrar um termo pouco explorado” (CHARLOT, 1996, p. 48).

O autor ainda comenta que, nos anos 1960 e 1970, esses sociólogos já contemplavam a existência do fracasso escolar nas camadas populares, mas partiam de estudos mais estáticos e, por consequência, mais controversos. Eles pensavam no fracasso como entrada para determinado ciclo escolar, mas as análises não permitiam conhecer as relações estabelecidas, deixando de fora do campo de estudo a história distinta e singular que os estudantes constroem no sistema escolar e que ampara a estruturação do seu aprendizado. Tal história contribui para a constituição do sentido que esses jovens dão à escola e às atividades lá desenvolvidas. Assim, considerar a singularidade nos levará a reconhecer as diferenças existentes no terreno escolar (CHARLOT, 1996).

Para Charlot (1996), a singularidade apresenta-se de forma fundamental na obra de Bourdieu quando este propõe, por meio do conceito de *habitus*,<sup>3</sup> que as práticas íntimas e

---

<sup>3</sup> Na teoria de Bourdieu, o *habitus* diz respeito ao conjunto de disposições próprias do indivíduo, resultado do mundo social agindo sobre ele. Tal conjunto tornaria os indivíduos predispostos a ter uma maneira pessoal de ser, agir e interagir, adotando condutas próprias.

individuais de cada sujeito carregam as marcas de vivências sociais e, embora não sejam determinantes, precisam ser consideradas no processo de aprendizado e nas relações que os estudantes das camadas populares estabelecem com a escola.

Seguindo essa linha, destacamos a interpretação de Bourdieu (2015) para as relações entre escola e estudo, bem como a diferença que aflora quando essas relações são observadas, de um lado, entre os estudantes das camadas populares e, de outro, entre aqueles das camadas mais privilegiadas da sociedade. Segundo o autor, as relações entre escola e estudo não são igualitárias, ao contrário do que costuma pregar a tradição pedagógica vinculada às ideias “inquestionáveis” de igualdade e universalidade. Para Bourdieu (2015), tais ideias são injustas, pois tendem somente a reforçar as desigualdades e privilégios. Ele afirma ainda que,

[...] para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais (BOURDIEU, 2015, p. 59).

De acordo com Bourdieu (2015), a escola, quando se pauta por um discurso de neutralidade diante das diferenças sociais, passa a reproduzir e legitimar as desigualdades (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002). Ignorar as desigualdades, principalmente em um contexto em que predomina a educação de estudantes menos favorecidos economicamente, é um modo de aumentá-las e sancioná-las, retomando-as como equidade formal, a qual contribui para perpetuar o abismo das diferenças sociais no espaço escolar.

Seguindo essas premissas, Bourdieu (2015) considera que, para os estudantes das classes mais favorecidas, o ensino escolar é a continuidade da educação que recebem em casa, cabendo à escola somente sistematizar esse saber. Já para os menos favorecidos, o ensino escolar trata-se de algo incomum, alheio às suas vivências; a sistematização, nesse caso, se daria de forma mais penosa. Logo, as dificuldades com a escola levariam a resultados não positivos, e as “diferenças nos resultados escolares dos estudantes tenderiam a ser vistas como diferenças de capacidade (dons desiguais) enquanto, na realidade, decorreriam da maior ou menor proximidade entre a cultura escolar e a cultura familiar do aluno” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 30).

Portanto, a escola, quando lida com estudantes de camadas populares, precisa ser capaz de aproximar as culturas familiares da cultura escolar, levando os estudantes a compreender o que ali se evidencia como conhecimento estruturado, tarefa que exige o esforço tanto da escola

como instituição quanto dos atores que nela atuam. Tal esforço tem a ver com um tratamento escolar pautado não pela igualdade social entre os sujeitos, mas pela compreensão da realidade de cada um, o que é fundamental para que o aprendizado possa alcançar a todos de forma equânime.

Quando falamos em um tratamento não baseado na igualdade, reforçamos que a escola, instituição de ensino na qual os conhecimentos se estruturam, deve estar atenta ao que cada estudante carrega de suas vivências sociais, as quais caminharão com ele ao longo do processo de aprendizagem. É aí que Bourdieu identifica a possível falha da escola: por algum motivo, mesmo diante de estudantes com histórias tão singulares, como os estudantes das camadas menos favorecidas da sociedade, a escola, amparada no discurso da igualdade, mantém uma forma única de ensino e de avaliação para todos. Tal forma única, ao contrário do que se pode pensar, muitas vezes é o suficiente para desencadear o fracasso escolar.

Sobre isso, Perrenoud (2001, p. 18, grifo do autor) nos diz que “*o fracasso escolar é o fracasso da escola*, que as crianças não estão naturalmente destinadas a ser bons ou maus estudantes, mas que assim se tornam devido ao funcionamento particular da escola”. Amparado na teoria de Bloom (desenvolvida há mais de 60 anos) segundo a qual grande parte dos estudantes pode aprender desde que a escola esteja atenta e disponibilize formas de aprendizagem adequadas a cada um, Perrenoud (2001) defende que a maioria dos estudantes são capazes de aprender, mas destaca que é preciso realizar ajustes constantes nas mensagens, nas exigências, nos objetivos e nas situações didáticas.

O mesmo autor argumenta que a escola, ao não considerar ou ao negar a necessidade de ajustes, “transforma diversas diferenças e desigualdades em fracasso e sucesso escolares” (PERRENOUD, 2001, p. 18). Isso ocorre principalmente quando a escola exige que todos sejam capazes de adquirir certo conhecimento em determinado período já preestabelecido pelo sistema. Perrenoud (2011) reafirma assim a teoria do sociólogo Bourdieu (2015), que pontua que a escola tende a agir de forma indiferente mesmo perante as diferenças dos espaços escolares.

O próprio processo de aprendizagem em si já remete a diferenças. Afinal, cada um aprende de uma forma. Perrenoud (2001) nos lembra de que diversas vezes temos em sala alunos sentados lado a lado estudando a mesma matéria e recebendo as mesmas orientações, no entanto os resultados nunca são iguais, uma vez que cada estudante carrega consigo uma bagagem individual. Isso reforça a ideia de que predisposições individuais direcionam tanto o modo de aprendizagem quanto as diversas ações e reações dos estudantes. Assim, não é viável oferecer o mesmo tratamento para todos os estudantes em sala.

Quando estamos diante de estudantes dos meios populares, as diferenças são ainda mais evidentes, e, quando o ensino não consegue identificar e agir sobre essas diferenças, tende não somente a reafirmá-las, mas também a deslocar desvios de aprendizagens iniciais. Esses estudantes, então, passam pelo ensino sem o sucesso esperado pelo sistema, e as desigualdades iniciais saem transformadas em desigualdades finais, como apontado por Perrenoud (2001).

Em outras palavras, os estudantes, em especial os das camadas inferiores, já entram na escola predispostos a determinados eventos por desigualdades naturais. Quando a escola não consegue modificar essa estrutura, tende a transformar tais desigualdades em desigualdades finais, que são denominadas “fracasso escolar do aluno”.<sup>4</sup> Nesse caso, a escola estaria explicitando a sua incapacidade de levar o conhecimento a todos, omitindo a sua reponsabilidade e praticando somente o deslocamento de desvios de aprendizagem (PERRENOUD, 2001).

Nesse sentido, a escola tende a fabricar sucesso e insucesso, e aqui Perrenoud (2001) nos chama a atenção dizendo que nem todos partem do mesmo ponto ou dispõem dos mesmos recursos para avançar. Desconsiderar esse fato é corroborar uma tradição escolar elitista, amparada na arbitrariedade do ensino e em professores que tomam como parâmetro único uma forma altamente exigente de ensinar (PERRENOUD, 2001, p. 21). Esse tipo de professor tende a privilegiar aqueles que já chegam à escola com certa vantagem, favorecendo-os ainda mais, mesmo que indiretamente. Por outro lado, os estudantes menos favorecidos precisam não somente de maior esforço individual, mas de uma rede de apoio consideravelmente maior para atingir os objetivos traçados pela escola.

Quando se fala em *objetivos* no campo escolar e de ensino, pensa-se quase imediatamente em avaliação. Esta, como já vimos, comumente rotula os estudantes com notas, identificando aqueles que supostamente desenvolveram as habilidades requeridas. Contudo, nesse processo, é desconsiderado o fato de que muitas vezes a escola cria suas próprias desigualdades, pois “inclina a estimativa das competências a favor dos bons ou de crianças socialmente favorecidas” (PERRENOUD, 1982 *apud* PERRENOUD, 2001, p. 21). Por meio do que se chama “equidade”, ela acaba por fabricar e escancarar as desigualdades.

Nessa mesma linha, ao falar sobre a avaliação, Dubet (2019, p. 13) menciona os trabalhos de Merle, afirmando que “mostram que existem vieses sociais na maneira de avaliá-los [os alunos]”. O autor acrescenta ainda que,

---

<sup>4</sup> Falamos em fracasso *do* aluno pois historicamente, quando um aluno não consegue aprender da mesma maneira que seus colegas, há uma tendência a afirmar que ele *fracassou* em aprender.

[...] com competências iguais, a orientação escolar é mais favorável aos alunos já favorecidos, pois seus projetos são mais ambiciosos, os professores são mais otimistas em relação ao seu futuro escolar, eles acreditam que os pais os sustentarão mais eficazmente (DURU-BELLAT, 2002 *apud* DUBET, 2019, p. 13).

Dubet (2019) reforça o que apresentamos até aqui. Em sua argumentação, pautada por pesquisas consistentes, ele enfatiza que a cultura escolar tende a se afastar daqueles menos favorecidos e a favorecer os que já são privilegiados: nas “dimensões sociais e culturais do trabalho pedagógico, há questões implícitas que favorecem os estudantes culturalmente favorecidos e desfavorecem os outros” (FORQUIN, 2008 *apud* DUBET, 2019, p. 12). Fica, então, mais uma vez evidenciada a cultura das classes dominantes sobressaindo-se no fazer escolar e pedagógico, no qual estão implicados ainda os métodos tradicionais de avaliação, baseados em um “sistema de ensino que, de maneira bastante desigual, oferece a possibilidade de uma aprendizagem com as progressões institucionalmente organizadas segundo um *cursus* e determinados programas padronizados” (BOURDIEU, 2007, p. 307).

A padronização expressa por Bourdieu (2007) estaria amplamente ligada às classes sociais. Ela nunca seria estabelecida com base em um ensino que acolhe as camadas populares, mas, ao contrário, seria sempre nivelada pelos interesses e pela realidade das classes sociais mais altas. Assim, a escola ampara aqueles que menos precisam de amparo e acolhimento. Além disso, ela leva à construção de conhecimentos rasos, que se convertem em fracasso nas avaliações de aprendizagem e, em última instância, em fracasso escolar.

Quanto ao fracasso escolar, Charlot (2007a, p. 13) afirma o seguinte:

[...] a expressão fracasso escolar é uma certa maneira de verbalizar a experiência, a vivência e a prática; e, por essa razão, uma certa maneira de recortar, interpretar e categorizar o mundo social. Quanto mais ampla a categoria assim construída, mais polissêmica e ambígua ela é.

Para Charlot (2007a, p. 16), “o fracasso escolar não existe, o que existe são estudantes fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal”. Em grande parte das histórias que terminam mal, está oculta uma avaliação sustentada na desigualdade e nos privilégios perpetuados na escola. Consciente ou inconscientemente, a escola acaba por atribuir os resultados ruins às estatísticas, à classe social dos estudantes e, mais frequentemente, às supostas faltas e carências dos estudantes das classes mais baixas.

A aprendizagem não pode ser mensurada por uma mera verificação, já que o aprender ultrapassa as barreiras do mundo escolar e do saber institucionalizado. O aprender está impregnado por visões e reflexões que vão além dos padrões preestabelecidos pela escola; ele abrange a essência do ser enquanto aprendente em constante evolução. É importante, então,

possibilitar que os estudantes compreendam a finalidade da AP, partindo da visão do estudante, do seu modo de ser e da sua realidade, e ainda levando-o a compreender o processo de aprendizagem. A ideia é que o estudante seja capaz de estabelecer relações reais com o aprender e, assim, possa compreender e justificar o avaliar. Contudo, para isso acontecer, é preciso que o estudante, antes, “se mobilize, é preciso que a situação de aprendizagem tenha sentido para ele, que possa produzir prazer, responder a um desejo” (CHARLOT, 2007a, p. 51).

Desse modo, como fio condutor desta pesquisa, formulamos a seguinte questão, que consiste em nosso problema de pesquisa: como os estudantes das camadas populares compreendem a avaliação da aprendizagem e qual é a contribuição dela para a construção do saber desses estudantes?

Nosso objetivo geral é contribuir para a ampliação do conhecimento sobre as relações entre a avaliação da aprendizagem e a construção do saber dos estudantes de meios populares. Nossos objetivos específicos estão listados a seguir.

- Realizar uma revisão da literatura sobre a teoria da relação com o saber e sobre a mobilização da aprendizagem dos jovens das camadas populares.
- Realizar uma revisão da literatura sobre a distinção entre medir e avaliar no contexto da aprendizagem efetiva.
- Pesquisar a contribuição da avaliação da aprendizagem para a construção do saber de jovens das camadas populares.

Para alcançar esses objetivos, optamos por uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, uma vez que buscamos obter os resultados de forma direta, por meio da reflexão e dos pensamentos de dado grupo sobre a interação social e a construção do ser como pessoa. Encontramos na pesquisa qualitativa um instrumento auxiliar para a autoconscientização e o entendimento da ação humana. Na pesquisa qualitativa, “os critérios são a compreensão de uma realidade particular, a autorreflexão e a ação emancipatória”, como assevera Gondim (2003, p. 150).

Como caminho metodológico, utilizamos o estudo de caso, caracterizado por Yin (2015, p. 17) como aquele que “investiga um fenômeno contemporâneo (o ‘caso’) em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente evidentes”. A opção pela estratégia de estudo de caso ampara-se na sua imensa relevância para as pesquisas na área educacional, em especial no que tange à avaliação, uma vez que essa área pode apresentar um vasto conjunto de resultados (YIN, 2015).

A pesquisa contou com a participação de professores e estudantes do ensino médio

de uma escola pública estadual da cidade de Passo Fundo (RS). Foram aplicados questionários aos professores e foi realizado um grupo focal com estudantes dos três anos do ensino médio. No que tange às técnicas, foram escolhidas pois possibilitam verificar, por meio das respostas dos participantes, sentimentos, opiniões e reações que resultam em um novo conhecimento (GOMES, 2005). Partimos, então, do anseio de investigar experiências vivenciadas pelos estudantes no que diz respeito à avaliação da aprendizagem.

Gondim (2003, p. 151) afirma que o grupo focal se justifica quando o interesse do pesquisador se concentra nas opiniões que surgirão sobre o tema, bem como no posicionamento dos participantes acerca dele. Nesse caso, as opiniões são levantadas a partir da problemática central e, por meio da moderação não participativa, as informações são coletadas. Como assevera Morgam (1997 *apud* GONDIM, 2003), os grupos focais trazem à tona aspectos que não seriam acessíveis sem a interação grupal. Amparados na literatura, os pesquisadores estabelecem as bases que compõem e norteiam as discussões travadas nos encontros grupais.

Os questionários foram impressos e aplicados pela equipe gestora da escola no momento do conselho de classe. O grupo focal aconteceu em um espaço cedido pela escola e contou com a participação de 14 jovens estudantes do ensino médio. Os diálogos foram gravados e, depois da aplicação dos instrumentos de pesquisa e do tratamento de dados, foi realizada a análise de conteúdo das respostas coletadas, o que subsidiou o aprofundamento e a construção dos resultados.

Como campo de pesquisa, selecionamos uma escola pública da cidade de Passo Fundo. Tanto o nome da escola quanto os nomes dos participantes da pesquisa serão mantidos anônimos. Os critérios para a seleção da escola foram a localização e o atendimento significativo de jovens das camadas populares. Os sujeitos centrais são estudantes do ensino médio escolhidos por integrar turmas mais maduras, que já percorreram quase todo o caminho e os processos da educação básica. Justamente por isso, tais estudantes realizaram um número significativo de APs. Logo, puderam falar da posição de sujeitos mais experientes, com uma percepção mais concreta dos temas centrais desta pesquisa: a AP e a relação de jovens de camadas populares com o saber.

Nossa metodologia centra-se na análise da principal teoria de Bernard Charlot: a relação com o saber. Tal teoria elenca duas dimensões: a mobilização e o sentido. Esses fatores são cruciais para a construção da aprendizagem, reforçando a importância de uma aproximação íntima entre o sujeito e o objeto de estudo. Aqui tratamos da proximidade entre o estudante e a avaliação da aprendizagem.



Esta dissertação está estruturada em cinco capítulos. Este primeiro capítulo, introdutório, apresenta de forma global a justificativa da escolha do tema, o problema de pesquisa, os objetivos gerais e específicos, os principais referenciais teóricos e a metodologia. O segundo capítulo é dedicado às contribuições de Bernard Charlot e à sua teoria da relação com o saber, tratando ainda sobre as duas dimensões importantes dessa relação: o sentido e a mobilização. Em síntese, discorremos sobre como a construção desse saber se dá no caso dos estudantes das camadas populares, apresentando a visão do autor sobre a necessidade de construir e renovar as relações com o saber.

O terceiro capítulo trata da apresentação dos elementos históricos da AP, considerando especialmente a distinção entre examinar (medir) e avaliar a aprendizagem, bem como a necessidade de estabelecer relações com o aprendizado para a construção do conhecimento efetivo. O quarto capítulo contempla a descrição detalhada da metodologia e do método de pesquisa, o relato do grupo focal e dos questionários, a análise dos dados gerados e os resultados encontrados. O quinto e último capítulo contém uma síntese geral do estudo, indicando ainda suas limitações, as dificuldades encontradas e alguns apontamentos para estudos futuros.

## **2 A RELAÇÃO COM O SABER E A MOBILIZAÇÃO DO APRENDER: REFLEXÕES À LUZ DA TEORIA DE BERNARD CHARLOT**

A relação com o saber, segundo Charlot (2007a), é nata ao ser humano: já nascemos destinados a aprender algo. No entanto, essa relação deve ser pensada sempre que nos deparamos com situações adversas ao desejo e à disposição para aprender, especialmente quando estamos diante de estudantes das camadas populares da sociedade. Em um mesmo ambiente de ensino, alguns desses jovens manifestam vontade e disposição para aprender, enquanto outros parecem indiferentes e pouco (ou nada) interessados. A relação com o saber, como indica Charlot (2007a), pressupõe a mobilização, a dinâmica interna, que tem a ver com o sentido que cada estudante dá às suas ações no processo de aprendizagem.

As teorias descritas aqui contribuirão para a compreensão dos objetivos gerais desta pesquisa, que visa a evidenciar em que medida (e se) as avaliações da aprendizagem contribuem para a construção da relação dos estudantes dos meios populares com o saber, o que exige uma revisão bibliográfica dos conceitos estruturados por Charlot.

### **2.1 BERNARD CHARLOT E A RELAÇÃO COM O SABER**

Nascido em Paris, em 1944, Bernard Jean Jacques Charlot formou-se em Filosofia e dedicou seus estudos à relação que o jovem desenvolve com o saber. Ele investigou como essa relação se estabelece, como o jovem compreende a sua atividade escolar e como tal atividade viabiliza o processo de aprendizagem de forma efetiva. Para o desenvolvimento de suas pesquisas, Charlot criou o grupo intitulado Educação, Socialização e Comunidades Locais (Escol). Esse grupo, organizado durante os anos em que o intelectual residiu na França, tinha como centros de pesquisa as comunidades locais compostas pelas camadas sociais populares; ele investigava a relação dessas comunidades com o saber e a sua luta contra o fracasso escolar.

As pesquisas desenvolvidas por Charlot no universo jovem e escolar objetivavam compreender o que levava alguns estudantes a terem o desejo de aprender mais afluído do que outros; ou seja, ele investigava por que nos deparamos com estudantes que não manifestam nenhum desejo de aprender ou mesmo de permanecer na escola.

Suas pesquisas focalizam três questões fundamentais: para o estudante, em especial para aquele vindo de um meio popular, qual é o sentido de ir à escola? Para ele, qual é o sentido de estudar ou de se recusar a estudar? Qual é o sentido de aprender, quer na escola, quer fora

dela? (CHARLOT, 2013).

Observa-se, portanto, a sua inquietude para encontrar explicações que o ajudassem a compreender o universo do aprendiz. Charlot salientava a necessidade de mobilizar o estudante nas atividades escolares para que o ambiente escolar e o aprender fizessem sentido e propiciassem o alcance dos objetivos reais de aprendizagem, que poderiam ser mantidos para além do espaço escolar. Ele acreditava que era preciso levar em consideração as manifestações sociais que estão presentes no sujeito desde a sua constituição como ser humano e que o acompanham durante toda a vida.

Portanto, encontramos em Charlot a valorização do estudante enquanto ser social em constante interação com o mundo. Como o autor destacou, “as atividades que o estudante desenvolve fora da sala são tão importantes quanto aquelas desenvolvidas no meio escolar” (CHARLOT, 2013, p. 143). Ademais, as atividades realizadas além dos muros da escola são as pistas para compreendermos as diferenças nos modos como os sujeitos encaram as atividades escolares e se posicionam em relação a elas.

As pistas oferecidas pelo contexto social do estudante partem do nascimento do *ser*, uma vez que as manifestações sociais são inerentes ao ser humano. Ao nascer, o sujeito já inicia a sua interação com a natureza, com os outros e consigo mesmo. Nesse momento, inicia-se também o seu processo de aprendizagem; o sujeito passa a integrar o mundo, no qual está submetido à obrigação de aprender. Nos termos de Charlot (2007a, p. 59), “ninguém pode escapar dessa obrigação, pois o sujeito só pode ‘tornar-se’ apropriando-se do mundo, e, frente a essa apropriação, dar-se-ia a aprendizagem”.

O autor salienta ainda que são várias as maneiras de se apropriar do mundo, pois existem muitas coisas a se aprender. Ele destaca que o aprender, enquanto atividade intelectual, está ligado à aquisição do saber em seu sentido estrito ou ainda ao domínio de um objeto ou atividade. Para se considerar o sentido do saber, deve-se partir da relação que o sujeito mantém com o mundo em que vive. O ato de aprender não acontece, portanto, desvinculado do ato social, e é por meio dessa junção que o sujeito se constrói. Assim como a inserção social não é singular, o aprender também não poderia sê-lo.

Charlot (2007a, p. 60), embasado na sociologia do sujeito, defende que o aprender fundamenta-se na construção do sujeito do saber, o qual se constitui a partir das relações estabelecidas com o mundo. Essas relações mobilizam o sujeito a se apropriar da aprendizagem e, assim, estabelecer conexões que o levem a construir um vínculo direto com o saber. Este, por sua vez, permitirá ao sujeito assegurar-se de certo domínio do meio no qual vive, comunicar-se com os outros, partilhar com eles o mundo, viver certas experiências e,

assim, tornar-se maior, mais seguro de si e mais independente. Portanto,

[...] aprender significa adquirir saberes, mas também, de forma mais genérica, controlar atividades, objetos da vida corrente, formas relacionais. O universo da “aprendizagem” é muito mais amplo que o do saber, se entendermos por saber um conteúdo de consciência enunciável através da linguagem. Aprender é apropriar-se de saberes [...], mas é também controlar atividades [...] e iniciar relações com os outros e consigo (CHARLOT, 2009, p. 25).

Quanto à construção dessa relação com o saber, Charlot (2007a) considera equivocada a análise que se debruça somente sobre o sujeito do saber enquanto ser fundamentado na razão, isto é, dotado de certos poderes que a razão pode oferecer. O autor menciona, entre outros, Marx, Freud, Nietzsche, Bourdieu e Foucault, que indicam que “a ideologia, o inconsciente, o desejo de poder, de dominação simbólica, a vontade de controlar, vigiar e punir tomam emprestadas à Razão suas formas e suas argumentações” (CHARLOT, 2007a, p. 60). Ele diz que tais noções são costumeiramente concretizadas pela razão e que mascaram a dimensão real da relação do sujeito com o mundo, já que tal relação implica envolver-se consigo, mas igualmente com o outro. A análise que parte da razão implicaria uma construção do sujeito do saber distanciada da relação que este estabelece com o mundo, não podendo amparar-se ainda em ideologias próprias e inconscientes.

Embora seja necessária essa compreensão do que vem a ser o sujeito do saber — aquele que estabelece o processo do aprender —, não podemos pensá-lo isoladamente, pois nesse caso partiríamos de observações embasadas em concepções e razões únicas, e estaríamos analisando um único saber do sujeito. Isso contraria nossos objetivos, uma vez que o que importa aqui não é o saber em si, mas a relação que se estabelece com o saber, que é permeada por vivências, mas também por *convivências*.

Analisar ou caracterizar o saber sem considerar as relações que o constroem seria um equívoco, uma vez que

[...] essa relação com o saber é ao mesmo tempo apreendida e desconhecida por aqueles que se dedicam a elaborar um inventário empírico dos diferentes tipos de saber (por exemplo, Malglaive, 1990). Assim, existiriam os seguintes: prático, teórico, processual, científico, profissional, operatório, etc. Os tipos de saber são tratados como espécie e classificados em meticulosos inventários à maneira de Linné (CHARLOT, 2007a, p. 62).

Em Linné, encontramos evidenciadas a categorização e a classificação explícitas, que, segundo Charlot (2007a), não estariam presentes no saber. O erro consistiria, para esse autor, em acreditar que essas são as formas específicas de um objeto natural que se chamaria “saber, do qual poder-se-iam definir espécies e variedades, quando na verdade são formas

específicas de relação com o mundo” (CHARLOT, 2007a, p. 62).

Charlot (2007a) indica ainda que, ao contrário do que se supõe, o saber não é prático, teórico, processual ou científico, nem corresponde a qualquer outro adjetivo que lhe seja atribuído. Na verdade, é a relação com o saber que carrega tais atributos, não o saber em si. Portanto,

[...] não há sujeito de saber e não há saber senão em uma certa relação com o mundo [...] Não há saber que não esteja inscrito em relações de saber. O saber é construído em uma história coletiva que é a da mente humana e das atividades do homem e está submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão. Como tal, é o produto de relações epistemológicas entre os homens. Não obstante, só homens mantêm com o mundo e entre si (inclusive quando são “homens de ciência”) relações que não são apenas epistemológicas. Assim sendo, as relações de saber são mais amplamente relações sociais (CHARLOT, 2007a, p. 63).

A relação com o saber enquanto relação social faz sentido quando está situada no âmbito das vivências, dos vínculos que o estudante estabelece entre o seu *eu* e o *eu* do outro. Para que essa relação se estabeleça e se efetive no aprender verdadeiramente concreto e durável, é necessário estabelecer relações com o mundo proporcionalmente autênticas. Isso significa que não se pode estabelecer a aprendizagem em meio a um saber frágil. Nesse sentido, Charlot (2007a, p. 64) ressalta que a aprendizagem a que o estudante se dedica com os “objetivos de passar de ano, para ter uma nota boa, ou qualquer outro motivo que não vise à contextualização do aprender com o seu mundo e vivências”, não se constrói a partir de uma relação real com o saber. Logo, não pode se constituir como aprendizado, pois se trata de uma apropriação frágil do saber, já que pouco apoio recebe da relação do estudante com o mundo.

Ao tratar do papel da educação nesse emaranhado de construções relacionais — e o saber é relação —, Charlot (2007a, p. 64) afirma que a educação intelectual tem como objetivo não o acúmulo de conteúdo, mas a relação de saber com o mundo. Ele ressalta ainda que não está em jogo uma construção puramente cognitiva e didática: na verdade, é preciso levar o estudante a se inserir em uma relação com o saber e com o mundo; a partir daí, ele será capaz de construir sentidos no processo pedagógico.

Charlot (2007a) não desconsidera o saber existente nas práticas, mas destaca que a educação precisa estar pautada pela observância do dia a dia, das relações que se estabelecem aí, principalmente para os estudantes das camadas populares. Caso contrário, a escola estaria trabalhando para distanciá-los e “privá-los da aprendizagem, negar-lhes o acesso ao mundo da educação verdadeira” (CHARLOT, 2007a, p. 65). Ou seja, não podemos trabalhar ancorados unicamente na razão quando estamos diante de estudantes que apresentam

dificuldades pontuais no mundo em que vivem. Trabalhando assim, correríamos o risco de atuar em defesa dos privilégios e de nos afastar do propósito real da aprendizagem, que é (ou deveria ser) acolher e desenvolver a todos, respeitando e compreendendo as relações que os sujeitos constroem.

Charlot afirma ainda que, independentemente da situação, todo ser humano aprende, o que se efetiva em especial no ambiente escolar. Mas é fato que o aprender nem sempre tem o mesmo sentido para o estudante e para o professor, e é aí que se instalam as dificuldades relativas ao ensinar e ao aprender. Muitas vezes, os significados atribuídos pelos atores centrais divergem, de modo que não se buscam ou se atingem objetivos comuns. E, como de praxe, alguém precisa ser culpado por esse tipo de situação; aqui se inicia a dualidade: “o professor não sabe ensinar ou o aluno não estudou o suficiente” (CHARLOT, 2007a, p. 67).

Charlot acrescenta ainda que por vezes os estudantes são obrigados a estabelecer relações em um mundo intelectual predeterminado. Todavia, a aprendizagem, assim como a visão de mundo, é individual, extrapolando as dimensões cognitivas e didáticas. Portanto, o universo da aprendizagem do estudante é vasto, e a aprendizagem não deveria ser unificada em um só momento, isto é, não deveria ter data, hora e local determinados para acontecer. Na verdade,

[...] a situação de aprendizado não é apenas marcada pelo local e pelas pessoas, mas também por um momento. Aprender, sob qualquer figura que seja, é sempre aprender em um momento de minha história, mas, também, em um momento de outras histórias: as da humanidade, da sociedade na qual eu vivo, do espaço no qual eu aprendo, das pessoas que estão encarregadas de ensinar-me (CHARLOT, 2007a, p. 67-68).

Aqui, Charlot (2007a) nos leva a refletir sobre as relações que se estabelecem com o saber enquanto objeto de aprendizagem: a relação epistêmica, a relação íntima do sujeito e a relação identitária. Reforçamos que a relação com o saber não é puramente cognitiva. Enquanto cognitiva, ela possibilitaria um esforço único e igual de todos os sujeitos envolvidos no processo, mas o que se evidencia é que o indivíduo que “aprende” não faz sempre a mesma coisa. O aprendizado não passa pelos mesmos processos em todos os casos, extrapolando a dimensão cognitiva ou epistêmica do saber (CHARLOT, 2007a); compreende-se aqui a afetividade e o interesse como condições necessárias à construção da aprendizagem (PIAGET, 2004).

Nesse sentido, no que tange à relação epistêmica, Charlot (2007a) trata da dimensão do aprender enquanto saber-objeto: o estudante apropria-se da aprendizagem por meio de um saber existente em um objeto empírico (os livros e apostilas) abrigado em um local (a escola,

a sala de aula). Além disso, tal objeto é disseminado por pessoas, os professores, que já percorreram o caminho que se espera que o estudante percorra a fim de aprender.

Ainda ao abordar a relação epistêmica com o saber, Charlot evidencia que ela se estabelece quando pautamos a efetivação da aprendizagem pela necessidade do concreto e do abstrato, da teoria e da prática. Nesse caso, não estamos construindo a relação com o saber, e sim evidenciando essa relação epistêmica, sendo que o estudante passa a ter de escolher ou apoiar-se em um método, um modo de aprender que exprime suas características ou sua realidade, mas que não faz um elo entre elas. Por isso, o estudante não vislumbra uma verdadeira relação com o saber. Charlot (2007a, p. 71) escreve o seguinte:

[...] não se trata aqui de diferenças entre “o concreto” e “o abstrato”, “a prática” e “a teoria”. Tal interpretação espontânea não deixa de ter fundamento e compreende-se que ela seja constantemente produzida e reproduzida: certos alunos compreendem algo somente em referência a situações, enquanto que outros são capazes de orientar-se em universos de saberes-objetos, de maneira que os primeiros são designados como “concretos”, e os segundos, como “abstratos”. Não obstante, tal interpretação está errada, pois ela traduz relações epistêmicas em características do aluno ou da “realidade”. “O concreto”, “o abstrato”, “a prática”, “a teoria” não existem como forma de ser, quer se trate do aluno, quer do mundo.

Charlot (2007a) não descarta a presença das dimensões epistêmicas na relação com o saber, tampouco deixa de lado a importância de se trabalhar com concreto, abstrato, teoria e prática para a construção da aprendizagem. Contudo, ele pontua que essas esferas, pensadas de forma isolada como responsáveis pelo fracasso ou sucesso do aprender, não são reais. Afinal, na relação com o saber, evidencia-se em grande proporção a relação do sujeito com o mundo. E Charlot (2007a) afirma que, nesses processos, há um sujeito e a sua bagagem de vida envolvidos, o que impede a redução da aprendizagem a um único processo. Ele reitera ainda que, do ponto de vista pedagógico, há um aspecto muito importante: um espírito “concreto” e “prático” não é algo que se muda, ou então o faz muito dificilmente, enquanto uma relação com o saber é algo que se constrói.

A construção de uma relação com o saber se dá por meio da aproximação com o mundo do estudante, com suas vivências e sua bagagem pessoal. Não se pode pensar a aprendizagem sem se estabelecer uma relação com o saber e com o mundo do estudante. Charlot (2007a) acrescenta ainda que toda relação com o saber, enquanto relação de um sujeito com o seu mundo, é uma relação *com o mundo* e também uma forma de *apropriação* dele.

Essa forma de relação e apropriação do mundo acontece de modo particular e único. Nenhum dos estudantes trará para a escola experiências iguais às dos colegas, tampouco

compartilhará a aprendizagem da mesma maneira. Com base nisso, Charlot (2007a) nos diz que a relação com o saber é também uma relação construída na dimensão identitária dos estudantes:

[...] qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros. Toda relação com o saber é também relação consigo próprio: através do “aprender”, qualquer que seja a figura sob a qual se apresente, sempre está em jogo a construção de si mesmo e seu eco reflexivo, a imagem de si (CHARLOT, 2007a, p. 72).

Reforça-se, assim, que a relação com o saber vai além das relações que se constroem no ambiente escolar. Ela se faz a partir não somente da aprendizagem do sujeito, mas também das relações que ele desenvolve com o seu *eu*, as quais se exteriorizam, sendo estendidas às suas relações sociais. Essas relações é que guiarão o aprender, que evidentemente será diferente para cada estudante. Como afirma Charlot (2007a), existem muitas maneiras de “tornar-se alguém” e, conseqüentemente, diferentes figuras do aprender.

Na relação com o saber e na efetivação do aprender, está implicada a relação com o mundo e com o outro. O outro guia e direciona o processo de aprendizagem, mas também se apresenta carregado de suas experiências e vivências individuais, bem como de suas relações com o saber:

[...] esse outro não é apenas aquele que está fisicamente presente, é, também, aquele “fantasma do outro” que cada um leva em si. Compreender um teorema matemático é apropriar-se de um saber (relação com o mundo), sentir-se inteligente (relação consigo), mas, também, compreender algo que nem todo mundo compreende, ter acesso a um mundo que é partilhado com alguns, mas não com todos, participar de uma comunidade das inteligências (relação com o outro). Da mesma maneira, ser capaz de desmontar um motor é ingressar na comunidade (virtual) daqueles que têm essa mesma capacidade (CHARLOT, 2007a, p. 72).

O aprender está muito mais ligado à relação com o saber e às conexões que ela engloba do que ao simples fato de ir à escola e permanecer em uma sala de aula onde todos os estudantes costumeiramente são dispostos em filas e têm como amparo um objeto principal (livro) e um professor que “compartilha” seu conhecimento esperando conduzir a aprendizagem.

A relação com o saber nos leva a construir uma aprendizagem efetiva, ampla, ancorada verdadeiramente no estudante e em seu mundo, em suas relações. Tal aprendizagem se distancia, portanto, de toda e qualquer forma arcaica de aprendizagem. Defendemos que não há aprender sem que se considere todas as outras relações estabelecidas pelo estudante,



uma vez que:

[...] aprender sempre é entrar em uma relação com o outro, o outro fisicamente presente em meu mundo, mas também esse outro virtual que cada um leva dentro de si como interlocutor. Toda relação com o saber comporta, pois, uma dimensão relacional, que é parte integrante da dimensão identitária (CHARLOT, 2007a, p. 72).

A proposição básica da teoria de Charlot (2007a, p. 77) é a seguinte: “a relação com o saber é uma forma da relação com o mundo”. Logo, aquele estudante que chega a nossas salas de aula não vem sozinho nem é um ser incompleto e totalmente passível de ser influenciado. O autor aponta ainda para a necessidade de se trabalhar a relação com o saber juntamente a outras relações essenciais que se estabelecem no processo de ensino-aprendizagem. Em meio a essas relações, está o desejo de saber.

Charlot acrescenta ainda que

[...] o conceito de relação com o saber implica o de desejo: não há relação com o saber senão a de um sujeito; e só há sujeito “desejante”. Cuidado, porém: esse desejo é desejo do outro, desejo do mundo, desejo de si próprio; e o desejo de saber (ou de aprender) não é senão uma de suas formas, que advém quando o sujeito experimentou o prazer de aprender e saber (CHARLOT, 2007a, p. 81).

Para que a aprendizagem aconteça, faz-se necessário, então, aflorar no estudante o desejo de aprender e de buscar o saber. É imprescindível que o aprender faça sentido para o sujeito, que faça parte dele, do seu ser. Como esmiuçado por Charlot (2007a), a relação com o saber não é nada mais do que o próprio sujeito, na medida em que tem de se apropriar do mundo e construir-se. Tal construção e tal apropriação acontecem de forma efetiva quando o sujeito é impulsionado pelo desejo, desejo esse que surge das relações que ele constrói, pouco a pouco, durante todo o processo.

## 2.2 A MOBILIZAÇÃO E O SENTIDO EM CHARLOT: DUAS DIMENSÕES CENTRAIS DA RELAÇÃO COM O SABER

A partir da relação com o saber, Charlot desenvolve uma nova forma de analisar e compreender o processo de aprendizagem. Para isso, ele considera duas dimensões centrais dessa relação — a mobilização e o sentido —, possibilitando uma nova leitura do *ser* que está envolvido com o aprender. Partindo dessas dimensões, o que antes era visto como carência e falta (em uma leitura negativa) agora é encarado como uma busca por compreender o que está acontecendo e o sentido que o estudante atribui ao conhecimento.

Assim, “a leitura positiva busca compreender como se constrói a situação de um estudante que fracassa em um aprendizado, e não ‘o que falta’ para essa situação ser uma situação de estudante bem-sucedido” (CHARLOT, 2013, p. 30).

Quando fala em fracasso escolar, Charlot (2013, p. 144) destaca que ele não está “ligado ao fato de [o aluno] unicamente não estudar”. Antes de mais nada, está associado ao sentido que este atribui ao estudo. Para identificar esse sentido, é preciso levar em conta a posição social do estudante, que interfere na sua construção e na sua relação com o saber, logicamente se refletindo na aprendizagem e nos resultados das avaliações. Esse sentido não se constrói de forma isolada: ele se soma à “mobilização”, uma das dimensões da relação com o saber, dimensão essa que se contrapõe à tão conhecida motivação. Charlot (2013, p. 145) diz que

[...] motivar os alunos consiste, muitas vezes, em inventar um truque para que eles estudem assuntos que não lhes interessam. Prestar atenção à mobilização dos alunos leva a interrogar-se sobre o motor interno do estudo, ou seja, o que faz com que eles invistam no estudo. Motiva-se alguém de fora, mobiliza-se a si mesmo de dentro.

Em seus estudos, Charlot (2013) remete à necessidade constante de mobilização, bem como à necessidade de o estudante encontrar razões para estudar. A mobilização estaria diretamente ligada ao sentido de ir à escola, de explorar este ou aquele conteúdo, de estudar ou recusar-se a fazê-lo. A esfera da mobilização é importante principalmente quando se consideram os adolescentes e jovens das camadas populares, pois eles já carregam vasta bagagem de fatores que podem dificultar o processo de escolarização. Muitas vezes, requerem uma verdadeira mobilização para estabelecer sentido e internalizar o aprendizado escolar. Sendo assim,

[...] para que o aluno se aproprie do saber, para que construa competências cognitivas, é preciso que estude, que se engaje em uma atividade intelectual, e que se mobilize intelectualmente. Mas, para que ele se mobilize, é preciso que a situação de aprendizagem tenha sentido para ele, que possa produzir prazer, responder a um desejo (CHARLOT, 2007b, p. 51).

Seguindo essa premissa, Charlot (2007b, p. 82) se refere à imprescindibilidade da construção de um sentido para o processo de aprendizagem. Nesse contexto, “fazer sentido” quer dizer ter uma significação, e não necessariamente ter um valor, seja ele positivo ou negativo. Desse ponto de vista,

[...] dizer que um objeto, ou uma atividade, um lugar, uma situação, etc., ligados ao saber têm um sentido não é dizer, simplesmente, que têm uma “significação”

[...]; é dizer, também, que ele pode provocar um desejo, mobilizar, pôr em movimento um sujeito que lhe confere um valor. O desejo é a mola da mobilização e, portanto, da atividade; não o desejo nu, mas sim o desejo de um sujeito “engajado” no mundo, em relação com os outros e com ele mesmo (CHARLOT, 2007b, p. 82).

Por fim, o autor enfatiza a necessidade de despertar o desejo, mas indica que isso só é possível quando o sujeito é posto diante da significação do saber e quando tem seu desejo reforçado mediante a mobilização. O aprender, portanto, será real a partir do momento em que o estudante for levado a se mobilizar e a construir sentido, fortalecendo sua relação com o saber.

Charlot (2007a) nos oferece uma forma singular de analisar o aprender. Ele argumenta que o aprender não é uma ação isolada, mas algo que se constrói em todos os momentos, em várias instâncias, não ocorrendo, portanto, em um período específico. No entanto, a sistematização do aprender, principalmente no ambiente escolar, deve ter um sentido e manter uma conexão entre o saber (aprender) e o sujeito em todas as suas dimensões, sendo elas pessoais ou sociais. Por isso é necessário criar condições favoráveis para o aprender sistematizado, o que possibilitará que o aprendizado das “matérias” ensinadas em sala seja verdadeiramente efetivado.

A mobilização e o sentido, enquanto dimensões da relação com o saber, partem ainda, como afirma Charlot (2007a), das vivências e das relações inter e intrapessoais que o sujeito estabelece em seu dia a dia e ao longo de sua trajetória. Esses elementos são somados aos conhecimentos de mundo, que determinarão, mesmo que de forma involuntária, o que é essencial, partindo da individualidade de cada um. Além dos inúmeros fatores que determinam a individualidade, dos conhecimentos e das experiências do universo de cada sujeito, há as perspectivas e a diversidade em que cada um está inserido. Conseqüentemente, suas necessidades pautam-se por sua realidade, seu universo particular.

É dessa perspectiva que Charlot (2001) nos convida a refletir sobre a importância da mobilização e do sentido para as atividades desenvolvidas no universo escolar, no qual as diferenças afloram. Nesse universo, a maioria dos estudantes demonstra mais interesse por determinados conteúdos do que por outros. Assim, alguns estudantes têm mais paixão pelos estudos do que outros; e há ainda os que sentem um desejo maior de aprender isto ou aquilo, enquanto outros parecem indiferentes.

Considerando essas situações comuns na sala de aula, Charlot (2001) questiona o que leva a essa diferença de comportamento diante do(s) saber(es). Segundo ele, as respostas para esse questionamento são diversas:

[...] costuma-se invocar características imputadas ao próprio indivíduo: ele é preguiçoso, ele não está motivado, etc. Mas trata-se, na verdade, das relações entre esse indivíduo e aquilo que se tenta ensinar-lhe; assim, “não estar motivado” é estar em uma certa relação com a aprendizagem proposta [...] (CHARLOT, 2001, p. 15-16).

O que vemos nas escolas é um tratamento homogêneo que tende a considerar um estudante modelo. Não se reconhece os estudantes como seres únicos, com suas próprias vivências, visões e relações intra e interpessoais. Esse tipo de abordagem não contribui para a construção de uma relação com o saber; conseqüentemente, não resulta em aprendizado.

A relação com o saber e as dimensões propostas por Charlot são mais amplas do que o simples apreço por isso ou aquilo, ou mesmo do que o anseio por “motivar” o estudante para que o aprender seja possível. Dessa óptica, no intuito amplo de compreender a relação com o saber e o aprender, Charlot (2001) faz duas importantes contribuições. Uma delas consiste em encarar a relação com o saber à luz da psicanálise, com base principalmente nos estudos de Jacques Lacan e Jacky Beillerot. A partir deles, Charlot (2001) faz uma articulação entre o desejo de aprender, a relação com o saber, a mobilização e o sentido; ele reflete sobre o que determina que alguns estudantes não gostem de dada matéria ou não se sintam motivados a estudar. A segunda contribuição de Charlot está vinculada à Sociologia, em especial aos estudos sobre as dificuldades de estudantes das camadas populares. Tais estudos são embasados no número de reprovações, que, segundo os sociólogos, são mais evidentes e rotineiras do que outros tipos de evento.

Charlot (2001) afirma que a mobilização e o sentido, tão importantes ao processo de aprendizagem, não são os mesmos nas diferentes camadas sociais; assim, o sentido, o fator mobilizador e a construção do sentido também são individuais. Entretanto, o autor não faz generalizações, pois reconhece o sucesso de alguns estudantes de classes desfavorecidas no meio escolar, assim como o fracasso de alguns membros das camadas mais privilegiadas. Para ele, “trata-se de compreender como se constrói uma relação com o saber que, ao mesmo tempo, tenha a marca da origem social e não seja determinada por essa origem” (CHARLOT, 2001, p. 16).

Evidencia-se, como vimos, uma relação particular quando se trata dos estudantes advindos dessas camadas. Em concordância com a linha sociológica, Charlot (2001) ressalta que nas camadas populares há diferentes tipos de saberes e aprendizagens. Ele afirma ainda que

[...] os jovens das camadas populares, resistentes ou passivos frente aos saberes

escolares, fora da escola podem adotar comportamentos que apresentam uma certa complexidade e que supõem aprendizagens aprofundadas. A perplexidade é ainda maior quando se constata que tais jovens, muitas vezes com poucos recursos para as tarefas escolares que envolvem linguagem, revelam-se bem falantes nas interações grupais ou na produção de textos de rap (CHARLOT, 2001, p. 17).

Charlot (2001) acredita que a aprendizagem ocorre de maneira distinta para cada estudante. No caso dos estudantes das camadas populares, que têm determinadas vivências e necessidades, ocorrem situações diversas:

Aprender matemática e aprender a consertar uma moto, mas também aprender tudo o que é preciso aprender para sobreviver nas camadas populares (e, algumas vezes, para tirar proveito das formas de tráfico que ali se desenvolvem) não é apreender a mesma coisa, como também não é aprender da mesma maneira (CHARLOT, 2001, p. 17).

Diante dessa premissa, evidencia-se que, mesmo em meio a condições didáticas e pedagógicas favoráveis (bem esquematizadas para desenvolver o aprender), ainda encontramos estudantes que não atingem o esperado, que “fracassam”. Aqui, Charlot (2001) retoma o conceito bachelardiano de “obstáculo epistemológico”. Os obstáculos epistemológicos seriam os responsáveis pela estagnação dos pensamentos que se instaura no momento da construção e da busca do aprendizado, impedindo que o caminho da aprendizagem seja percorrido e que as dificuldades sejam evidenciadas. Como afirma o autor,

[...] é no próprio ato de conhecer, intimamente, que aparecem, por uma espécie de imperiosidade funcional, as lentidões e as dificuldades. Aí que mostraremos causas de estagnação e até de regressão; aí que discerniremos causas de inércia que chamaremos de obstáculos epistemológicos (BACHELARD, 1983, p. 147).

Assim, no que tange à educação básica, Bachelard (1983) vai ao encontro dos pensamentos de Charlot (2001) quando afirma que por vezes o professor, por não considerar o conhecimento empírico que acompanha os estudantes (já que tal conhecimento não é abandonado quando eles entram na sala de aula), não compreende o que os impede de aprender ou, ainda, de assimilar o conhecimento científico.

Não considerar o conhecimento empírico impede também a construção de uma relação com o saber, dificultando e por vezes inviabilizando o aprender. É necessário, então, que os professores não só considerem, mas tomem para si a

[...] obrigação de questionar o conhecimento cotidiano dos estudantes, bem como de permitir o questionamento de nosso próprio conhecimento cotidiano, no processo de ensino-aprendizagem em ciências. Aprender ciências implica aprender conceitos que constroem, colocam em crise conceitos da experiência comum

(LOPES, 1996 *apud* TROPIA; CALDEIRA, 2011, p. 371).

É necessário observar como cada estudante constrói o conhecimento e em que medida a relação que estabelece com ele o leva a compreender o que é apresentado no mundo escolar e nas matérias expostas (senão impostas) em sala de aula. Como se sabe, nas escolas é necessário seguir um currículo que por vezes não considera a diversidade, e é ele que se leva em consideração para a aprovação (ou a reprovação) dos estudantes, a qual normalmente é o fator primário com que se “constata” o aprendizado (ou a insuficiência dele).

No caso dos estudantes das camadas populares, as conexões que constroem devem fazer parte de todo o processo de aprendizagem. Como vimos, ao chegar à escola, os estudantes já estão envolvidos em um processo de conhecimento que se iniciou em outras instituições e instâncias (a família, a profissão, a comunidade etc.). Muitas vezes, os conhecimentos adquiridos nessas esferas fazem mais sentido para os estudantes do que o saber ofertado no ambiente escolar. Assim, “quando um indivíduo aprende no seio de uma instituição, ele só poderá ser ‘bom aluno’ caso se adapte à relação com o saber definida pela instituição” (CHARLOT, 2001, p. 18).

Charlot (2001) pontua que o conhecimento e o saber não devem ser confundidos com um puro e simples objeto institucional, pois são,

[...] simultaneamente, o resultado de uma certa atividade, respondendo a normas específicas [...]. A questão com a relação com o saber é também aquela das formas de existência do saber nas instituições e dos efeitos que essas formas implicam. Isso quer dizer, sobretudo, que a escola não é apenas um lugar que recebe alunos dotados destas ou daquelas relações com o(s) saber(es), mas é também um lugar que induz a relações com o(s) saber(es) (CHARLOT, 2001, p. 18).

A escola, portanto, tem como tarefas centrais: mobilizar, inspirar e sistematizar os saberes que os jovens levam ao espaço escolar e que os acompanham em todos os momentos. Tudo o que se desenvolve na escola precisa, assim, ser estruturado a partir desses saberes; é necessário conduzir o estudante na construção de novas conexões e relações que estruturarão a sua aprendizagem efetiva.

Nesse sentido, Charlot (2001) reafirma que a aprendizagem vai além do movimento daquele que aprende ou da simples característica do que é aprendido. Para ele, “a problemática da relação com o saber estabelece uma dialética entre o sentido e a eficácia da aprendizagem. O que é aprendido só pode ser apropriado pelo sujeito se despertar nele certos ecos: se fizer sentido para ele” (CHARLOT, 2001, p. 21).

Os ecos tornam-se ainda mais imprescindíveis na aprendizagem de jovens das

camadas populares, que muitas vezes têm vivências distanciadas daquelas priorizadas nas salas de aula. Se os estudantes lidam diariamente com situações muito distantes daquelas que ganham protagonismo na escola, esta precisa considerar tais situações no processo de ensino-aprendizagem que põe em prática. Afinal, a bagagem que o estudante leva para a escola assumirá um papel central no seu aprender: a partir dela, o estudante estabelecerá relações reais com o saber, inclusive com aquele que é privilegiado pelos seus professores.

Convém analisar ainda a diversidade encontrada em uma sala de aula. Tal diversidade, se desconsiderada, pode ser um fator limitante do aprendizado. Ela implica a necessidade de pensar sobre como o saber se estrutura e de compreender aquele que será chamado a apropriar-se dos conhecimentos. Como estamos vendo, não é indicado iniciar imediatamente uma atividade intelectual sem considerar o universo dos jovens das camadas populares, para quem a aprendizagem apresenta-se em grande medida de um modo singular, isto é, distinto daquele valorizado no âmbito escolar.

Como sugerido por Charlot (2001), cabe-nos analisar como é possível levar um estudante a interiorizar saberes pontuais, sociais e geográficos de outros países (como os estudados em Geografia), ou ainda a compreender a constituição de diferentes povos (apresentada no currículo de História), em um contexto em que muitos estudantes não conseguem relacionar “seu mundo” com a cidade onde vivem, ficando muitas vezes restritos ao seu bairro e à sua comunidade. Como estabelecer a aprendizagem junto a estudantes que escolhem (por necessidade) a escola como meio de amparo social?

Charlot (2001, p. 21) reafirma, então, a imprescindibilidade da “conexão entre o sujeito e o saber, entre o saber e o sujeito”. Promover tal conexão implica atentar à importância e à eficácia das atividades na vida dos estudantes, bem como às ligações que partem da mobilização diante delas. Quando pensamos na eficácia de uma atividade escolar, precisamos analisar a quem ela se destina e qual é a sua finalidade. Uma atividade não pode ser pensada de modo aleatório nem ser distanciada daquele que irá realizá-la.

A avaliação da aprendizagem, enquanto parte do processo de ensino e aprendizagem, não pode ser apartada desse processo, e essa compreensão se torna ainda mais imprescindível quando estamos diante dos jovens das camadas populares, em virtude da realidade a que muitos deles são expostos. Muitas vezes, é necessário construir e reconstruir diariamente o sentido desse espaço junto aos estudantes. No caso dos jovens de camadas desprivilegiadas, são predominantemente as escolas públicas que atuam como instâncias formadoras; nelas, portanto, todos os aspectos que discutimos aqui precisam ser considerados.

### 3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: DEFINIÇÕES E RELAÇÕES COM O SABER

O sistema de ensino pautado em avaliações teve início nos séculos XVI e XVII no Brasil, sendo resultante das pedagogias jesuítas, as quais introduziram no sistema escolar uma prática voltada à realização de provas e exames (PERRENOUD, 1999). Nesse período e durante grande parte da história, o ensino teve como objetivos principais a memorização e o desenvolvimento da retórica, e predominaram os castigos cujo intuito era garantir determinado caráter de aprendizagem e disciplina. Durante séculos, o sistema de avaliação teve o objetivo único de quantificar o aprendizado, sendo amplamente conteudista e seletivo; portanto, eram coletados registros de inúmeros níveis de reprovação.

É devido ao inconformismo com as constantes reprovações no sistema educacional que surge a expressão “avaliação da aprendizagem”, a qual designa um modo peculiar de avaliar. A AP é encarada como a “solução mais óbvia possível para o sucesso na vida escolar” (LUCKESI, 2013, p. 5) e para a produção de um ensino-aprendizagem satisfatório e eficaz.

Surge, então, a necessidade de incorporar aos discursos centrais da educação a compreensão da AP. Neste capítulo, buscamos explorar o conceito de avaliação da aprendizagem, além de fazer apontamentos para o discernimento entre o ato de examinar (medir) a aprendizagem e o de avaliá-la para a construção do conhecimento efetivo. Além disso, abordamos a AP do viés da relação com o saber, indicando a importância desse elo para a construção do real conhecimento.

#### 3.1 EPISTEMOLOGIA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Atualmente, muitos estudiosos buscam desenvolver uma compreensão mais aprofundada da avaliação. Embora esse não seja um tema novo, ainda causa polêmica quando é colocado em pauta, dividindo opiniões e gerando desconforto entre os educadores. Talvez isso se deva à não compreensão do ato de avaliar ou ainda ao fato de os profissionais estarem presos à concepção arcaica do sistema avaliativo.

Entre os teóricos que dedicam seus estudos à avaliação escolar, podemos citar Antunes, Estaban, Fernandes, Hoffmann, Luckesi, Perrenoud, Saul e Vasconcelos, entre outros. Esses autores possuem uma vasta literatura sobre o tema da avaliação e contribuem amplamente para a compreensão da AP, partindo do pressuposto da aprendizagem real e significativa.

A avaliação da aprendizagem escolar está no cerne das contradições do sistema educacional e ainda impera como divisora de opiniões entre aqueles que atuam no processo de



ensino-aprendizagem. Isso ocorre porque muitas das ações relacionadas à avaliação ainda se fundamentam em concepções medievais, de modo que predomina o valor em detrimento da qualidade da aprendizagem.

Antes de adentrar o tema da AP, vamos considerar a retomada histórica proposta por Luckesi (2018) para um melhor entendimento do que seja avaliar. Luckesi (2018) apresenta uma proposição para a compreensão do sentido do valor, buscando o seu significado em duas concepções: (1) a filosofia antiga e a medieval, amparadas pelos pensamentos de Platão e Aristóteles; (2) a filosofia moderna e a contemporânea, representadas pelo pensamento de Kant. Assim, a partir da estruturação do valor desenvolvida pelos filósofos, Luckesi (2018) apresenta uma análise minuciosa desse tema, ressaltando as noções que contribuem para os estudos sobre a avaliação da aprendizagem.

Platão e Aristóteles encaravam o valor como sinônimo do *ser*, ou seja, partiam da premissa de que os seres possuem uma essência. Para eles, o valor era sinônimo de qualidade e não poderia ser distanciado do ser enquanto matéria. Assim, “*ser e valor* (ser e qualidade) eram equivalentes tanto em suas condições (aquilo que é) como em seu papel de vida humana (aquilo que vale); nesse contexto dizer ‘ser’ era equivalente a dizer qualidade e dizer qualidade era equivalente a dizer ser” (LUCKESI, 2018, p. 34). Em suma, essa linha de pensamento admitia a existência de uma essência que possibilitaria construir conhecimentos, tomar decisões e direcionar a própria vida — desde que tal essência orientasse as ações e conhecimentos e fosse equivalente ao sentido do ser e do valor. Por meio dessas concepções, buscava-se ainda encontrar a perfeição humana e o mundo perfeito.

Ainda que por caminhos diferentes, Platão e Aristóteles compreendem o valor a partir da mesma base teórica. Ambos consideram as equivalências entre a matéria e o valor real e absoluto. Os seus pensamentos contrastam, contudo, porque Platão considera que o conhecimento dessas essências, do ser e do valor, se dá pela ascensão, ou seja, pelo mais alto nível de virtude que o ser humano pode atingir. Já Aristóteles segue a via intelectual, partindo da percepção sensível de tudo o que existe no mundo.

Assim, essas teorias consideram a ascensão do espírito, mas partem de uma construção que se distancia do ser enquanto agente social, uma vez que desprezam os conhecimentos construídos no dia a dia e amparam-se no sentido do valor somado ao ser. Este é obrigatoriamente visto na coletividade, e não em sua individualidade, em suas relações, vivências e interações, que são pontos essenciais para a construção do conhecimento.

Tais teorias, embora antigas, ainda fazem parte de nosso cotidiano. Contudo, elas não dão conta de contribuir para a definição do valor no contexto da AP. Afinal, não estão

comprometidas com aquilo que se dá nos âmbitos histórico, social, cotidiano etc. Nos termos de Luckesi (2018, p. 41), essas teorias ainda se fazem presentes em nosso cotidiano, revelando-se por “múltiplas expressões moralizantes, que não levam em conta a dinâmica da realidade geográfica, histórica e cultural, mas sem princípios assumidos como únicos e válidos”.

Quando analisamos o sentido dado ao valor pelas concepções modernas e contemporâneas, encontramos Kant como precursor, sendo ele um filósofo que se distancia do que foi proposto por Platão e Aristóteles. Segundo Kant, o valor relaciona-se às escolhas individuais no agir e à teoria de que “aquilo que um ser faz, todos podem fazer” (LUCKESI, 2018, p. 44).

Para Kant, as escolhas e ações são atreladas ao contexto histórico e social dos indivíduos, e o valor passa a depender do imperativo categórico.<sup>5</sup> Isto é, existiria uma ação que direcionaria a decisão pessoal do ser. Portanto, essa decisão estaria amplamente atrelada às circunstâncias históricas e sociais de cada um. Como pontua Luckesi (2018, p. 45),

[...] esse salto histórico na compreensão da relação entre “ser” e “valor” nos permite, hoje, compreender que avaliação, no cotidiano, se processa pela relação que o ser humano — situado geograficamente e culturalmente — estabelece entre a realidade descrita (fenomenologia) e os padrões de qualidade escolhidos e assumidos como válidos nos diversos e variados campos da vida individual e coletiva.

Do ponto de vista educacional, o conceito de valor de Kant está “definido na cultura dentro da qual vivemos, transformada em currículo escolar, plano de ensino e atividade pedagógica em sala de aula” (LUCKESI, 2018, p. 45-46). Compreende-se, a partir daí, a estruturação e a operacionalização dos atos avaliativos (em especial da AP) em sala de aula. Seguindo a premissa de Kant, o avaliar afasta-se do sentido puro e único de atribuir valor a fim de quantificar, aproximando-se dos conceitos de apreciação, mérito e estima, contexto em que o desenvolvimento pessoal, social e individual é considerado em sua amplitude.

A avaliação da aprendizagem trata-se de um parâmetro consideravelmente recente, visto que por muito tempo as escolas utilizaram o modelo avaliativo desenhado no século XVI e no início do século XVII. Tal modelo se aproximava do que Platão e Aristóteles propunham, e suas ações pedagógicas eram sistematizadas nos exames, encarados como recursos para se “acompanhar e decidir sobre a vida dos estudantes” (LUCKESI, 2013, p. 4). Nesse período, os estudantes se deparavam com aprendizagens preestabelecidas e moldadas de acordo com o que era classificado como conhecimento válido, considerável. Nesse sistema, o aprendizado e o

---

<sup>5</sup> Conceito filosófico desenvolvido por Kant. Segundo ele, todo ser humano deve agir de acordo com princípios morais.

conhecimento eram tratados homoganeamente, e todos os estudantes eram encarados a partir de um julgamento que os colocava em dado patamar de desenvolvimento. O aprender era tido como algo externo ao ser social, o que levava a resultados negativos e classificatórios.

Foi devido ao elevado nível de reprovação desse sistema educacional, bem como ao inconformismo com os resultados dos estudantes, que surgiram as teorias e concepções da avaliação da aprendizagem. O parâmetro da AP, como indica Luckesi (2013), foi introduzido em 1930, nos Estados Unidos, por Ralph Tyler, movido pela não aceitação dos resultados negativos. Os estudos de Tyler tratavam do método educacional denominado “ensino por objetivos”, que tinha como intuito fornecer informações sobre o desempenho dos estudantes. Entre os objetivos, esperava-se “mudanças desejáveis nos padrões de comportamento” (SOUSA, 1986, p. 107). Assim, todos os estudantes que ingressassem na escola deveriam aprender e ser aprovados.

Esse é, então, o marco histórico do processo avaliativo, que passa a atender às necessidades para além do currículo traçado, articulando o ensino e a aprendizagem aos processos sociais dos estudantes. Além disso, são favorecidas as trocas entre outras áreas do conhecimento e mantém-se o currículo base, mas o centro da aprendizagem é o estudante.

Tyler concebe uma nova direção para o ensino, que, por meio da AP, encontraria uma solução consistente para o desenvolvimento positivo de todos os estudantes. Ele propõe passos para que a aprendizagem seja alcançada, o que configura uma teoria para o sucesso escolar assim estruturada: “a) ensinar alguma coisa; b) diagnosticar a qualidade do aprendido; c) quando a aprendizagem se apresentar (ou se apresenta) negativa, ensinar de novo... até aprender” (LUCKESI, 2013, p. 5). Pioneiro da AP, Tyler define os passos para conduzir o estudante à aprendizagem verdadeira e formula um novo parâmetro para o acompanhamento sistematizado da aprendizagem.

No Brasil, a ideia da AP aportou nos anos 1960, mas foi ampliada no início dos anos 1970. Luckesi (2013) mostra que as mudanças partiram da reforma do ensino brasileiro, que propunha um novo modelo de avaliação, institucionalizado pela Lei nº 5.692/1971, cuja elaboração deu-se sob intensa influência dos movimentos norte-americanos. Estes, por sua vez, intencionavam reduzir as diferenças em relação à União Soviética, que avançava em direção ao desenvolvimento tecnológico com a construção do Sputnik.

Esse movimento atingiu o Brasil no final dessa década e no início da subsequente: ele consistiu em “um movimento pela renovação da educação no país, tendo a eficiência como lema, o que implicava em servir-se da avaliação como recurso subsidiário para a sua conquista” (LUCKESI, 2013, p. 6).

Embora o objetivo pairasse sobre a eficiência, o movimento desenvolveu-se em plena ditadura militar (1964-1985), período marcado pela tumultuada situação político-social do país. Nesse contexto, a educação e a avaliação foram utilizadas como armas para difundir a ideologia do atraso, constituindo um modelo educacional que desenvolveu um sistema de ensino autoritário e domesticador (RIBEIRO, 2000).

Por volta dos anos 1980, com o enfraquecimento da ditadura militar, somado aos movimentos em prol da educação, foram retomados os debates sobre uma educação de qualidade de cunho não puramente tecnicista. A partir daí, a educação volta seu olhar para as formas de avaliar o aprendizado, e o sistema educacional torna-se tema de grandes discussões que dividem opiniões. Estão em jogo dilemas que partem da contradição entre examinar e avaliar a aprendizagem.

Luckesi (2018) ensina que a avaliação da aprendizagem tem como principal objetivo permitir ao educador a tomada de decisões relativas ao acompanhamento e à orientação constantes da aprendizagem. A AP é uma especificidade da área da avaliação. Ela não muda a sua essência, que consiste em identificar a realidade ou uma situação em curso, mas se altera em seus objetivos, os quais devem estar ligados ao diagnóstico, à identificação dos elementos e à investigação. Nesse contexto,

[...] compreende-se a avaliação como o ato de investigar a qualidade da aprendizagem do estudante, fator que implica em cuidados metodológicos específicos, desde que na sala de aula a investigação avaliativa incide sobre o desempenho do estudante, tomado individualmente (LUCKESI, 2018, p. 77).

A AP volta-se à análise individual do estudante, que, embora seja integrante de uma coletividade (turma), é visto em sua unicidade. Considera-se que cada estudante leva para a sala de aula a sua realidade, advinda de seu contexto social, que por vezes é repleto de complexidades impostas por uma política frágil de repartimento de bens e serviços básicos para uma vida mais digna. Assim, a qualidade do que é aprendido revela-se também no percurso individual de cada estudante.

Neste ponto, cabe ainda assinalar que a AP busca um resultado sempre satisfatório, resultado esse que comprovará não somente o sucesso do estudante, mas também a eficácia do ato pedagógico. Quando há resultados insatisfatórios ou reprovação, surge a frustração, e é isso que o professor deve considerar ao investir no sucesso de sua própria ação. Ou seja: ele deve almejar a aprendizagem satisfatória dos seus estudantes lembrando que o sucesso do estudante é também o sucesso do professor.

Hoffmann (2018) corrobora o que foi exposto aqui quando diz que a avaliação tem o

objetivo legítimo de contribuir para o êxito do estudante e necessita estar a serviço da aprendizagem. Por sua vez, um instrumento de verificação seria incapaz de dar conta da aprendizagem. A avaliação da aprendizagem é, portanto, um processo amplo que abrange várias possibilidades, todas elas amparadas pelo conhecimento dos estudantes e pelo desenvolvimento positivo. Todos os estudantes são capazes de aprender, e o conhecimento não pode ser medido/examinado apenas em determinado momento do percurso. Isto é: a avaliação deve ser constante, afinal o conhecimento é algo em contínua evolução.

### 3.2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: ENTRE O EXAMINAR E O AVALIAR

Ao tratar dos atos de examinar e avaliar a aprendizagem na prática escolar, Luckesi (2011a) destaca a necessidade de refletir sobre ambos e discerni-los. Estabelecer diferenças subsidia a prática docente e possibilita que os recursos disponíveis sejam utilizados sem ser confundidos.

A confusão entre os conceitos impede que uma ação conjunta em prol da aprendizagem seja efetivada no processo de ensino. E a falta de consciência sobre o que realmente impera (exame ou avaliação) acaba por justificar o fato de que “hoje, na escola brasileira — pública ou particular, de ensino fundamental, médio ou superior —, praticamos predominantemente exames escolares, em vez de avaliação; todavia, de forma inadequada usamos o termo ‘avaliação’ para denominar essa prática” (LUCKESI, 2011a, p. 180).

Cabe ressaltar que o exame escolar tem sua importância, entretanto, quando está em jogo o desenvolvimento da aprendizagem, é necessário diferenciar o exame da avaliação. A ideia é evitar um olhar superficial e equivocado que tende a tratar como sinônimos esses dois processos, os quais “têm em comum apenas o primeiro passo, que é a exigência da descritiva da realidade do desempenho do educando: no mais, são essencialmente distintos” (LUCKESI, 2011a, p. 180).

A avaliação tornou-se, ao longo dos anos, a “peça central da modernidade escolar” (NÓVOA, 2005 *apud* FERNANDES, 2009, p. 13) e vem acompanhando de maneira sistêmica o fazer pedagógico. Além disso, embora esteja sempre amparada pelas necessidades de reestruturação e melhoria do sistema de ensino, a avaliação ainda tem sido considerada uma parte do processo educacional que conduz a “modalidades de julgamento dos alunos e seus conhecimentos” (NÓVOA, 2005 *apud* FERNANDES, 2009, p. 13).

Quando falamos em julgamento de conhecimentos, nos deparamos com dois vieses do ato avaliativo: o examinar e o avaliar. Como indicamos, muitas vezes eles são encarados

como sinônimos no ambiente escolar, mas na verdade apresentam diferenças significativas entre si e, quando utilizados para o mesmo fim, tendem a gerar impactos negativos no processo de ensino-aprendizagem.

O ato de examinar surgiu no sistema educacional com o advento da escola medieval, tendo imperado por aproximadamente quatro séculos. O modelo de educação que conhecemos hoje, segundo Luckesi (2013), surgiu por volta dos séculos XVI e XVII, amparado na pedagogia jesuíta e comeniana. A implantação de tal modelo decorreu de necessidades sociais emergentes, ou seja, a sua formulação partiu de questões alheias e externas aos aprendizes. Portanto, essa era uma pedagogia voltada aos resultados finais, expressos pela aprovação ou reprovação do estudante.

A opção por aprovar ou reprovar era uma das características mais elementares dos exames escolares, evidenciando duas concepções: a inclusão e a exclusão. Os estudantes aprovados tinham seus conhecimentos certificados, ou seja, atestava-se que eles haviam aprendido o que era necessário para avançar para mais uma etapa, mais um ano escolar. Já os reprovados eram impedidos de seguir; eles tinham de repetir o ano de estudo e rever todos os conteúdos, pois não haviam sido capazes de aprender o suficiente para prosseguir junto à sua turma. Luckesi (2013, p. 4) ainda acrescenta o seguinte:

[...] em decorrência da aprovação ou reprovação, outras decisões poderiam ser tomadas — e comumente o foram ao longo da história da educação — tais como: estabelecer um ranking daqueles que tiveram melhor nota para aqueles que tiveram o pior desempenho (ou pior nota); tornar pública essa classificação, tornando públicos os melhores e os piores desempenhos, para a alegria de alguns e a vergonha de outros; premiar os primeiros lugares, entre outras possibilidades.

Luckesi (2013) ressalta as inúmeras possibilidades derivadas dos resultados dos exames escolares. Destaca-se em especial a mais vil delas, que consiste na classificação e na divulgação dos nomes dos melhores e piores estudantes. O autor reitera ainda que o exame se pauta na manifestação de uma aprendizagem passada. Espera-se que o estudante manifeste o que já aprendeu, tendo pouca importância as possibilidades e oportunidades de desenvolvimento futuro. Ou seja:

Para o ato de examinar, vale somente o que o estudante conseguiu assimilar e expressar até o momento presente, como desempenho resultante de sua dedicação aos estudos no tempo anterior àquele em que se submete às provas. Será premiado (aprovado) ou castigado (reprovado) em função do que conseguiu aprender até o momento da prova (LUCKESI, 2011a, p. 182).

Aquele que pratica o ato de examinar se exime de seguir os passos da avaliação; para

ele, também fica em evidência apenas o desempenho momentâneo: “não importa saber se ele [o aluno] pode aprender ainda ou até aprender mais do que já aprendeu; importa somente o já aprendido” (LUCKESI, 2011a, p. 182).

O examinar está atrelado ao problema final do processo de aprendizagem e deixa de lado a busca de soluções viáveis, evidenciando ainda mais os resultados insatisfatórios e reforçando o fracasso. Nesse sentido, o exame tende a expor e a desestimular os estudantes, já que não almeja uma intervenção significativa e não caminha em direção à melhoria dos resultados. Dessa forma, “pratica uma leitura fixa e negativa, dando maior destaque ao não feito, ao não alcançado” (HOFFMANN, 2018, p. 29). Ademais, o exame desconsidera os caminhos percorridos pelos estudantes ao longo do ano letivo e invalida o trabalho intelectual e o desenvolvimento ocorrido durante o processo de ensino. É como se os estudantes que obtiveram resultados considerados negativos tivessem passado todo o ano letivo sem adquirir nenhum conhecimento, o que seria humanamente impossível.

Nesse contexto, a seletividade impõe-se de forma oculta. Segundo Luckesi (2011a), ela suprime a necessidade e a possibilidade de futuros investimentos naqueles estudantes que não atingem os objetivos propostos. Tais estudantes são, portanto, excluídos das possibilidades de desenvolvimento da aprendizagem e submetidos a reviver um ano de suas vidas escolares.

Diversamente, a AP centra-se na investigação da qualidade<sup>6</sup> da aprendizagem do objeto de estudo, e, sempre que o resultado se apresenta contrário ao que se espera, há a necessidade de intervenção. Para isso, considera-se sempre o ensino como suporte, na perspectiva de construir resultados que evidenciem o conhecimento efetivo.

De acordo com essa premissa, avaliar trata-se de uma ação centralizada na intervenção constante, uma vez que atua em prol da mudança. A avaliação intervém para mudar o que precisa ser corrigido e aperfeiçoar o que já foi absorvido. Assim, uma pedagogia alicerçada no avaliar não se contenta com qualquer resultado, mas almeja constantemente satisfazer as necessidades reais de todos os estudantes. Embora reconheça a complexidade e a diversidade que caracterizam o ensino e o compartilhamento de conhecimentos, tal pedagogia volta-se para a melhoria do desempenho escolar e humano.

Ao tratar da complexidade do processo educacional e da aprendizagem, Luckesi (2011a) afirma que o ser aprendente, como ser humano, é constituído pela complexidade.

---

<sup>6</sup> Nesse contexto, a qualidade tem relação com o uso da avaliação da aprendizagem como auxiliar no processo de aprendizagem: por meio dela, pode-se identificar se tal processo está sendo eficaz ou não. Isso serve como indicativo para mudanças (quando necessárias), a fim de assegurar a eficácia da aprendizagem.

Avaliar pressupõe considerar essa complexidade, atentando a esse ser que se constrói e reconstrói com base nas aprendizagens. Portanto, não se deve reduzir todo o processo de ensino-aprendizagem a um mero resultado final, o qual não exprime a dimensão factual da construção do conhecimento.

Devemos nos basear no diagnóstico, de modo a analisar e compreender o desenvolvimento e o caminhar do processo. Isso “conduz a uma tomada de decisão, que desemboca num posicionamento de não indiferença” (LUCKESI, 2011b, p. 81), principalmente quando evidenciado um resultado divergente, caso em que se busca averiguar os motivos para agir sobre eles. Avaliar é ir ao encontro de resultados positivos, e nesse processo todos permanecem juntos, pois têm em seu íntimo a certeza de que os estudantes são capazes de desenvolver e construir a aprendizagem. Nesse ponto, a avaliação mostra seu caráter inovador e acolhedor, pois volta-se à mudança por meio de ações concretas que se contentam somente com o desenvolvimento real.

Contrário ao examinar, o avaliar é “interpretativo. Os significados que o avaliar constrói sobre o aluno vão muito além do que instrumentos e objetivos podem captar” (HOFFMANN, 2018, p. 32). Dessa forma, o avaliador usa a subjetividade e a diversidade existentes no ambiente escolar como aliadas do processo de avaliação, passando a enxergar o estudante como ele realmente é, com suas necessidades reais. Foca-se, então, o educando e a forma como ele se desenvolve no processo, e não somente o produto final.

Evidentemente, não se exclui a importância do resultado final, mas o que predomina é o acompanhamento contínuo. Por isso, o docente trabalha com base nos resultados intermediários, tendo a consciência de que são eles que dão forma e significado ao produto final. Assim, o avaliar não se constrói em relação ao insucesso, mas aos conhecimentos e aprendizagens que os resultados proporcionam, sejam eles positivos ou não. Portanto, “a questão fundamental não é o insucesso sempre possível, mas sim como utilizar o conhecimento do insucesso como base para um novo passo na aprendizagem, o que quer dizer para o sucesso” (LUCKESI, 2011a, p. 188). Afinal, também se aprende com o erro (LUCKESI, 2011b), e encará-lo como ponto-final seria inviabilizar a construção do conhecimento e defender a permanência dos exames escolares.

A palavra-chave que paira sobre o ato de avaliar é, então, *inclusão*, no sentido de compreender e acolher a todos os estudantes no processo. De forma singular, a avaliação convida todos os envolvidos no processo de ensino a caminhar juntos, a celebrar os bons resultados e a buscar alternativas em conjunto quando uma aprendizagem não é alcançada na totalidade ou quando uma defasagem é percebida. Em síntese, o avaliar e o examinar



representam duas direções distintas e opostas no processo de ensino-aprendizagem. Enquanto uma é amorosa, acolhedora e dialógica, a outra é excludente, arcaica e seletiva.

Nesse contexto, reafirmam-se as dimensões do aprender apresentadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) para a educação do século XXI: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser (DELORS, 2001). Tais dimensões caracterizam o aprender como uma ação multidimensional, o que leva a uma avaliação centrada no compromisso com o estudante e com o processo de aprendizagem. Nesse processo, não há culpados, excluídos ou fracassados: todos caminham na mesma direção em busca do conhecimento efetivo.

Avaliar é encarar o estudante como um ser repleto de individualidade e como parte integrante do processo. Ademais, a avaliação é centrada na compreensão da realidade do educando; por isso, ela considera a subjetividade do estudante e possibilita a construção de relações que levam à internalização e à efetivação da aprendizagem. Por fim, a avaliação envolve a certeza de que, quando um estudante fracassa, todos fracassam com ele (educadores e sistema de ensino).

### 3.3 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A RELAÇÃO COM O SABER

Luckesi (2011b), em seus estudos, evidencia que o conhecimento é a chave para o saber fazer. Somente aquele que detém o conhecimento estruturado é capaz de realizar uma ação adequada, atingindo os objetivos e alcançando os resultados esperados. Partindo dessa premissa, o autor afirma que a AP centra-se na investigação da qualidade do objeto de estudo. Segundo ele, sempre que o resultado se apresenta contrário ao que se espera, é preciso intervir. Para isso, deve-se considerar o ensino como suporte e alimentar a expectativa de construir resultados que evidenciem o conhecimento.

Um dos grandes desafios enfrentados pela escola consiste em tratar a AP como um instrumento capaz de auxiliar no desenvolvimento e na construção do conhecimento de todos os estudantes. Tal desafio se reafirma o tempo todo, em especial quando se revelam resultados negativos que pouco exprimem do conhecimento de fato estruturado e tendem a ser reflexo de um sistema escolar que, mesmo ante a heterogeneidade da sala de aula, insiste em avaliar de maneira arcaica.

Segundo Fernandes (2009, p. 19),

[...] continuam a prevalecer modelos que dão ênfase ao ensino de procedimentos

rotineiros que pouco mais exigem dos alunos do que a reprodução de informações previamente transmitidas. Continuam a prevalecer modelos de avaliação pouco integrados ao ensino e à aprendizagem e, sobretudo, orientados para atribuir a classificação.

As considerações de Fernandes (2009) deixam claro que estamos diante de um sistema escolar arcaico marcado por resquícios do ato de examinar. Tal sistema vale-se de um modelo de ensino que se distancia do estudante — e, devido à distância, não se estabelecem elos. Esse, é claro, não é o cenário ideal para a construção da AP e para a busca do conhecimento.

Ainda hoje, os processos de avaliação educacional camuflam um sistema pautado na avaliação verificadora do saber. Tal sistema tem dificuldades em libertar-se das amarras do passado e mostra-se incapaz de afastar a avaliação da aprendizagem dos domínios do puro examinar, que nada tem a colaborar para o desenvolvimento do conhecimento dos estudantes.

Avaliar a aprendizagem requer assimilação, e Fernandes (2009) sinaliza que, quando está em jogo a avaliação, adquirir conhecimento não é o suficiente para garantir o sucesso: é preciso saber despertar o conhecimento a fim de levar o estudante a desenvolver o pensamento crítico e a resolução de problemas, o que só será possível se o estudante for capaz de compreender o ato de avaliar.

É preciso, então, levar os estudantes a estabelecer relações que lhes possibilitem compreender a avaliação como parte do processo extensivo de aprendizagem. Isso põe em cena a necessidade primordial de reestruturar os processos da AP com base na visão real do avaliar. A avaliação precisa ser entendida como um processo indissociável do aprender e do ensinar, como um elemento-chave para o acompanhamento e a estruturação dos conhecimentos, o que demanda integrar, relacionar e gerir os próprios saberes, que por vezes são pautados em afetos, emoções e atitudes. Além disso, é preciso que o estudante saiba quando e onde se ocupar desses saberes para favorecer a consolidação da aprendizagem.

A AP deve atuar sobre e com o conhecimento, pois também aprendemos durante esse processo. Logo, ela não pode ser considerada o fim de todo o ensino-aprendizagem, assim como não pode ser encarada de forma distanciada e como algo homogêneo. Corroborando o que foi exposto até aqui, Méndez (2002) diz que, se a educação é entendida como acesso à cultura e às ciências (bens comuns historicamente construídos), o desafio está em não deixar ninguém de fora, em não excluir ninguém da participação no saber. Isso implica agir sobre a avaliação até que ela expresse um resultado que forneça pistas reais da aprendizagem.

De acordo com os argumentos de Luckesi (2011a), avaliar a aprendizagem requer

diagnosticar e agir sobre os resultados. Méndez (2002, p. 14), por sua vez, ressalta que, “no âmbito escolar, a avaliação deve ser vista como uma atividade crítica de aprendizagem, porque se assume que a avaliação é aprendizagem no sentido que por meio dela adquirimos conhecimento”. Em outros termos, é por meio da avaliação que obtemos pistas sobre o que o estudante realmente aprendeu. O autor afirma o seguinte:

[...] necessitamos aprender *sobre* e com a avaliação. Ela atua então a serviço do conhecimento e da aprendizagem, bem como dos interesses formativos aos quais essencialmente deve servir. Aprendemos com a avaliação quando a transformamos em atividade de conhecimento e em ato de aprendizagem o momento de correção. Apenas quando asseguramos a aprendizagem também podemos assegurar a avaliação — a boa avaliação que *forma* —, transformada ela mesma em ato de aprendizagem e em expressão de saberes (MÉNDEZ, 2002, p. 14, grifo do autor).

A crítica presente aqui diz respeito à necessidade de assegurar a aprendizagem independentemente do meio em que ela se concretiza, reafirmando que a avaliação é “uma excelente oportunidade para que quem aprende ponha em prática seus conhecimentos e sinta a necessidade de defender suas ideias, suas razões e seus saberes” (MÉNDEZ, 2002, p. 15). Nesse sentido, é importante ressaltar que, quando o estudante defende suas ideias e coloca em prática seus conhecimentos, não estão em jogo apenas saberes estruturados em sala, mas a bagagem de vida que ele carrega. Afinal, seus pontos de vista e ideias são pautados por seu conhecimento de mundo — e, logicamente, se o avaliador sabe disso, ele precisa dirigir um olhar mais cauteloso àquele que avalia.

Hoffmann (2019, p. 72) ressalta que aquele que analisa as respostas de uma avaliação, quaisquer que sejam elas, precisa dar-se conta de que “nenhuma leitura que se faça sobre alguém ou sobre suas aprendizagens é neutra, objetiva ou imparcial”; pelo contrário, é altamente influenciada por critérios pessoais. Nenhum professor afasta-se de suas crenças e de seus conceitos pessoais ao corrigir uma avaliação, mas é primordial dirigir um olhar individualizado àquele que faz a avaliação, encarando-o como um ser único, para além da coletividade da sala de aula, uma vez que “a avaliação da aprendizagem consubstancia-se no contexto próprio da diversidade” (HOFFMANN, 2019, p. 74).

Méndez (2002) chama a nossa atenção para a formulação das avaliações. O autor afirma que elas deixam de analisar o teor e a finalidade das perguntas feitas, tratando-as de forma rasa e partindo diretamente para a observação e a análise das respostas dos estudantes. Assim, a resolução é considerada “fonte primária de saber adquirido” (MÉNDEZ, 2002, p. 24). O autor completa afirmando que “os alunos dão essas respostas às perguntas às quais nunca prestamos atenção em nossa análise quando falamos de avaliação do conhecimento e

avaliação *de e sobre* o que o aluno aprende” (MÉNDEZ, 2002, p. 24-25, grifo do autor).

Assim como nos dispomos a observar o que o estudante aprendeu pautados nas suas respostas, precisamos estar atentos ao que solicitamos ou impomos como aprendizagem válida. Nesse sentido, vale lembrar que o avaliar envolve relações entre todos os sujeitos implicados no processo, não somente entre o estudante e o seu aprendizado.

Isso posto, Hoffmann (2019) afirma que o avaliar é mágico, pois possibilita a leitura dos sujeitos e, ao mesmo tempo, nos remete à leitura de nós mesmos. Entretanto, nessa magia também se inserem dificuldades, pois ao ler o outro estamos amparados em nossos saberes, os quais não devem influenciar a nossa avaliação. Em suma, avaliar é “ter o aluno em seu texto e contexto, buscando sentido para a ação educativa” (HOFFMANN, 2019, p. 115).

A autora defende que o estudante seja encarado como texto e contexto do processo, isto é, ela reafirma a necessidade de uma análise integral — como uma análise textual, que requer uma visão do todo, e não apenas das partes. Aqui, diante da metáfora “aluno enquanto texto”, ressalta-se a urgência de conhecer o estudante e considerar as suas relações com a aprendizagem, pois elas serão as responsáveis por conduzi-lo na compreensão do mundo escolar, que engloba as matérias e conteúdos escolares, bem como as habilidades a serem adquiridas e estruturadas de acordo com o currículo.

Para avaliar, necessitamos saber *quem*, e não somente *o quê*, avaliamos (LUCKESI, 2011a). Precisamos conhecer o objeto e seus elos com a aprendizagem. Devemos estar dispostos a compreender como a avaliação pode contribuir para a formação do estudante enquanto sujeito e o que ele compreende sobre o ato de avaliar. Não está em questão somente a necessidade de compreender os conteúdos: precisamos pensar no *significado* que o estudante atribui à matéria abordada na escola, o que transparece na avaliação. Nesse contexto, é importante que o estudante compreenda o que é a avaliação e por que se avalia o conhecimento dessa maneira.

Méndez diz que existe certa confusão na compreensão da avaliação devido à “mescla de funções” atribuídas às avaliações educativas. Com as variadas funções, elas “aumentam em quantidade, na mesma proporção em que perdem a transparência” (MÉNDEZ, 2002, p. 25). Além disso, Méndez (2002, p. 25) afirma o seguinte:

Não fica claro a que tipos de objetivos elas servem nem de quais recursos distintos se utilizam; tampouco são feitas diferenças em relação aos objetos de avaliação. Parece ser um terreno das hipóteses e das suspeitas, que aos mesmos fins formativos e aos recursos e instrumentos — o exame, por exemplo —, e a qualquer que seja o objeto que se oriente com essa finalidade, lhes seja acrescido qualquer tipo de função, o que é feito sem exigências de justificativa, de explicação e de esclarecimento. Na confusão, um mesmo ato, um mesmo conceito, uma mesma

atividade de avaliação desempenham funções contrárias para as quais não são pensadas. Tudo isso é produzido dentro de uma concepção educativa que entraria em franca contradição no desenvolvimento e na implementação do processo educativo que aqueles princípios norteadores motivam.

O autor não descarta a possibilidade de que, com a expansão da educação, a avaliação tenha ganhado mais complexidade e funções diferenciadas, as quais, por vezes, relacionam-se ao momento histórico. Contudo, em alguns contextos do sistema educativo, a avaliação assume um caráter examinador das atividades desenvolvidas em sala de aula com os estudantes, e fica de lado a noção de que ela é uma ferramenta para a análise e o aperfeiçoamento do ensino-aprendizagem, ou seja, fica de lado a ideia de que ela viabiliza o desenvolvimento e a estruturação de conhecimentos e aprendizagens significativas.

Hadji (2001, p. 9) nos leva a refletir sobre esse mesmo ponto quando questiona o seguinte: no espaço escolar, a avaliação não deveria ser construída, antes de tudo, como uma prática a serviço da aprendizagem? Para estar a serviço da aprendizagem, a avaliação precisa ser construída para o trabalho de assistência à aprendizagem e, como tal, deve almejar o êxito do processo de ensino-aprendizagem. Por fim, o autor indaga:

Uma avaliação capaz tanto de compreender a situação do aluno quanto de “medir” seu desempenho; capaz de fornecer-lhe indicações esclarecedoras, mais do que oprimi-lo com recriminações; capaz de preparar a operacionalização das ferramentas do êxito, mais do que se resignar a ser apenas um termômetro (até mesmo um instrumento) do fracasso, não seria o mais belo auxiliar, e o primeiro meio, de uma pedagogia, enfim, eficaz? (HADJI, 2001, p. 9).

Somos levados, aqui, a realmente repensar o que significa avaliar a aprendizagem, considerando o fato de que a avaliação, enquanto ato pedagógico, é eficaz quando auxilia no desenvolvimento e quando está focada, em um primeiro momento, no estudante. A ideia é levar o estudante a compreender o significado e a necessidade de avaliar seu desenvolvimento na tentativa de auxiliar na construção do conhecimento sistematizado.

Como dito anteriormente, quando se foca somente a nota final como produto do conhecimento, perde-se o sentido da AP, pois ela parte da observação do desenvolvimento do aprendizado e do que ainda precisa ser estruturado. Nesse contexto, deve-se levar em consideração o ponto de partida e toda a evolução no decorrer do processo.

*Avaliar é conhecer, é contrastar, é dialogar, é indagar, é argumentar, é deliberar, é raciocinar, é aprender. [...] quem avalia quer conhecer, valorizar, ponderar, discriminar, discernir, contrastar o valor de uma ação humana, de uma atividade, de um processo, de um resultado. Avaliar é construir o conhecimento por vias heurísticas de descobrimento. Quem avalia com a intenção formativa quer conhecer a qualidade dos processos e dos resultados. [...] Em educação, no ensino,*

quem avalia quer conhecer os processos que produzem determinados resultados para valorizá-los (MÉNDEZ, 2002, p. 63, grifo do autor).

Quando o autor utiliza o termo “valor”, refere-se à qualidade do processo e dos resultados que norteiam a aprendizagem. Esse valor será evidenciado por meio da avaliação, e esta, por sua vez, deve estar amparada na sincera intenção de assegurar o êxito de todos que participam do processo de aprendizagem.

Segundo Méndez (2002), mesmo que de forma discreta ou encoberta, a intenção de corrigir, penalizar, sancionar e qualificar prevalece ainda no contexto da avaliação, afastando o sentido positivo da avaliação educativa. Tal avaliação deveria estar ancorada na ação construtiva do saber e no convite de seguir sempre em busca do aprender, de modo a envolver o estudante.

O convite constante ao aprendizado será reforçado, ainda, pelos resultados obtidos — e aqui falamos dos frutos e resultados positivos que movem qualquer sujeito a caminhar ao encontro de seus objetivos. Quanto mais positivas forem as descobertas de uma avaliação, mais os estudantes compreenderão o sentido do avaliar, mais eles estarão mobilizados a se conhecer e a se desenvolver. Para que tais resultados sejam efetivos, é necessário encarar a avaliação como o meio que possibilitará experiências exitosas e desafiadoras, devendo, portanto, estar a serviço do saber e, conseqüentemente, dos estudantes.

Hadji (2001) confirma que é indispensável compreender a avaliação como sinônimo de êxito, com foco nos bons resultados. Logo, não se deve iniciar a avaliação pensando já em um possível fracasso. Pensar assim nos leva a desconsiderar o fato de que o estudante, como ser social, constantemente evolui e constrói conhecimentos, o que por vezes se dá externamente ao ambiente escolar. Como afirma Méndez (2002, p. 35), precisamos repensar até mesmo o que é avaliado, pois “os alunos aprendem muito mais do que o professor costuma avaliar”. O autor ressalta ainda que “não está tão claro que aquilo que o professor avalia seja realmente o mais valioso, embora nas práticas habituais o mais valioso costume identificar-se com aquilo que mais pontua” (MÉNDEZ, 2002, p. 35). Pode estar aí o fator primordial do fracasso nos resultados.

É necessário incluir no discurso central o estudante em sua integralidade, o que implica uma análise mais aprofundada e uma aproximação mais íntima com ele. Ou seja, se a AP partir do que o estudante carrega como bagagem de vida, ela se reafirmará como um ato sequencial do processo de aprendizagem, o qual se (re)estruturará no ambiente escolar, reforçando assim os saberes que os estudantes já possuem e fazendo deles instrumentos para a otimização do aprender.

Antunes (2013, p. 15) esclarece que a aprendizagem “humana somente se processa na medida em que o educando é capaz de construir significados e atribuir sentidos ao conteúdo da aprendizagem”. Aprender, construir e estruturar conhecimentos significativos são ações que partem do princípio da aproximação, como dito anteriormente, e da construção do significado pelo estudante. Isso quer dizer que o estudante precisa se reconhecer no ensino-aprendizagem, sentir-se parte fundamental da estrutura escolar e ter consciência de sua importância como ator central do processo. Ele não pode considerar-se apenas um produto final evidenciado por uma avaliação.

É preciso comunicar os objetivos associados ao avaliar para que a avaliação consiga estabelecer relações de compreensão. Jorba e Sanmarti (2003, p. 34) afirmam o seguinte:

[...] os alunos que aprendem de maneira significativa são os que reconhecem o que lhes pretende ensinar o professor e de que maneira pensa em fazê-lo. Assim, se queremos um ensino eficaz, convém que os estudantes estejam conscientes do que vão aprender e de que se propõem determinadas atividades para facilitar essa aprendizagem.

Para que isso se concretize e para que o ensino parta do que os estudantes já sabem (lembrando aqui que cada um desenvolverá sua própria lógica, ímpar e singular), eles devem ser levados a construir representações e a se envolver na e pela atividade. Esta deve ser encarada como um ato simples e concreto, e os estudantes devem ver seus interesses representados nela.

Cabe lembrar que construir significados é um ato pessoal, intrínseco a cada ser humano: cada um constrói e estabelece significados com base no que vive e socializa. Assim, “em cada etapa do processo de aprendizagem, os objetivos explicitados pelos professores são traduzidos pelo aluno segundo suas representações interiores e de forma compatível com os meios de que dispõe no momento de alcançá-los” (JORBA; SANMARTI, 2003, p. 35).

É essencial atentar, portanto, à heterogeneidade existente em sala de aula. Caberá ao professor lidar com as divergências relativas à construção de sentidos e levar todos a participar da atividade. Não é sequer imaginável um ensino que ignore as divergências e contradições entre pensamentos; esses aspectos são característicos do ambiente em que se pretende estabelecer a aprendizagem.

A partir do que foi exposto até aqui, podemos inferir que, quando compreende a necessidade da avaliação, o estudante passa a encará-la como uma atividade escolar, o que possibilita que ele estabeleça relações concretas com o conhecimento e com o ato de aprender. Isso tudo requer um modelo de avaliação que contemple não somente as

expectativas do professor, mas também a lógica de quem aprende. A AP precisa ser vista como eixo central do dispositivo pedagógico e da aprendizagem dos estudantes.

Fazer com que o estudante se sinta parte do processo é, sem dúvidas, o caminho mais assertivo para proporcionar a ele o conhecimento estruturado. Quando não há compreensão dos objetivos e quando não se utiliza a avaliação como uma atividade sequencial da aprendizagem e como uma atividade pedagógica voltada ao aprender efetivo, o avaliar torna-se contraproducente. Afinal, nesse caso a avaliação se afasta do estudante ao invés de aproximar-se dele, deixando de exercer sua função primordial de atividade mobilizadora do conhecimento.

Méndez (2002, p. 83) afirma que “avaliamos para conhecer e assegurar o processo formativo daqueles envolvidos no avaliar”. Só conheceremos os direitos de aprendizagem e os asseguraremos quando for possível ouvir as vozes daqueles que vivenciam a AP durante todo o seu processo formativo escolar. A partir do diálogo e da escuta, poderemos ressignificar e, se necessário, reconstruir o significado da avaliação junto aos estudantes.

Calatayud (2003, p. 93) corrobora o exposto aqui quando pontua o seguinte:

Os alunos adquirem ideias sobre a avaliação que os professores fazem do processo de aprendizagem, das experiências avaliativas que acontecem dentro e fora do recinto escolar. Ideias, percepções que são de fundamental importância na hora de ir configurando imagens e concepções frente à avaliação.

A autora afirma ainda que o conhecimento derivado dessas representações é transcendente; aquilo que os estudantes apreendem da avaliação não consiste apenas em “concepções espontâneas” ou “ideias prévias” (SAURA, 1994 *apud* CALATAYUD, 2003, p. 94).

A avaliação da aprendizagem assume significados amplos que vão além da simples mensuração do conhecimento adquirido ou construído durante a sistematização do saber em sala de aula. É primordial construir elos com os estudantes para que eles possam alcançar resultados exitosos, e isso implica encarar a avaliação como atividade de aprendizagem e de compreensão. A ideia aqui é fazer com que a avaliação deixe de ser vista como um processo puramente técnico da escolarização dos jovens, um processo com o qual os estudantes não conseguem estabelecer qualquer ligação.

Para que a avaliação seja compreendida como atividade formadora com foco no conhecimento e na aprendizagem, é necessário que ela parta da autonomia que o estudante precisa desenvolver ao longo do seu processo individual de aprendizagem. Reforça-se aqui a necessidade de comunicar com clareza os objetivos e as finalidades do avaliar, levando o



estudante a realmente compreender a AP e as suas funcionalidades. Somente assim a aprendizagem proporcionada no ambiente escolar será efetiva.

Charlot (2001) afirma que só há saber e aprendizado quando se estabelece uma relação entre ambos. Ele ainda assinala que o aprender só será apropriado se o que for posto diante do sujeito fizer sentido. O estudante precisa, portanto, compreender a avaliação em sua totalidade, sendo capaz de responder aos porquês do avaliar e conectando a eficácia da avaliação com o seu processo de aprendizagem. Isso tudo implica a “recusa de colocar a questão da eficácia sem colocar a do sentido” (CHARLOT, 2001, p. 21).

A compreensão das avaliações envolve também a associação que o estudante faz entre “interioridade e exterioridade, que se estabelece *no* e *sobre* o mundo que o aluno partilha com os outros” (CHARLOT, 2001, p. 21). Não descartamos aqui a necessidade de avaliar as aprendizagens estruturadas no ambiente escolar nem a de considerar o currículo escolar, mas enfatizamos que é preciso repensar a AP afastando dela o caráter de exame. Temos consciência, portanto, da necessidade de aproximar o estudante cada vez mais da avaliação, partindo da construção do significado desta para a compreensão daquele.

Parece ser adequado, então, levar o estudante a constituir seu próprio entendimento sobre o avaliar e a estabelecer relações com os saberes construídos antes, durante e após a avaliação. É a partir dessa construção de significados e de elos relacionais que o conhecimento se efetiva. E isso é verdade principalmente quando consideramos que os estudantes chegam à escola com seu conhecimento de mundo pré-estruturado. Nesse contexto, destacam-se os estudantes advindos das camadas populares da sociedade, pois sua realidade costuma ser muito diversa daquela encontrada na escola.

Esses estudantes muitas vezes só têm acesso ao mundo do conhecimento estruturado ou àquele previsto pelo currículo quando estão no ambiente escolar. Portanto, emerge a necessidade de construir relações mais íntimas entre o avaliar e o objeto foco da avaliação (ou seja, o estudante e, como resultado, a sua aprendizagem efetiva). Essa tarefa será exitosa quando partir da comunicação assertiva que levará à compreensão da AP como ato pedagógico. Desse modo, a avaliação da aprendizagem viabilizará relações mais íntimas com o aprender. Afinal, como explicitado anteriormente, a aprendizagem depende em grande medida do modo como o estudante compreende as avaliações, e essa compreensão, por sua vez, depende das relações que o estudante estabelece com as aprendizagens.

## 4 METODOLOGIA

As fases contempladas por nossa pesquisa foram definidas com base em Marconi e Lakatos (2021) e se amparam nos critérios de relevância e exequibilidade. Acreditamos que a “pesquisa é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais” (MARCONI; LAKATOS, 2021, p. 182). Como já pontuado, nosso objetivo geral é contribuir para a ampliação do conhecimento sobre as relações entre a AP e a construção do saber de estudantes de meios populares.

Partindo do tema e dos objetivos traçados para esta dissertação, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa. Por meio desse método, foi possível compreender melhor o problema considerando a perspectiva pessoal dos envolvidos. Como destaca Yin (2016, p. 23), “a pesquisa qualitativa é guiada por um desejo de explicar os acontecimentos, por meio de conceitos existentes ou emergentes”. A amplitude da abordagem qualitativa possibilitou a realização de análises ricas e o aprofundamento do tema, especialmente porque a problemática da pesquisa exigiu o contato direto com pessoas de dado grupo social, cujas interações e proposições integraram nosso cenário central.

Em sua riqueza e singularidade, a abordagem qualitativa permitiu que nos aproximássemos dos atores principais deste estudo oferecendo a eles mais liberdade e espaço de fala. Como afirma Yin (2016), uma das características da pesquisa qualitativa consiste em possibilitar a representação das opiniões dos participantes de um estudo. Embora mediadas, as interações devem ocorrer de forma livre, de modo que os participantes digam o que querem dizer, isto é, o que realmente vivenciam e pensam sobre o tema proposto.

A pesquisa qualitativa difere por sua capacidade de representar as visões e perspectivas dos participantes de um estudo. Capturar suas perspectivas pode ser um propósito importante de um estudo qualitativo. Assim, os eventos e ideias oriundos da pesquisa qualitativa podem representar os significados dados a fatos da vida real pelas pessoas que os vivenciam, não os valores, pressuposições ou significados mantidos por pesquisadores (YIN, 2016, p. 22).

O autor nos diz que a riqueza da pesquisa qualitativa está ainda em oferecer um mundo multifacetado, uma imensurável fonte de informações (exatamente por partir do comum, do real e do dia a dia dos participantes). Esse tipo de pesquisa não é amparado, assim, por ações predefinidas, tendo maior possibilidade de expressar a realidade dos fatos e pensamentos.

Confirmando a posição de Yin (2016), Lüdke e André (2020) pontuam que a pesquisa

qualitativa possibilita a investigação dos problemas *in loco*, o que supõe um contato muito próximo entre as situações e os fenômenos a serem investigados. Os autores completam afirmando, à luz de Bogmam e Biklen (1982 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 2020), que o estudo que se ampara nesse tipo de pesquisa foca ainda o significado que os envolvidos dão às coisas, aos fatos. “Há sempre uma tentativa de capturar a perspectiva dos participantes” (LÜDKE; ANDRÉ, 2020, p. 14), que, de forma ímpar e repleta de traços individuais, poderão sinalizar uma resposta ao problema de pesquisa inicial.

Portanto, na linha do que afirmam Yin (2016) e Lüdke e André (2020), buscamos uma resposta à nossa pergunta inicial partindo da visão dos participantes, os estudantes das camadas populares e seus professores. Eles foram levados, a partir do contato direto com a pesquisadora, a expor seus pontos de vista sobre a AP e a discorrer sobre a sua relação com essas avaliações e com os conhecimentos que elas possibilitam.

Nesta pesquisa, o ponto de vista dos participantes tem papel fundamental. Logo, foi necessário estabelecer contato direto com o contexto no qual o fenômeno em questão ocorre, pois o modo como ele se manifesta influencia diretamente o aprender dos estudantes. Em suma, isso é o que justifica e ampara a escolha da metodologia.

#### 4.1 O CAMPO E A TÉCNICA DA PESQUISA

A primeira etapa da pesquisa teve como caminho metodológico a revisão da literatura. Investigamos o estado do conhecimento, ou seja, levantamos o que já foi pesquisado e publicado sobre o tema selecionado:

[...] no entendimento, estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155).

Morosini e Fernandes (2014) consideram que um indivíduo, ao iniciar o seu trabalho de pesquisa, é conduzido pelas crenças e saberes que reuniu ao longo de sua vida. Dada essa situação, a investigação do estado do conhecimento permite o estranhamento do tema, essencial para que o fato social possa ser transformado em fato científico.

Para a verificação do estado do conhecimento, realizamos o levantamento de artigos, teses e dissertações<sup>7</sup> e analisamos os trabalhos publicados nos últimos 10 anos que pudessem

---

<sup>7</sup> O levantamento foi realizado nas plataformas SciELO, Google Acadêmico e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Foram levantados todos os trabalhos que apresentavam os termos “avaliação e relação com

abordar o tema desta pesquisa. Após o levantamento e o mapeamento, partimos para a fase de pré-análise, seguida da leitura flutuante do material encontrado. O intuito era identificar como cada conceito havia sido articulado nos trabalhos, bem como conhecer os assuntos tratados.

Dos documentos encontrados, foram extraídos alguns dados, como ano de publicação, nome do autor, título da pesquisa, objetivos, metodologia, resultados encontrados e conclusões. Organizamos essas informações em quadros de análise para facilitar a leitura e a comparação dos dados. Após a análise, permaneceram somente os títulos que contemplavam a teoria da relação com o saber proposta por Charlot. Os títulos, então, foram reorganizados e listados como mostram os Quadros 1 e 2, a seguir. É importante assinalar que não encontramos nenhuma tese que se enquadrasse em nossos critérios.

Quadro 1 – Artigos publicados com o tema “avaliação e relação com o saber”

<b>Título do artigo</b>	<b>Autor(es)</b>	<b>Ano</b>
1. Aprendizagens e tempo integral: entre a efetividade e o desejo	Maria Celeste Reis Fernandes Souza	2017
2. A teoria da relação com o saber e a avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa: uma experiência no estágio de docência no ensino superior	Kátia Silva Cunha Jessica Flaíne dos Santos Costa Jéssica Rochelly da Silva Ramos José Renato dos Santos Silva	2018

Fonte: a autora (2021).

Quadro 2 – Dissertações publicadas com o tema “avaliação e relação com o saber”

<b>Título da dissertação</b>	<b>Autor(es)</b>	<b>Ano</b>
1. Ensinar e controlar: poder e saber na avaliação de rendimento escolar (estado do Paraná)	Eliana Gonçalves	1999
2. As relações de saber e com o saber de jovens de camadas populares: o caso do Programa Avizinhar/USP	Adriana Alves	2006
3. Reprovação e algumas reflexões sobre as faces da avaliação: um estudo de caso no Ifsul – Campus Pelotas	Maura Cristina Rickes dos Santos	2016
4. Porque ninguém escuta a gente! Jovens, avaliação em larga escala e cotidiano escolar, entre significados e sentidos	Maryangela Mattos da Motta	2019

Fonte: a autora (2021).

O levantamento dos trabalhos mostrou que o tema de nosso estudo ainda pode ser aprofundado nas pesquisas educacionais brasileiras. Feitos os levantamentos e análises, prosseguimos com a pesquisa bibliográfica, centrada nos principais conceitos de Bernard Charlot sobre a relação com o saber e a mobilização da aprendizagem. Tais conceitos têm a ver

com a importância de se construir um sentido, uma relação entre o objeto de estudo e o estudante, em especial para os jovens das camadas populares — e aqui esse objeto se efetiva pela AP.

Quanto ao campo de pesquisa, Minayo (2006) diz que ele consiste em um recorte que o pesquisador faz ao delimitar a realidade que será foco de sua investigação, sendo para isso amparado pelas teorias que sustentarão a sua pesquisa. Como campo de pesquisa, optamos por uma escola pública de educação básica<sup>8</sup> que terá seu nome mantido em sigilo e que atende sobretudo estudantes de nível socioeconômico mais baixo, isto é, estudantes das camadas populares.

As escolas de Passo Fundo e região são acompanhadas pela 7ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), órgão regulador integrante da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul (Seduc/RS). Essa CRE abrange 32 municípios, atendendo a 435 escolas e aproximadamente 42.179 estudantes. A 7ª CRE tem por finalidade garantir uma escola pública de qualidade, num comprometimento cidadão com uma educação democrática e acessível (SÉTIMA..., c2013).

Das 435 escolas que atuam sob a 7ª CRE, 160 localizam-se no município de Passo Fundo: 67 são escolas municipais, 56 pertencem à rede particular, uma é federal e 36 são estaduais. Interessam-nos em especial as escolas da rede estadual que oferecem o ensino médio e que recebem estudantes das camadas mais populares da sociedade. Portanto, esses critérios foram essenciais para a seleção da escola.

Esta pesquisa foi desenvolvida com professores e estudantes do ensino médio (primeiro, segundo e terceiro anos). A escolha desse grupo deu-se por encontrarmos nessas turmas os estudantes mais maduros entre os que frequentam as etapas da educação básica. Ademais, os estudantes do ensino médio já vivenciam a AP de forma consolidada e madura há alguns anos, dado o percurso escolar já trilhado. Esse fato enriqueceu a abordagem do tema central do problema de pesquisa aqui proposto.

A participação dos professores ocorreu por meio do preenchimento de um questionário com questões abertas acerca do tema deste trabalho. Por necessidade da instituição, o questionário foi aplicado durante uma reunião de conselho de classe das turmas do ensino médio, contando com a participação de seis respondentes das disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa, Biologia, Química e Física (disciplinas com maior número de aulas). A participação dos professores foi essencial para manter a credibilidade, afastando a

---

<sup>8</sup> Serão omitidos também todas as descrições que remetem à escola, como detalhamento do entorno, localização, ou qualquer outra característica que possa levar à identificação da mesma.

unilateralidade e construindo uma pesquisa mais abrangente e pautada nos critérios de credibilidade e ética.

Os estudantes foram indicados pelos professores. Ao todo, foram 14 estudantes participantes, número significativo para a execução da metodologia (GOMES, 2005). Para fazer essa escolha, definimos como critérios: a frequência em sala (apurada com o auxílio do diário de classe), o compromisso e a pontualidade nas atividades desenvolvidas em aula, sendo esses últimos critérios informados diretamente pelos professores.

Tal definição se justifica porque os estudantes, sendo mais frequentes e comprometidos, têm “maior vivência com o tema a ser discutido” (GATTI, 2012, p. 7). Por estarem presentes em vários momentos em sala, esses estudantes podem oferecer respostas mais completas, podendo posicionar-se verdadeira e pontualmente em relação à AP, o que empresta mais credibilidade às discussões e proposições levantadas durante a pesquisa.

Esta pesquisa contou, então, com dois momentos fundamentais de coleta de dados para a construção dos resultados: o primeiro foi o preenchimento do questionário pelos professores (questionário aplicado, como já pontuado, por intermédio da equipe gestora da escola); o segundo momento consistiu na realização do grupo focal com os estudantes indicados pelos docentes.

Aparamo-nos na noção de que esse tipo de técnica favorece, por meio da troca entre os participantes, a discussão sobre experiências diversas (GATTI, 2012). Por meio da interação grupal orientada, pode-se “fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista” (GATTI, 2012, p. 9), já que a pesquisa com grupos focais tem por “objetivo captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações de um modo que não seria possível com outros métodos” (MORGAN; KRUEGER, 1993 *apud* GATTI, 2012, p. 9).

Gatti (2012) afirma que o grupo focal possibilita a coleta de dados de forma mais efetiva; por meio dele, é possível elencar uma gama considerável de dados em um período curto. Há ainda a “capacidade de fornecer respostas imediatas” (BARBOUR, 2009, p. 26) e a possibilidade de construir resultados baseados na realidade e nas práticas cotidianas. A autora pontua também que o trabalho com grupos focais é comumente empregado em “processos que abarcam avaliações, especialmente de impacto” (GATTI, 2012, p. 11). Ao interagir, os participantes podem se sentir encorajados a expressar fatos e opiniões reais sobre determinado tema.

Costa (2011, p. 180) diz que o grupo focal “permite a reflexão sobre o essencial, o sentido dos valores, dos princípios e motivações que regem os julgamentos e percepções das pessoas”. A autora acrescenta ainda, partindo de experiências em grupos focais voltados aos

temas da avaliação, que essa dinâmica tem “como objetivo perceber os aspectos valorativos e normativos que são referência de um grupo em particular. [...] A maior busca é a de compreender e não inferir nem generalizar” (COSTA, 2011, p. 181).

Quanto à composição do grupo, foram considerados “alguns critérios associados a metas da pesquisa”; afinal, o grupo “deve ter uma composição que se baseie em algumas características homogêneas dos participantes, mas com suficiente variação entre eles para que apareçam opiniões diferentes ou divergentes” (GATTI, 2012, p. 17-18). Assim, selecionamos um grupo homogêneo quanto à etapa escolar, mas no interior do qual poderiam coexistir visões diferentes sobre a AP; afinal, perspectivas e conhecimentos íntimos e pessoais produzem opiniões diferentes e uma variedade de argumentações.

Os questionários e o trabalho com o grupo focal foram baseados nos guias de perguntas construídos a partir dos nossos objetivos (Apêndices A e B). Tais guias direcionaram as discussões e a coleta das informações. A sua elaboração seguiu as orientações de Günther (2003) e de Marconi e Lakatos (2021).

Seguimos fielmente a observância do público-alvo, do contexto social e dos objetivos da pesquisa, procurando nos aproximar da realidade dos participantes e de suas percepções. Para o alcance das metas propostas, buscamos demonstrar com clareza e precisão aos participantes os objetivos dos instrumentos de coleta de dados, indicando ainda a relevância do tema tratado. O intuito foi despertar o interesse dos participantes, levando-os a se envolver de forma verdadeira e eficaz com as respostas, de modo que elas fossem a transposição da realidade de cada um deles.

Após definidas as direções teóricas do estudo, trabalhamos com o material acumulado e destacamos os achados com potencial para a pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 2020). Os resultados foram, então, transcritos junto às respectivas análises, com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). Essa técnica, desde que preservado o método, permite a construção de inferências (GONÇALVES, 2016).

Conceitualmente, a Análise de Conteúdo refere-se a uma técnica das ciências humanas e sociais destinada à investigação de fenômenos simbólicos por meio de várias técnicas de pesquisa, ocupando-se basicamente com a análise de mensagens. [...] [É] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que aposta no rigor do método como forma de não se perder na heterogeneidade do seu objeto (GONÇALVES, 2016, p. 278).

Realizamos a análise partindo da identificação das unidades de sentido, da sua compreensão e da definição de categorias que permitissem o agrupamento das informações.

A categorização implicou a necessidade da transcrição objetiva e sistemática das respostas e discussões. Nessa perspectiva, a análise partiu do agrupamento em cada uma das categorias estabelecidas (com base no tema desta pesquisa). As categorias explicitam a relação entre o dado, o contexto no qual ele se insere e a interpretação produzida à luz do referencial teórico, em busca de sentidos que nos permitissem responder à problemática anunciada.

Depois da realização da pesquisa de campo, os elementos levantados foram relacionados com a obra de Bernard Charlot, criador da teoria basilar desta dissertação, e ainda com os estudos que amparam a avaliação da aprendizagem. Ao fim, procuramos alcançar o objetivo desta dissertação, isto é, investigar a contribuição da AP para a construção do saber dos jovens das camadas populares.

#### 4.2 ESTUDO DE CASO: ENTRE DIÁLOGOS E DESCOBERTAS

*Encontrei hoje em ruas, separadamente, dois amigos meus que se haviam zangado um com o outro. Cada um me contou a narrativa de por que se haviam zangado. Cada um me disse a verdade. Cada um me contou as suas razões. Ambos tinham razão. Ambos tinham toda a razão. Não era um que via uma coisa e outro outra, ou que um via um lado das coisas e outro um lado diferente. Não: cada uma via as coisas exatamente como se haviam passado, cada um as via com um critério idêntico ao do outro, mas cada uma via uma coisa diferente, e cada um, portanto, tinha razão. Fiquei confuso desta dupla existência da verdade.*  
(Fernando Pessoa)

A busca por uma resposta é uma constante em qualquer pesquisa científica. Ao mesmo tempo, a pluralidade de respostas e de vozes é uma realidade. Essa relativa contradição faz parte do caminho a ser percorrido quando se objetiva chegar o mais perto possível da verdade. Cada sujeito que participa de uma pesquisa colabora com sua visão, oferece a sua versão da narrativa, visão essa que deriva de sua relação e de sua proximidade com o tema. Cada um contribui com a sua verdade, a sua versão íntima: algumas das versões se entrelaçam no caminho, mas outras distanciam-se. O fato de elas serem diferentes, contudo, não significa que estejam erradas: a inconformidade só evidencia que os sujeitos não oferecem verdades absolutas, e sim versões que contribuem para a resposta que se espera alcançar.

No percurso da pesquisa, não existe uma verdade *a priori* a ser descoberta, mas uma verdade que se constrói ao longo do estudo. Essa dupla (às vezes tripla e até mesmo múltipla) verdade enriquece nossa busca e a produção do conhecimento, que deixa de ser comum e passa a se constituir como uma versão histórica, genuína e ímpar, atributos fundamentais quando se



busca uma mudança concreta no mundo. Dessa forma, os dados aqui analisados partem das verdades e visões de um grupo específico sobre a avaliação da aprendizagem. Tais dados não compõem verdades absolutas sobre a AP, não negam outras possibilidades, mas dialogam com a razão individual do grupo participante.

Assim, este capítulo tem a finalidade de dialogar com os dados obtidos por meio dos questionários respondidos pelos professores e das contribuições do grupo focal. Seu objetivo é construir pilares a fim de elucidar o questionamento que gerou este estudo, à luz do referencial teórico, em busca de sentidos que nos permitam responder à problemática aqui anunciada.

#### **4.2.1 Resultados do estudo de caso**

Nosso estudo de caso foi realizado com base na aplicação de um questionário a professores do ensino médio (Apêndice B). Além disso, foi realizado um grupo focal com estudantes apontados por esses docentes. Todos os participantes da pesquisa integram a comunidade escolar de uma escola pública que atende estudantes das camadas populares.

A fim de manter o anonimato da instituição, a chamaremos de Escola A. A coleta de dados aconteceu no mês de maio de 2022. O questionário foi impresso e disponibilizado aos professores pela equipe gestora da escola. O grupo focal também se reuniu no mês de maio de 2022, na biblioteca da escola, com o consentimento da equipe gestora. O espaço amplo e reservado garantiu mais liberdade para a interação entre o grupo de estudantes, e todas as falas foram gravadas, sem nenhuma interrupção, seguindo o direcionamento do guia de discussões (Apêndice A) e as orientações da pesquisadora, a qual prezou pela liberdade de expressão de cada adolescente que se propôs a contribuir.

Foram coletadas 46 respostas nos questionários e 82 falas resultantes do grupo focal, número relevante para garantir a significância e a confiabilidade da pesquisa. Os resultados foram analisados, como ensina Bardin (1977), por unidades de sentido, que foram agrupadas por categorias, seguindo os princípios da pertinência, da objetividade e da fidelidade. Bardin (1977) afirma que uma análise é composta por três etapas essenciais: (1) pré-análise, (2) exploração do material e (3) tratamento dos resultados.

Após a coleta dos dados, partimos para a transcrição de todas as respostas dos questionários e do grupo focal. No que compete ao grupo focal, as falas foram transcritas, primeiramente, seguindo a ordem de fala, mantendo fielmente cada interação, cada ação e os respectivos sentimentos aflorados. A cada estudante participante foi atribuído um número, seguindo a ordem em que estavam posicionados na roda de conversa, iniciando pelo Estudante

1 e terminando com o Estudante 14. Aqui, realizamos as etapas de desenvolvimento da análise de conteúdo que Bardin (1977) chama de pré-análise e exploração do material, visando à organização deste para a análise ou tratamento dos resultados.

Posteriormente, as falas foram separadas e organizadas por ordem de estudante. Optamos por manter todas as falas<sup>9</sup> e partimos para a fase de codificação dos dados, que “é o processo pelo qual os dados brutos são formados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo” (BARDIN, 1977, p. 103-104).

Feita a transcrição, partimos para a identificação das unidades de registro, que nada mais são do que as unidades de significação, as unidades base, que precisam ser compreendidas em determinado contexto, o qual Bardin (1977) denomina “unidade de contexto”. Esta serve de unidade basilar para a compreensão da unidade de registro e, assim, possibilita a categorização. Os Quadros 3 e 4 apresentam as unidades de registro/contexto e a categorização. Foram utilizadas as categorias a seguir:

- UA1 – Avaliação tem sentido negativo
- UA2 – Avaliação tem sentido positivo
- UA3 – Avaliação dificulta a mobilização da aprendizagem
- UA4 – Avaliação contribui para a aprendizagem

Quadro 3 – Falas dos estudantes

Estudantes	Falas	Unidades de registro/unidades de contexto	Categorias
<b>ESTUDANTE 1</b>	Fala 1	Para mim, um bom aluno é aquele que estuda, realiza as tarefas, respeita o professor. Para meus professores, eu acho que ser bom aluno é também respeitar eles, prestar atenção nas aulas. Às vezes sou bom aluno.	
	Fala 2	Gosto de estar na escola, mas gosto mesmo do recreio.	
	Fala 3	Eu sei que a escola aconselha para a vida, mas o que estudo aqui não faz sentido onde moro, uso bem pouco fora da escola, então não sei bem o sentido das coisas que vejo na escola com a minha vida. O que a escola ensina é somente para quem quer ir pra faculdade.	
	Fala 4	Quando os professores dão as provas, eu vejo que as matérias são as mesmas que ensinam na sala de aula, mas parecem ficar mais difíceis na hora da prova. Acho que é o jeito que eles colocam.	UA3
	Fala 5	Durante as provas, fica diferente, o professor muda de jeito, a turma também.	UA1

<sup>9</sup> Todas as falas dos participantes do grupo focal e da entrevista foram mantidas nos quadros, no entanto, para a análise de conteúdo, consideramos apenas aquelas que continham a unidade de registro do estudo.

Estudantes	Falas	Unidades de registro/unidades de contexto	Categorias
	Fala 6	Durante a prova, o aluno fica sozinho para o professor ver se ele aprendeu, mas não dá certo isso.	UA3
	Fala 7	A gente fica sozinho nas provas. Se não aprende, é sempre culpa nossa. Não devia <i>[sic]</i> ser assim.	UA3
	Fala 8	Dependendo da prova, fico mais tranquilo, quando sei o conteúdo.	UA1
	Fala 9	Matemática me deixa nervoso. E durante as provas me sinto mais sério, fico mais quieto. Dependendo da prova, fico muito nervoso.	UA1
	Fala 10	Acho importante ter a avaliação, o problema é que é muito constante, muito sério. Podia <i>[sic]</i> mudar.	UA1
	Fala 11	Os professores acham que a prova vai mostrar se nós aprendemos, mas não é assim. Às vezes não conseguimos fazer mesmo o que sabemos.	UA3
	Fala 12	A escola aplica avaliação para testar o aluno, para ver se eles estão se empenhando. É importante, mas a melhor forma de ver se aprendemos o conteúdo poderia ser pôr questões no quadro e a gente ir na frente fazer.	UA3
	ESTUDANTE 2	Fala 13	Durante as provas, fico desesperada <i>[risos]</i> .
Fala 14		A gente, quando entra em uma prova de matemática, por exemplo, a gente já pede quando tem a recuperação.	UA1
Fala 15		Na avaliação, o que é ensinado é o mesmo que é cobrado, só que mais difícil. A prova é mais difícil.	UA3
Fala 16		Tu olha para a prova e não é quase nada do que tu estudou. Mas é aquilo. Os conteúdos e a forma de cobrar muda <i>[sic]</i> das atividades.	UA3
Fala 17		Já fiz prova sem saber e já recebi resultados negativos. A gente fica em choque: “Bah, fiquei mal”. E já pensa em recuperar.	UA3
Fala 18		Ser um bom aluno é aprender, respeitar os professores, ir atrás de novos conhecimentos e pesquisar sobre o assunto se você não aprendeu. Acho que sou boa estudante. Para os professores, ser um bom aluno é respeitar eles, ter o momento de conversar e de prestar atenção na aula. Às vezes, sim, sou bom aluno.	
Fala 19		As notas das provas também falam se é bom aluno. Não é certo, mas fala <i>[sic]</i> .	UA1
Fala 20		Mas é que têm as matérias que a gente gosta mais e as que não. Dá a gente não entende. Quando não entende a matéria, basicamente se enquadra em “não sou um bom aluno”. O professor também costuma pensar assim.	

Estudantes	Falas	Unidades de registro/unidades de contexto	Categorias
	Fala 21	Para eles [professores], as provas que mostram também quem é bom aluno.	UA1
	Fala 22	Assim... eu não aprendo muito olhando no quadro, aprendo mais nas aulas práticas. Às vezes os professores não mostram, igual ela, por exemplo [aponta para a colega], ela me explica de uma outra forma, daí eu consigo aprender. As provas não ajudam muito. Ter os colegas junto é uma boa maneira.	UA3
	Fala 23	Na avaliação, fica você e Deus, como se diz. [No caso de] trabalho, você pode pedir ajuda, pesquisar o que não sabe e buscar mais conhecimento.	UA1
	Fala 24	Durante a avaliação, o professor muda tudo na sala. Eu tenho dificuldades, mas na hora da atividade eu entendo. Na hora da prova, fica tudo diferente. Você pede ajuda e eles não podem auxiliar. Eu acho que estamos ali para aprender, e os professores deveriam auxiliar.	UA3
	Fala 25	Não me sinto confortável durante as provas...	UA1
	Fala 26	Tem professor que aplica a prova bem normal, assim como uma aula, daí consigo fazer o que aprendi...	UA1
	Fala 27	Mas tem professor que cobra que fiquem quietos, distantes, principalmente Português, Matemática, Biologia e Química. Daí o nervosismo na prova não deixa fazer muita coisa.	UA3
	Fala 28	Eu acho importante aplicar avaliação, mas acho que deveria o professor auxiliar quando a gente não aprendeu. Tu tá ali para aprender.	UA3
	Fala 29	Teve uma profe que deu uma prova sem explicar a matéria. Foi um pouco culpa nossa.	UA3
	Fala 30	Ela aplicou uma prova que a gente não sabia nada, ainda não sabe. Ela não explicou o conteúdo e daí deixa a gente nervosa.	UA1
	Fala 31	Quando é assim, a escola não pratica avaliação, pratica exames, porque, quando a gente não vai bem, eles aplicam outra, mas não explicam de novo.	UA3
	Fala 32	A prova, tem que dar, mas deveriam dar mais trabalhos. Têm professores que só dão provas.	UA1
	Fala 33	Eu sei que aplicam as provas para ver se a gente aprendeu, mesmo não sendo verdade às vezes [risos]. Mas, se pudesse mudar, pediria mais prova prática.	UA1
<b>ESTUDANTE 3</b>	Fala 34	Gosto de estar na sala de aula, ali que tudo acontece. É cansativo, mas gosto de estar na escola.	
	Fala 35	Não utilizo nada do que aprendo na escola lá fora. Nem mesmo no trabalho. Eu quero fazer faculdade, quero ter uma boa vida financeira, mas aprendo no meu cursinho, fora da escola. E lá é diferente, ensinam pra gente aprender de verdade.	

Estudantes	Falas	Unidades de registro/unidades de contexto	Categorias
	Fala 36	Tem muita diferença entre avaliação e atividades.	UA1
	Fala 37	Na atividade, todo mundo faz junto; na avaliação, é cada um por si.	UA1
	Fala 38	Durante a avaliação, os professores fica mais rígido [sic]. Eles falam que era para gente prestar mais atenção na aula. Se a gente não sabe, é pra gente se virar.	UA3
	Fala 39	Não me sinto bem na hora das provas, fico muito nervoso. A turma fica desesperada.	UA1
	Fala 40	O professor cobra o conteúdo na prova, mas parece que na prova sempre tem algo a mais, mais difícil, algo que parece que não dá para entender muito bem.	UA3
	Fala 41	Às vezes fico desanimado, parece que tudo que fizemos não foi suficiente, me sinto incapaz. Desanimado, na verdade. E o professor nem sempre quer saber, manda a gente se virar, principalmente na prova.	UA1
	Fala 42	Avaliação da aprendizagem devia [sic] ser quando a gente aprende mesmo, para entender e não só para ganhar nota. Pro professor, vale a nota.	UA3
	Fala 43	O professor precisa explicar para entender e não só para ganhar nota. Na prova, eles pensam que ali vão saber se a gente aprendeu ou não. Mas pra mim não é assim. Muitas vezes eu consigo fazer os exercícios, ajudar os colegas, e na prova, não.	UA3
	Fala 44	As provas podiam [sic] ter mais prática. A prática podia [sic] mudar.	UA3
	Fala 45	Têm alunos que estudam, travam e não conseguem fazer a prova. Então ela ajuda pouco, fala pouco de nós. Tem professor que sabe disso, outros não.	UA3
<b>ESTUDANTE 4</b>	Fala 46	Ser bom aluno é se dedicar, prestar atenção, ter respeito pelo professor. É prestar atenção e ficar quieto. Sou boa aluna.	
	Fala 47	Gosto de estar na sala de aula com meus amigos. Gosto do recreio também [risos].	
	Fala 48	A aprendizagem da escola é para faculdade e vestibular, acho que só isso, pois para o resto não uso muito.	
	Fala 49	Tem bastante diferença entre a avaliação e a atividade. Quando a gente vai fazer a atividade, é mais tranquilo. Posso pedir ajuda para o professor, igual a colega falou.	UA3
	Fala 50	Nas avaliações, ficamos nervosos.	UA1
	Fala 51	Não gosto de avaliação. Ela não mostra se aprendeu. Às vezes eu sei a resposta, mas fico com medo de errar e acabo errando, mesmo sabendo.	UA3

Estudantes	Falas	Unidades de registro/unidades de contexto	Categorias
	Fala 52	Na prova às vezes escrevo, ganho nota e depois já esqueci tudo.	UA1
	Fala 53	Tem matéria que pede na prova o mesmo que ensinam, tem matéria que não, que pede tudo mais difícil, dão exercícios que nunca fizemos. À vezes não é a mesma coisa.	UA3
	Fala 54	Têm muitas matérias que estudamos, que ensinam coisas que nunca vamos usar, e eu aprendo mais com o professor me chamando lá na frente do que na prova.	UA3
ESTUDANTE 5	Fala 55	Ser bom aluno é aquele que respeita, se dá bem com os professores, mas também que tira nota boa. Para professores, é a mesma coisa, e quando o aluno sabe que eles são autoridade dentro da sala de aula.	
	Fala 56	Eu venho, mas não gosto da escola. Alguns professores me incomodam. Eu respeito a grande maioria, tem um que não respeito, mas é normal. Ninguém gosta dela [muitos risos], pois ela trata os alunos mal. Ela não trata com respeito.	
	Fala 57	A escola de certa forma precisa aplicar a prova, mas sua nota não vai avaliar seu conhecimento.	UA3
ESTUDANTE 6	Fala 58	Bom aluno é aquele que tem notas boas, o resto eles esquecem.	
	Fala 59	A gente não tinha pensado nisso [sobre o papel da avaliação da aprendizagem], mas na avaliação fica tudo mais sério.	UA1
	Fala 60	Eu já chorei em provas, me deu um desespero. Os professores mandam tomar água e voltar a fazer a prova, aí nem sempre [me] saio bem.	UA1
	Fala 61	Engraçado que nas aulas eles passam atividades com três linhas; na prova colocam sete linhas. Tudo diferente, é sempre o dobro.	UA3
	Fala 62	Quando a turma não vai bem, alguns professores voltam no conteúdo, mas nem sempre. Tem recuperação da prova também, mas a gente sabe que alguns professores não gostam de dar recuperação para todo mundo.	UA3
ESTUDANTE 7	Fala 63	Na hora da prova, nunca temos apoio do professor.	UA3
	Fala 64	Na hora da prova, os professores fazem diferente, eles aumentam as coisas.	
ESTUDANTE 8	Fala 65	Não gosto de fazer prova. A gente fica nervoso e não consegue pensar direito. Aí, se a gente não [se] sai bem, os professores acham que não estudamos, mas nem sempre é isso. Tem professor que não se aproxima da gente, daí aprender é mais difícil. Tem professor que deixa a gente com medo de perguntar as coisas, tratam a gente mal sem motivo.	UA1
ESTUDANTE 9	Fala 66	Verdade, na hora da prova a gente devia [sic] ter liberdade para perguntar. Tem professor que deixa a gente com receio, mas dão prova igual. E nem sempre vamos bem.	UA3

Estudantes	Falas	Unidades de registro/unidades de contexto	Categorias
	Fala 67	Às vezes tu estuda pra nada, pois pedem tudo mais difícil na prova. O professor podia <i>[sic]</i> focar individualmente.	UA3
ESTUDANTE 10	Fala 68	Eu sei que a escola é importante, mas têm momentos que não é bom estar na escola; a prova é um [risos].	UA3
	Fala 69	Eu já tirei nota ruim na prova, fiquei assustado e, quando falei pro professor, ele disse que tinha que estudar mais da próxima vez. A gente vai se acostumando [risos].	UA1
ESTUDANTE 11	Fala 70	Eu não estudo muito. A escola ajuda pra interação social e com colegas. Sou um bom aluno, porque, como os colegas falaram a respeito dos professores, tento tirar notas boas. Às vezes não aprendo nada, mas aprendo pra hora da prova e esqueço [risos].	UA3
ESTUDANTE 12	Fala 71	Quando tem prova que é difícil, a gente fica nervoso.	UA1
	Fala 72	Fico nervoso nas provas, vejo que os professores ficam mais sérios. Os alunos se calam.	UA1
	Fala 73	A avaliação é importante, principalmente quando a gente consegue fazer alguma coisa nela, mas não é só isso...	UA1
	Fala 74	Muitos ficam nervosos na prova e esquecem o que aprendeu <i>[sic]</i> . Eu quero fazer faculdade, ninguém na minha família fez. Quero fazer e terminar uma faculdade. Quero ser o primeiro na minha família. Meu irmão começou, mas teve que parar. Eu quero fazer, por isso tenho medo da nota vermelha.	UA1
ESTUDANTE 13	Fala 75	Bem isso, avaliação não diz bem a verdade do aluno. Às vezes o aluno tira nota boa pois colou tudo. O que tá ali não é a verdade. Posso ser inteligente em uma matéria e em outra não, e ainda assim aprender.	UA3
	Fala 76	Na prova, as matérias são um quanto <i>[sic]</i> mais difíceis do que nas atividades.	
	Fala 77	Na hora da prova, é cada um por si, isso não ajuda a aprender.	UA3
	Fala 78	Tem a correção da prova depois, mas tem que seguir com a aula, por isso o professor não para.	UA3
	Fala 79	A prova dá pra saber se o aluno aprendeu, mas têm outras formas de saber, indo até ele [o aluno], por exemplo.	UA3
ESTUDANTE 14	Fala 80	Mas e para quem não quer ir para faculdade? A escola ensina pouco para usar lá fora na vida. Percebo diferença entre as atividades e as avaliações, como na aula.	UA3
	Fala 81	Na atividade de aula, eu aprendo alguma coisa; na prova, não aprendo. Tem professor que fala que ela não foi feita para ensinar nada, é pra mostrar quem que aprendeu de verdade.	UA3

Estudantes	Falas	Unidades de registro/unidades de contexto	Categorias
	Fala 82	Acho que deveria ter mais conteúdo de pesquisa, assim os alunos se interessam e aprendem. Na prova a gente fica nervoso. Às vezes fico desconcentrado e não consigo fazer as coisas.	UA1

Fonte: a autora (2022).

Quadro 4 – Respostas dos professores

Professores	Respostas	Unidades de registro/unidades de contexto	Categorias
<b>PROFESSOR 1</b>	Resposta 1	Bom aluno é dedicado, atencioso e interessado.	
	Resposta 2	Avaliação da aprendizagem é um método de percepção de absorção de conteúdo.	UA2
	Resposta 3	A melhor maneira de saber se o aluno aprendeu é pela avaliação. Avaliação e exame não têm diferença.	UA1
	Resposta 4	O comportamento dos alunos durante as provas muda, observo ansiedade nos alunos.	UA1
	Resposta 5	A escola avalia para saber se os alunos absorveram o conteúdo e para o professor saber se sua prática está apropriada, mas não mudaria nada no sistema avaliativo.	UA2
<b>PROFESSOR 2</b>	Resposta 6	Avaliação da aprendizagem é método para avaliar a evolução do aluno.	UA2
	Resposta 7	As avaliações medem o conhecimento do aluno.	UA1
	Resposta 8	Atividades escolares e avaliações não são a mesma coisa...	UA1
	Resposta 9	... já exame e avaliação, sim.	UA1
	Resposta 10	Observo o comportamento dos estudantes, mas não vejo comportamento que chame a atenção.	
	Resposta 11	A escola aplica avaliação para diagnosticar a aprendizagem e a evolução dos alunos.	UA2
	Resposta 12	Se pudesse mudar, aplicaria mais provas interativas com uso da tecnologia.	UA1
<b>PROFESSOR 3</b>	Resposta 13	Bom aluno é aquele que tem foco, interesse, responsabilidade e compreende a relação aluno-professor.	
	Resposta 14	A avaliação da aprendizagem serve para compreender como está o conhecimento do aluno em relação aos conteúdos ministrados em sala.	UA2
	Resposta 15	Avaliação deve ocorrer diariamente.	UA2
	Resposta 16	Para saber se o aluno aprendeu da melhor maneira, é pela relação professor e aluno, debates e trabalhos em sala. Não somente pela prova.	UA1



Professores	Respostas	Unidades de registro/unidades de contexto	Categorias
	Resposta 17	Atividades e avaliações não são diferentes, pois acho que os alunos são avaliados no todo. Exame e avaliação também não são diferentes.	
	Resposta 18	Atividades avaliativas são aquelas desenvolvidas dentro/fora da sala de aula sobre conteúdos abordados.	
	Resposta 19	Observa o comportamento dos alunos. Os alunos quando estão com cola ficam inquietos e o tempo todo olhando o professor.	
	Resposta 20	Avaliações servem para analisar o rendimento e o conhecimento do aluno. Se pudesse mudar algo no sistema avaliativo, tiraria a nota dos aspectos formativos, e avaliação bimestral somente.	UA1
<b>PROFESSOR 4</b>	Resposta 21	Bom aluno é aquele que tem participação nas aulas, realiza os exercícios e tem interações positivas com os colegas.	
	Resposta 22	Avaliação da aprendizagem serve para identificar os conceitos aprendidos e verificar se há processos de conhecimentos prévios com os novos, identificando as lacunas de dificuldades de aprendizagem.	UA4
	Resposta 23	A melhor forma de saber se o aluno aprendeu é quando ele sabe ensinar o colega, não pela avaliação.	UA4
	Resposta 24	A avaliação serve de instrumento para que o aluno progrida de nível, e a atividade é uma forma de avaliar, mas com intuito mais pessoal, que ataca as dificuldades pontuais dos alunos.	UA1
	Resposta 25	Atividades avaliativas são exercícios em sala, participação e interação durante as aulas e também a realização da atividade avaliativa.	
	Resposta 26	Observa o comportamento dos alunos. Não percebe diferença no comportamento. Somente um comportamento normal de quem não estudou, de preocupação; e, quem estudou, de foco.	
	Resposta 27	Avaliação é necessária para que haja um método avaliativo para atuar no progresso do aluno.	UA1
	Resposta 28	É fácil identificar se o aluno realmente aprendeu, seja no momento da resolução de exercícios ou nas interações durante a aula, por isso não seria necessário aplicar provas, avaliações individuais, porém a realidade de vestibulares não permite esse processo.	UA2
<b>PROFESSOR 5</b>	Resposta 29	Bom aluno deve ter uma rotina de estudos, fazer as atividades, não conversar quando o professor está falando. Demonstrar mais interesse, ou seja, pesquisar sobre os conteúdos, trazendo questionamentos extras para o professor.	
	Resposta 30	Avaliação da aprendizagem ocorre em todos os momentos, pois é necessário observar comportamento, desenvolvimento de atividades em sala, participação.	UA2
	Resposta 31	Uma prova é apenas um momento e não deve ser a principal fonte.	UA2

Professores	Respostas	Unidades de registro/unidades de contexto	Categorias
	Resposta 32	A melhor forma de saber se o aluno aprendeu é observando e corrigindo as atividades individualmente, cobrando com frequência os conteúdos e não apenas para a prova ou trabalho específico.	UA4
	Resposta 33	Existe diferença entre atividades e avaliações...	UA1
	Resposta 34	Uma prova avalia a concentração do aluno naquele momento, o que foi aprendido, e entrega um diagnóstico.	UA2
	Resposta 35	Em atividades normais, os alunos podem errar; em avaliação, não. Mas penso que não deveria existir diferença, os processos deveriam ser diferentes.	UA1
	Resposta 36	Partindo do meu ponto de vista [de] que o aluno está no colégio para aprender, penso que aprendizado implica em [sic] constantes diagnósticos. Assim, qualquer atividade pode ser avaliativa.	
	Resposta 37	Os estudantes mudam de comportamento durante a prova, têm falta de concentração.	UA1
	Resposta 38	A escola aplica avaliação por causa do Enem e vestibular, e, querendo, nós temos vários momentos que é necessário [sic] concentração, caso contrário fracassamos e perdemos uma grande oportunidade.	UA1
	Resposta 39	Se pudesse mudar o sistema de avaliação, mudaria essas provas com caráter de exames, que tiram um diagnóstico dos alunos.	UA1
	<b>PROFESSOR 6</b>	Resposta 40	Bom aluno é atencioso, atento e estudioso.
Resposta 41		Avaliação da aprendizagem serve para avaliar se tais práticas avaliativas funcionam, precisa mudar algo, qual forma adequada para cada momento, turma ou ano/série.	UA2
Resposta 42		Costuma falar com cada aluno para saber se está aprendendo, pede que mostre os exercícios, sempre colocando-se à disposição para tirar dúvidas.	
Resposta 43		As avaliações têm peso maior, diferentemente das atividades escolares, que na verdade são práticas de exercícios, entre outros.	UA1
Resposta 44		Os alunos mudam a postura durante as provas, sempre aparentam não lembrar ou não conseguir responder [a] questões lógicas e fáceis.	UA3
Resposta 45		A escola precisa aplicar avaliações para medir se os estudantes evoluíram e verificar fragilidades.	UA1
Resposta 46		Não mudaria nada no sistema avaliativo, pois todas as avaliações que aplico estão dando certo. Mas poderia até optar por algo diferente, mas é uma prática que ensina o professor a ser assim.	UA1

Fonte: a autora (2022).

Depois de determinadas e identificadas, as unidades de registro foram analisadas em seu respectivo contexto e associadas às categorias.

No conjunto das técnicas de análise de conteúdo, a análise por categorias é de citar em primeiro lugar: cronologicamente a mais antiga; na prática é a mais utilizada. Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples (BARDIN, 1977, p. 153).

As categorias são necessárias para o desmembramento do material coletado. Obedecendo ao princípio da pertinência, as categorias utilizadas aqui foram definidas com base no referencial teórico estudado. Por trás dessa definição, estava o objetivo de desvendar o sentido da AP no processo educativo, para então partir para a mobilização da aprendizagem, considerando-se que somente se constrói uma relação com o saber por meio de atos positivos e mobilizadores.

Com este estudo, buscamos compreender a visão dos jovens sobre a avaliação da aprendizagem, bem como entender a contribuição da AP para a construção do saber dos estudantes. A análise realizada parte do agrupamento feito com base em cada uma das categorias elencadas (descritas anteriormente). A análise dos resultados foi organizada em duas seções: a primeira apresenta as análises qualitativas acerca das categorias UA1 e UA2, e a segunda, também de cunho qualitativo, apresenta os diálogos e análises que contemplam as categorias UA3 e UA4. Os dados apresentados foram extraídos do questionário entregue aos professores e dos registros do grupo focal e são amparados pelo referencial teórico basilar deste estudo.

#### **4.2.2 As vozes da pesquisa: o sentido da avaliação no processo de aprendizagem pela óptica dos estudantes**

Luckesi (2011b), que disserta sobre a importância da avaliação da aprendizagem no processo educacional, afirma que a AP é um elemento necessário para uma educação de qualidade. A avaliação bem direcionada auxilia no desenvolvimento do estudante e fornece os subsídios essenciais para uma educação democrática, propiciando a apropriação verdadeira dos conteúdos escolares.

O autor declara ainda que “uma criança, quando é matriculada na escola, chega com o objetivo de compreender e desvendar um mundo novo” (LUCKESI, 2011b, p. 100). Mesmo

que isto não esteja explícito, o estudante almeja elevar o seu patamar de compreensão da realidade, e sua passagem e sua permanência na escola só terão significação se houver “qualidade do ensino e da aprendizagem” (LUCKESI, 2011b, p. 100). A AP apresenta-se como um dos elementos utilizados para auxiliar no processo de desenvolvimento e diagnóstico dessa aprendizagem. Então, “a avaliação da aprendizagem existe propriamente para garantir a qualidade de aprendizagem do aluno” (LUCKESI, 2011b, p. 101). A AP, portanto, deve possibilitar a qualificação, ou seja, a atribuição da qualidade, e não a classificação do estudante.

A AP deve ser permeada pela construção favorável e positiva do aprendizado, mas necessita que a prática escolar e a docente estejam alinhadas, possibilitando que a aprendizagem do estudante se faça da melhor maneira possível. Isso significa que “as práticas escolares e docentes desenvolverão meios efetivos pelos quais os educandos, de fato, aprendam os conteúdos que estão sendo propostos e ensinados” (LUCKESI, 2011b, p. 100). Desse modo, a AP precisa estar alinhada ao que acontece em sala, às formas de ensino, às atividades e aos conteúdos ministrados. No entanto, ao serem levados a refletir sobre a prática avaliativa, os estudantes da Escola A reafirmaram as fragilidades do processo, evidenciando que muitas vezes a AP assume um sentido contrário ao proposto teoricamente. Isso, é claro, acaba aumentando a dificuldade do processo de aprendizagem.

No diálogo com os estudantes que participaram da pesquisa, chamaram a atenção principalmente os relatos sobre o distanciamento entre a avaliação e a prática docente diária. É o que fica claro nestas falas: “Durante as provas, fica diferente, o professor muda de jeito, a turma também” (ESTUDANTE 1); “A gente, quando entra em uma prova de matemática, por exemplo, a gente já pede quando tem a recuperação [...] Tem professor que aplica a prova bem normal, assim como uma aula, daí consigo fazer o que aprendi” (ESTUDANTE 2); “Tem muita diferença entre avaliação e atividades [...] Às vezes fico desanimado, parece que tudo que fizemos não foi suficiente, me sinto incapaz. Desanimado, na verdade. E o professor nem sempre quer saber, manda a gente se virar, principalmente na prova” (ESTUDANTE 3); “A gente não tinha pensado nisso [sobre o papel da avaliação da aprendizagem], mas na avaliação fica tudo mais sério” (ESTUDANTE 6).

Os depoimentos denunciam uma prática que se distancia do propósito de uma verdadeira avaliação da aprendizagem. De acordo com Luckesi (2011a, p. 148), a AP não pode ser pensada isoladamente: ela precisa ser uma extensão e “subsidiar o ensino e aprendizagem bem-sucedidos”. Entretanto, os estudantes fazem comentários como estes: “Os professores acham que a prova vai mostrar se nós aprendemos, mas não é assim. Às vezes não conseguimos fazer mesmo o que sabemos” (ESTUDANTE 1); “Eu já tirei nota ruim na prova, fiquei assustado e,

quando falei pro professor, ele disse que tinha que estudar mais da próxima vez. A gente vai se acostumando” (ESTUDANTE 10). Nessas observações, eles explicitam uma dicotomia entre o significado e os objetivos da AP, que se afasta do propósito de buscar resultados positivos e de fazer um diagnóstico para a efetivação da aprendizagem. Isso dificulta que se aja sobre a realidade em busca do conhecimento.

Hoffmann (2019, p. 132) diz que avaliar é “cuidar para que cada aluno aprenda mais e melhor a cada dia”. Como estruturante do conhecimento, a avaliação da aprendizagem deve agir sobre, mas também respeitando a realidade de cada estudante. Ela precisa se sustentar num ambiente “rico de convivência, de diálogo”, onde o estudante se veja seguro e compreendido. No entanto, os estudantes nos apresentam percepções e sentimentos contrários a esses e incapazes de sustentar as ações individuais que a aprendizagem requer. Percebe-se, por exemplo, o incômodo do Estudante 2 com as avaliações quando ele afirma que fica desesperado e desconfortável durante as provas.

Ainda é Hoffmann (2019, p. 135) quem sustenta que a “escola, principalmente em termos de avaliação, busca uniformizar, padronizar, ritmar, programar, comparar, classificar”. Todas essas ações, camufladas no processo, reforçam uma prática excludente, que não dá certo e que não forma jovens felizes, com iniciativa e corajosos. Esse cenário é confirmado pelas falas dos estudantes: “Não me sinto bem na hora das provas, fico muito nervoso. A turma fica desesperada” (ESTUDANTE 3); “Nas avaliações, ficamos nervosos” (ESTUDANTE 4); “Fico nervoso nas provas, vejo que os professores ficam mais sérios. Os alunos se calam” (ESTUDANTE 12). O Estudante 14 corrobora dizendo o seguinte: “[...] deveria ter mais conteúdo de pesquisa, assim os alunos se interessam e aprendem. Na prova a gente fica nervoso. Às vezes fico desconcentrado e não consigo fazer as coisas”.

Esses comentários revelam a inquietação dos estudantes quando estão diante da avaliação, que desencadeia sensações nocivas ao aprender, não colaborando para o desenvolvimento do ser enquanto sujeito ativo, capaz de pensar por si e agir na realidade. O Estudante 8 diz o seguinte:

Não gosto de fazer prova. A gente fica nervoso e não consegue pensar direito. Aí, se a gente não [se] sai bem, os professores acham que não estudamos, mas nem sempre é isso. Tem professor que não se aproxima da gente, daí aprender é mais difícil. Tem professor que deixa a gente com medo de perguntar as coisas, tratam a gente mal sem motivo (ESTUDANTE 8).

Nas suas falas, os estudantes descrevem uma condução das avaliações que se aproxima da aplicação de testes e exames, os quais, como pontuado por Luckesi (2011b), apresentam uma

estruturação e uma disposição predefinidas. Para realizá-los, segue-se quase um passo a passo, um ritual por meio do qual se põe em prática um instrumento de controle que cobra condutas predeterminadas, esperadas e pouco efetivas para a aprendizagem. O Estudante 2 confirma esse diagnóstico:

Não me sinto confortável durante as provas [...] Teve uma profe que deu uma prova sem explicar a matéria. Foi um pouco culpa nossa. [...] Ela aplicou uma prova que a gente não sabia nada, ainda não sabe. Ela não explicou o conteúdo e daí deixa a gente nervosa (ESTUDANTE 2).

O Estudante 2 enfatiza que a AP embasa as decisões tomadas em sala, sendo utilizada como um “instrumento de ameaça e disciplinamento da personalidade do educando” e servindo de suporte para a importação de “culpabilidade e para a decisão de castigo” (LUCKESI, 2011b, p. 199). Na verdade, contudo,

[...] a avaliação da aprendizagem deveria servir de suporte para a qualificação daquilo que acontece com o educando diante dos objetivos que se tem, de tal modo que se pudesse verificar como agir para ajudá-lo a alcançar o que procura. Avaliação não deveria ser fonte de decisão sobre o castigo. Mas de decisão sobre os caminhos do crescimento sadio e feliz (LUCKESI, 2011b, p. 199).

Percebe-se que a AP é conduzida como um instrumento de controle e correção e que não atende aos preceitos do aprender. Como o autor citado indica e a fala do Estudante 11 confirma, quando a prova é difícil, os alunos ficam nervosos. Ou seja: a condução tem em vista “pegar o aluno pelo pé. Ou então [o professor] pensa: aqueles alunos deram-me tanto trabalho nesta unidade. Vou apertá-los para que aprendam a ser mais disciplinados” (LUCKESI, 2011b, p. 102).

Tais sentimentos contradizem o que Luckesi (2011b) entende como AP:

Podemos entender a avaliação da aprendizagem escolar como um ato amoroso, na medida em que a avaliação tem por objetivo diagnosticar e incluir o educando, pelos mais variados meios, no curso da aprendizagem satisfatória, que integre todas as suas experiências de vida (LUCKESI, 2011b, p. 206).

Segundo o autor, o avaliar é um ato amoroso e se associa ao acolhimento como condição primordial do ensino e da aprendizagem. Nesse sentido, a AP “íntegra, diferentemente do julgamento puro e simples, que não dá oportunidades, distingue apenas o certo do errado partindo de padrões predeterminados” (SILVA, 2017, p. 2).

### 4.2.3 Os sentidos da avaliação pelo olhar dos professores

Se consideramos que a avaliação é um dos desafios do fazer educacional, além de escutar os estudantes e dar voz aos professores, precisamos compreender como os alunos constroem seus saberes e como os educadores enfrentam os desafios da prática docente (NÓVOA, 1992). Em nossa pesquisa, as percepções dos professores quanto à avaliação se entrelaçam em dado momento com as percepções dos estudantes.

O Professor 1 reconhece que, durante a avaliação, “o comportamento dos alunos muda” e que eles ficam mais ansiosos. Por sua vez, o Professor 5 diz que “os estudantes mudam de comportamento durante a prova, têm falta de concentração”. Essas falas confirmam a utilização e o sentido negativo da avaliação que vem sendo aplicada atualmente. O nervosismo, a falta de concentração e os demais sentimentos negativos mencionados reforçam a noção de que a escola vem utilizando a avaliação sob a justificativa da “igualdade de condições” (HOFFMANN, 2018, p. 38), mas tem se esquecido da singularidade.

Hoffmann (2019) assinala que cada estudante tem seu modo de aprender. Logo, cada estudante vai exigir uma estratégia, uma provocação diferente para que seja conduzido ao conhecimento:

Para cada aluno, entretanto, nem sempre poderão ser feitas as mesmas provocações e ao mesmo tempo ou do mesmo jeito. É aí que entra o professor avaliador, olhando cada um, investigando e refletindo sobre os jeitos diferentes de aprender, conversando, convivendo, organizando o cenário dessa interação para oferecer o melhor apoio possível, escutando o silêncio dos alunos em muitos casos (HOFFMANN, 2019, p. 134).

É preciso ouvir o silêncio, interpretar as atitudes, os sentimentos e ações que afloram dos estudantes durante as atividades e, conseqüentemente, nas avaliações. Nessa perspectiva, Hadji (2001) explicita que a avaliação é multidimensional, portanto deve tratar de múltiplos aspectos do desenvolvimento. Ela visa a alcançar o “objetivo legítimo de contribuir para o êxito do ensino” (HOFFMANN, 2018, p. 33), que envolve ainda a intenção significativa de estar a serviço das aprendizagens.

Os professores tratam de questões importantes em suas falas quando dizem que “a melhor maneira de saber se o aluno aprendeu é pela avaliação” (PROFESSOR 1) ou que as “avaliações servem para analisar o rendimento e o conhecimento do aluno” (PROFESSOR 3). Esse tipo de constatação está por trás de uma avaliação da aprendizagem negativa e carente de clareza. Tal avaliação afasta o professor de seu papel de mediador da aprendizagem, como pontua Hoffmann (2018, p. 134):

O papel do professor está no sentido de observar o aluno para orientá-lo, ou seja, para refletir sobre as melhores estratégias pedagógicas possíveis no sentido de promover sua aprendizagem [...] Avaliar não é observar se o aluno aprende. Essa resposta já se tem: todos aprendem, sempre. Se não, não estariam sequer vivos, pois enquanto se respira, se aprende.

Portanto, Hoffmann (2018) concorda com Charlot (2013) quando deixa claro que a aprendizagem acontece de forma nata, que o ser humano é um ser de aprendizagem, independentemente das circunstâncias. De uma forma ou de outra, acabamos por construir uma aprendizagem, mas isso não significa que não devamos enfatizar o papel da educação nesse processo. Tal papel consiste em estruturar o conhecimento comum, e o professor é peça-chave dessa construção, atuando como mediador. Nesse mesmo sentido, a avaliação da aprendizagem também deve assumir seu papel de meio (e não de fim) para o alcance de resultados positivos.

No entanto, o que observamos é que os professores se distanciam dessa concepção quando afirmam, por exemplo, que

A avaliação serve de instrumento para que o aluno progrida de nível, e a atividade é uma forma de avaliar, mas com intuito mais pessoal, que ataca as dificuldades pontuais dos alunos. [...] Avaliação é necessária para que haja um método avaliativo para atuar no progresso do aluno (PROFESSOR 4).

Em termos gerais, os professores têm atrelado a avaliação à possibilidade de alcançar uma nova etapa escolar. Sendo assim, as notas ou resultados expressos serão determinantes para possibilitar ou não o progresso do estudante durante o percurso escolar, validando ou invalidando o que foi compartilhado em sala de aula por no mínimo 200 dias letivos. A questão é que, quando a avaliação é utilizada como fator determinante, ela deixa de ser avaliação da aprendizagem e assume o caráter negativo dos exames escolares, como já pontuado aqui. Essas noções são reafirmadas por Luckesi (2000a, p. 3):

Entre as múltiplas características, os exames são *classificatórios*, ou seja, eles classificam os educandos em aprovados ou reprovados, ou coisa semelhante, estabelecendo uma escala classificatória com notas que vão de zero a dez. São classificações definitivas sobre a vida do educando.

O questionário que utilizamos em nossa pesquisa evidenciou o uso do exame escolar como avaliação escolar, conforme indicam estas transcrições: “[...] as avaliações medem o conhecimento do aluno [...] Atividades escolares e avaliações não são a mesma coisa... já exame e avaliação, sim” (PROFESSOR 2); “As avaliações têm peso maior, diferentemente das atividades escolares, que na verdade são práticas de exercícios, entre outros. [...] A escola precisa aplicar avaliações para medir se os estudantes evoluíram e verificar fragilidades”



(PROFESSOR 6).

Essa visão da avaliação condiciona e limita a sua prática, revestindo a AP, que tem a obrigatoriedade de ser formativa, “com uma função seletiva e sancionadora ou, mais simplesmente, uma rotineira e, às vezes, tediosa tarefa administrativa” (BATALLOSO, 2003, p. 49). Hoffmann (2019, p. 133) destaca que “no Brasil não temos clareza de princípios e rumos no que se refere à avaliação da aprendizagem, principalmente nas escolas públicas”. E as falas dos professores confirmam isso: “Em atividades normais, os alunos podem errar; em avaliação, não. Mas penso que não deveria existir diferença, os processos deveriam ser diferentes [...] A escola aplica avaliação por causa do Enem e vestibular, e, querendo, nós temos vários momentos que é necessário [*sic*] concentração, caso contrário fracassamos e perdemos uma grande oportunidade” (PROFESSOR 5). Percebe-se que também não há compreensão clara do que é e para que serve a AP.

Para classificar e selecionar os estudantes, já existem o Enem e os vestibulares, cuja aplicação é externa à escola. Neles sim está suficientemente presente a “pressão” do não poder errar, do querer estar à frente e do direcionamento de percursos. Não negamos a importância desses exames para o processo educacional, mas enfatizamos que, no contexto do diagnóstico da aprendizagem, a AP “ajuda a melhorar, a corrigir, a integrar, a regular, a definir critérios, a diagnosticar e a facilitar a comunicação. Sendo então um processo indissociável do ensino e da aprendizagem” (FERNANDES, 2009, p. 108).

Devemos ter a compreensão, portanto, de que a AP é uma forma de subsidiar a aprendizagem satisfatória do educando por meio de seu acompanhamento rigoroso, tendo em vista o seu desenvolvimento positivo (LUCKESI, 2000b). Nesse contexto, o erro do estudante deve ser utilizado como ponto de retomada, de discussão e de novos encaminhamentos, visando a uma futura realização de exames.

Retomemos o que diz Hoffmann (2018) quanto à clareza das percepções da avaliação: a autora afirma que a legislação vigente em nosso país estabelece claramente os preceitos do avaliar a aprendizagem e do avaliar para a aprendizagem, mas assinala que o problema é interno às escolas, uma vez que os regimentos não seguem o que expressa a legislação, o que engessa de certa forma a prática do professor em sala. Quem reconhece isso são os próprios professores: “É fácil identificar se o aluno realmente aprendeu, seja no momento da resolução de exercícios ou nas interações durante a aula, por isso não seria necessário aplicar provas, avaliações individuais, porém a realidade de vestibulares não permite esse processo” (PROFESSOR 4); “Se pudesse mudar o sistema de avaliação, mudaria essas provas com caráter de exames, que tiram um diagnóstico dos alunos” (PROFESSOR 5); “Não mudaria nada no sistema avaliativo,

pois todas as avaliações que aplico estão dando certo. Mas poderia até optar por algo diferente, mas é uma prática que ensina o professor a ser assim” (PROFESSOR 6).

É importante enfatizar a fala do Professor 6, que nos diz que “não mudaria nada no sistema avaliativo”, mas contradiz-se ao demonstrar interesse por mudanças caso elas fossem possíveis. Infere-se que existe um desejo de fazer diferente, mas que o docente fica restrito e aprisionado a uma prática arcaica. Nesse contexto, é importante considerar o seguinte: “Felizmente, muitos professores evoluíram em suas concepções e efetivam uma avaliação formativa, mediadora de aprendizagem dos alunos. Fechando a porta de sua sala e sem se importar com a determinação de regimentos de escolas onde atuam” (HOFFMANN, 2018, p. 138).

Podemos confirmar o que Hoffmann (2018) diz por meio de alguns comentários dos professores entrevistados: “Para saber se o aluno aprendeu da melhor maneira, é pela relação professor e aluno, debates e trabalhos em sala. Não somente pela prova” (PROFESSOR 3); “Avaliação da aprendizagem serve para avaliar se tais práticas avaliativas funcionam, precisa mudar algo, qual forma adequada para cada momento, turma ou ano/série” (PROFESSOR 6). Outro professor afirmou o seguinte:

Avaliação da aprendizagem ocorre em todos os momentos, pois é necessário observar comportamento, desenvolvimento de atividades em sala, participação. [...] Uma prova avalia a concentração do aluno naquele momento, o que foi aprendido, e entrega um diagnóstico (PROFESSOR 5).

Percebe-se que alguns professores articulam os preceitos da AP em sua prática com o objetivo de diagnosticar a aprendizagem, pontuando, mesmo que indiretamente, que as avaliações, quando assumem caráter de exame, não atingem os objetivos de aprendizagem. No entanto, impera na prática o sentido negativo do avaliar, que parte da não compreensão da AP. Afinal, como vimos, a avaliação deveria ser um instrumento utilizado para auxiliar o estudante no seu crescimento e na sua integração consigo mesmo, efetivando-se na apropriação real do conhecimento (LUCKESI, 2011b).

Mesmo que em alguns momentos evidencie-se a necessidade de mudança, a prática é direcionada de forma contraditória e negativa, o que é percebido pelos estudantes e confirmado (indiretamente) pelos professores. Nesse entendimento, não temos a construção da AP enquanto “meio constante de fornecer suporte ao educando, no seu processo de assimilação dos conteúdos” (LUCKESI, 2018, p. 207), uma vez que essa avaliação assume um caráter amplamente negativo no processo de aprendizagem.

### 4.3 A AVALIAÇÃO NA MOBILIZAÇÃO E NA RELAÇÃO COM O SABER

Quando trazemos o ato avaliativo ao centro das discussões, focamos também o estudante, sujeito ativo do fazer educacional que modela à sua maneira íntima o aprender. Conseqüentemente, o estudante reflete quaisquer ações e atividades desenvolvidas no âmbito escolar. É nessa direção que Charlot (2013) discute a questão da atividade escolar e o trabalho do jovem enquanto estudante, que está amplamente ligado ao esforço que este faz não somente de ir à escola, mas de desenvolver uma atividade intelectual (ou seja, a construção individual do conhecimento).

O autor chama a atenção ainda para a necessidade de valorizar essa atividade do estudante, pontuando que ela deve estar atrelada a uma atividade fora da escola. Afinal, o estudante, enquanto ser humano, ocupa uma posição no mundo, e a partir dessa posição ele age sobre o mundo. Logo, há dimensões indissociáveis aí: o sujeito do conhecimento é também o sujeito social. A escola necessitaria, antes de realizar qualquer atividade com o intuito de construir o conhecimento científico, reconhecer e valorizar o sujeito social que ali está posto.

Partindo dessa compreensão, é possível construir as atividades escolares descritas por Charlot (2013, p. 143-144) como uma “série de ações de operações com motivos e objetivos, que por vezes direcionam para o sentido que a atividade propõe. Este sentido da atividade [...] depende da relação entre motivo e objetivo”. Para uma atividade ser eficaz, motivos e objetivos devem coincidir. Em outras palavras, as atividades escolares devem despertar o interesse do estudante para alcançar seus objetivos e ter eficácia. Caso contrário, deixam de ser atividades e se configuram apenas como ações que não levam ao trabalho, ao esforço do estudante; conseqüentemente, não constroem conhecimento (ou pelo menos não no momento planejado).

Soma-se a isso, de acordo com Charlot (2013), a necessária mobilização do estudante para a realização das atividades. Como dito antes, a motivação é um motor que condiciona o despertar para quaisquer atividades, incluindo as avaliações da aprendizagem, que, como já afirmado por Luckesi (2011b), são componentes do ato pedagógico. A AP consiste numa atividade voltada ao desenvolvimento positivo do aprender.

Voltar a alguns conceitos e discussões é imprescindível para retomarmos as falas dos participantes desta pesquisa. Estes trazem em seus discursos temáticas importantes quando analisam a avaliação da aprendizagem e a contribuição dela para a construção do conhecimento. Como nota Charlot (2013, p. 77), há muitos estudantes que reconhecem a importância da escola, “se mostram mobilizados para a escola”. Podemos observar isso nas falas dos Estudantes 2 e 4: “Gosto de estar na sala de aula, ali que tudo acontece. É cansativo, mas gosto de estar na escola”

(ESTUDANTE 2); “Gosto de estar na sala de aula com meus amigos. Gosto do recreio também [risos]” (ESTUDANTE 4). No entanto, as falas não mencionam explicitamente o encontro com o conhecimento científico que deveria se estruturar na escola. Elas demonstram pouca ou nenhuma mobilização do conhecimento para a realização das atividades de aprendizagem e não evidenciam o desejo de estar na escola com foco no aprender.

Um fator que pode justificar essa falta de mobilização na escola aparece nas falas de estudantes que transmitem sentimentos contraditórios ao desenvolvimento do conhecimento. Fica claro que o móbil para uma aprendizagem válida não está presente no dia a dia escolar. O Estudante 14, por exemplo, afirma: “Mas e para quem não quer ir para faculdade? A escola ensina pouco para usar lá fora na vida”. Já o Estudante 1 diz:

Eu sei que a escola aconselha para a vida, mas o que estudo aqui não faz sentido onde moro, uso bem pouco fora da escola, então não sei bem o sentido das coisas que vejo na escola com a minha vida. O que a escola ensina é somente para quem quer ir pra faculdade (ESTUDANTE 1).

Quando o Estudante 10 diz “Eu sei que a escola é importante, mas têm momentos que não é bom estar na escola, a prova é um [risos]”, ele já exprime uma opinião negativa sobre a avaliação e destaca que ela não é considerada um ato acolhedor do conhecimento. A ligação estabelecida com a escola remete a uma relevância que estaria para além dela, em um sonho ou um desejo futuro (o qual nem todos compartilham). Ficam lacunas para a construção de uma aprendizagem focada no presente, no momento histórico-social do estudante.

Para que se veja inserido na escola enquanto agente central do aprender, o estudante precisa estabelecer ligações íntimas com esse aprender, com as motivações das atividades, as quais devem ter como função a aprendizagem. Contudo, o que os comentários enfatizam é a complexidade da prática da avaliação enquanto atividade escolar: “Tu olha para a prova e não é quase nada do que tu estudou. Mas é aquilo. Os conteúdos e a forma de cobrar muda [*sic*] das atividades” (ESTUDANTE 2); “Quando os professores dão as provas, eu vejo que as matérias são as mesmas que ensinam na sala de aula, mas parecem ficar mais difíceis na hora da prova. Acho que é o jeito que eles colocam” (ESTUDANTE 1).

Outros estudantes também fizeram comentários a respeito disso: “Tem matéria que pede na prova o mesmo que ensinam, tem matéria que não, que pede tudo mais difícil, dão exercícios que nunca fizemos. À vezes não é a mesma coisa” (ESTUDANTE 4); “O professor cobra o conteúdo na prova, mas parece que na prova sempre tem algo a mais, mais difícil, algo que parece que não dá para entender muito bem” (ESTUDANTE 3); “Na hora da prova, os professores fazem diferente, eles aumentam as coisas” (ESTUDANTE 7); “Às vezes tu estuda

para nada, pois pedem tudo mais difícil na prova. O professor podia [*sic*] focar individualmente” (ESTUDANTE 9); “Engraçado que nas aulas eles passam atividades com três linhas; na prova colocam sete linhas. Tudo diferente, é sempre o dobro” (ESTUDANTE 6).

Quando os estudantes estão diante da avaliação, o elo de ligação com as atividades desenvolvidas em sala de aula se rompe. A avaliação passa a ocupar um espaço de questionamentos e incertezas, uma vez que difere do que acontece durante as trocas que as aulas possibilitam. A mudança de configuração da sala de aula e a modificação das atitudes quando é chegada a hora da avaliação também são mencionadas: “Durante a avaliação, os professores fica mais rígido [*sic*]. Eles falam que era para gente prestar mais atenção na aula. Se a gente não sabe, é pra gente se virar” (ESTUDANTE 3).

Luckesi (2011b, p. 261) diz que “a avaliação da aprendizagem permite ao educador saber como está a aprendizagem do educando individualmente, seu sucesso, suas dificuldades. Ao mesmo tempo, indica o que fazer para auxiliá-los a ultrapassar os impasses emergentes”. Para tal propósito ser alcançado, a avaliação da aprendizagem precisa enquadrar-se nas atividades pedagógicas da escola. Ademais, deve haver coerência entre o que é compartilhado durante as aulas e os conteúdos abordados na avaliação.

Ao dizer que a avaliação cobra o conteúdo ensinado, mas mais difícil, como se houvesse “algo a mais”, os estudantes trazem à tona uma mudança de postura do professor, que requer, na avaliação, mais do que foi compartilhado durante as aulas. Freire (2020, p. 26) já dizia que “inexiste validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz”. O mesmo autor reforça a necessidade da prática autêntica e ética no processo de ensino e aprendizagem. Ao exigir que, durante a avaliação, os estudantes demonstrem conhecimentos não vivenciados, perde-se não somente a possibilidade de uma avaliação justa, mas também a beleza, a decência e a seriedade do ato educativo, que se aproxima então do falso ensinar (FREIRE, 2020).

Nessa perspectiva, a construção da avaliação da aprendizagem está diretamente relacionada com os testes e exames escolares. Luckesi (2011b) é enfático ao dizer que a AP, quando utilizada precipitadamente, pode funcionar como um instrumento de ameaça, disciplina, culpabilidade e castigo. É o arbítrio da autoridade pedagógica o que se vê na aplicação de testes mais difíceis e complexos do que as aulas. Assim, de instrumento de libertação, a AP assume o “papel de espada ameaçadora que pode descer a qualquer hora sobre a cabeça daqueles que ferirem possíveis ditames da ordem escolar” (LUCKESI, 2011b, p. 199). Uma inversão cruel de papel e fundamentos.

Segundo Luckesi (2011b), para que a avaliação da aprendizagem seja um instrumento libertador, é necessária uma prática fundamentada na compreensão de que o ser humano está em constante formação. Isso quer dizer que a aprendizagem não acontece sempre naquele momento preestabelecido ou esperado: ela necessita de tempo, investimento, mobilização; muitas vezes, demanda proximidade e acolhimento.

Quando tratam do momento específico da avaliação da aprendizagem, os estudantes relatam participar de situações completamente distintas das aulas: “Na avaliação, fica você e Deus, como se diz. [No caso de] trabalho, você pode pedir ajuda, pesquisar o que não sabe e buscar mais conhecimento” (ESTUDANTE 2). Se há incongruência entre esses momentos (a avaliação e a aula), são contrariadas as premissas primordiais do aprender voltado à efetivação de um conhecimento verdadeiro, duradouro e amparado no “contexto de uma pedagogia para a humanização” (LUCKESI, 2011b, p. 89).

Alguns outros estudantes aludem à solidão ao refletirem sobre a avaliação da aprendizagem. O Estudante 1, por exemplo, afirma: “Durante a prova, o aluno fica sozinho para o professor ver se ele aprendeu, mas não dá certo isso. [...] A gente fica sozinho nas provas. Se não aprende, é sempre culpa nossa. Não devia *[sic]* ser assim”. Já o Estudante 3 diz: “Na atividade, todo mundo faz junto; na avaliação, é cada um por si”. Por sua vez, o Estudante 7 pontua o seguinte: “Na hora da prova, nunca temos apoio do professor”. E o Estudante 13 confirma: “Na hora da prova, é cada um por si. Isso não ajuda a aprender”. Nos momentos descritos, não há sensibilidade do professor em relação ao que acontece na sala de aula. Assim, acaba-se por construir uma concepção de avaliação que pouco auxilia na transformação do aprendizado escolar e na apreensão do saber científico. Afinal, em tal concepção, a avaliação não se constrói focada na emancipação do sujeito histórico (autor ativo do seu próprio conhecimento).

Dissertando sobre a construção da aprendizagem, Charlot (2013, p. 149) destaca que, para seguir estudando e construindo o saber, o estudante precisa encontrar sentido no estudo: “O que importa é que o ensino tenha sentido, não é que seja ligado ao mundo familiar do estudante; esta opção representa apenas uma solução possível, em certos casos, e pode ser perigosa ou impossível em outros”. O que é necessário é construir um sentido que parta da sistematização, mas que se aproxime do universo subjetivo dos estudantes e chegue ao objetivo da aprendizagem, que só será atingido se houver desejo e prazer envolvidos.

O desejo e o prazer levam a uma reação e a um movimento positivos. Se a situação de aprendizagem é agradável, ela desperta nos discentes a vontade de seguir aprendendo. Portanto, o prazer não se confunde com o gozo imediato e pontual (algo momentâneo e passageiro que

contradiz a construção do sujeito enquanto ser socialmente ativo e aprendente). Na verdade, “o sujeito se constrói pela apropriação de um patrimônio humano, pela mediação do outro, e a história do sujeito é também a das formas de atividade e de tipos de objetos *suscetíveis de satisfazerem o desejo, de produzirem prazer, de fazerem sentido*” (CHARLOT, 2007b, p. 36, grifo nosso).

O que os estudantes retratam é uma realidade desfavorável, pois nela eles se sentem sozinhos e desassistidos: “Eu acho importante aplicar avaliação, mas acho que deveria o professor auxiliar quando a gente não aprendeu. Tu tá ali para aprender” (ESTUDANTE 2). Não se percebe vestígios da mediação ou intervenção do professor durante essa atividade. Logo, o sentimento de solidão que caracteriza a avaliação pode gerar resultados irrelevantes ou até mesmo um falso resultado negativo, pois o esforço maior do estudante estará em atingir as expectativas e resultados esperados pelo professor, que de certa forma ficam nas entrelinhas das questões que compõem a atividade. A busca individual do conhecimento acaba ficando em um plano inferior.

Charlot (2013) fala da importância da busca individual para a aprendizagem e para a mobilização; tal busca consiste exatamente em colocar-se em movimento, ver-se no processo de aprendizagem. O autor comenta que, para mobilizar-se, o sujeito precisa encontrar boas razões para fazê-lo, mas, quando os estudantes dizem “Já fiz prova sem saber e já recebi resultados negativos. A gente fica em choque [...]” (ESTUDANTE 2), evocam a carência de aprendizagem e mobilização. Os relatos contradizem o movimento íntimo da mobilização, não sendo os estudantes capazes de se introduzir verdadeiramente na atividade de aprendizagem.

Além disso, os estudantes se sentem confrontados com as relações errôneas que se estabelecem em sala, a classificação do bom estudante sendo atrelada ao resultado final do teste, entendido como AP: “As notas das provas também falam se é bom estudante. Não é certo, mas fala [*sic*]” (ESTUDANTE 2); “Bom aluno é aquele que tem notas boas, o resto eles esquecem” (ESTUDANTE 6); “Ser bom aluno é aquele que respeita, se dá bem com os professores, mas também que tira nota boa. Para professores é a mesma coisa, e quando o aluno sabe que eles são autoridade dentro da sala de aula” (ESTUDANTE 5).

Assim, temos um valor quantitativo prevalecendo, “servindo unicamente para a conservação da sociedade, pela domesticação dos estudantes” (LUCKESI, 2011b, p. 91). Nesse sentido, não se conduz o aluno ao prazer de aprender, tampouco se possibilita a mobilização e o sentido diante do conhecimento. Como já dizia Charlot (2013, p. 159), só aprende quem tem alguma forma de prazer em aprender. Mas é claro que o autor não nega a necessidade de o estudante se esforçar: “não se pode educar sem fazer exigências” (CHARLOT, 2013, p. 159).

Os estudantes reconhecem essa necessidade, e confirmamos isso quando dizem o seguinte: “Acho importante ter a avaliação, o problema é que é muito constante, muito sério. Podia [sic] mudar” (ESTUDANTE 1); “As provas podiam [sic] ter mais prática. A prática podia [sic] mudar” (ESTUDANTE 3); “A escola de certa forma precisa aplicar a prova, mas sua nota não vai avaliar seu conhecimento” (ESTUDANTE 5); “A avaliação é importante, principalmente quando a gente consegue fazer alguma coisa nela, mas não é só isso...” (ESTUDANTE 12).

Como visto, eles expressam o anseio de mudar a prática avaliativa vigente. Relatam incômodo e desconforto, que são contraditórios ao aprender e, conseqüentemente, à AP (enquanto instrumento auxiliar do processo de aprendizagem). O Estudante 1 afirma: “A escola aplica avaliação para testar o aluno, para ver se eles estão se empenhando. É importante, mas a melhor forma de ver se aprendemos o conteúdo poderia ser pôr questões no quadro e a gente ir na frente fazer”. Por sua vez, o Estudante 2 diz: “Quando é assim, a escola não pratica avaliação, pratica exames, porque, quando a gente não vai bem, eles aplicam outra, mas não explicam de novo”. Nos termos do Estudante 4: “Tem bastante diferença entre a avaliação e a atividade. Quando a gente vai fazer a atividade, é mais tranquilo. Posso pedir ajuda para o professor [...]”.

A AP tem o intuito de investigar o aprendizado em busca de melhorias. Logo, ela necessita estar alinhada ao processo da sala de aula enquanto condutor do conhecimento. As falas dos estudantes, no entanto, descrevem uma prática escolar que não viabiliza o crescimento de uma ação educativa reflexiva e emancipatória. Luckesi (2011b) reitera que a AP necessita de uma entrega, uma construção positiva que não deve ser subsequente ao aprender, e sim fonte de diagnóstico e investigação. A AP é um momento em que o estudante precisa estar vivenciando e estruturando laços com seu próprio conhecimento. Contudo, isso não se faz presente nas narrativas dos estudantes: “O professor precisa explicar para entender e não só para ganhar nota. Na prova, eles pensam que ali vão saber se a gente aprendeu ou não. Mas pra mim não é assim. Muitas vezes eu consigo fazer os exercícios, ajudar os colegas, e na prova, não” (ESTUDANTE 3). O Estudante 4 afirma: “Não gosto de avaliação. Ela não mostra se aprendeu. Às vezes eu sei a resposta, mas fico com medo de errar e acabo errando, mesmo sabendo. [...] Na prova às vezes escrevo, ganho nota e depois já esqueci tudo”.

Os depoimentos dos alunos anunciam uma prática avaliativa associada a um instrumento contraproducente, ancorado no conceito único de valor classificatório. Tal prática desconhece o encontro e a descoberta intelectual que movem e conduzem o aprender (CHARLOT, 2013). Uma das conseqüências disso é que os estudantes sentem que não estão vivenciando o conhecimento científico e a mobilização de diferentes saberes durante as avaliações. Decorre



daí, em grande medida, o esquecimento do que foi compartilhado pelo professor em sala:

Muitos ficam nervosos na prova e esquecem o que aprendeu [*sic*]. Eu quero fazer faculdade, ninguém na minha família fez. Quero fazer e terminar uma faculdade. Quero ser o primeiro na minha família. Meu irmão começou, mas teve que parar. Eu quero fazer, por isso tenho medo da nota vermelha (ESTUDANTE 12).

Em algumas falas, os estudantes compartilham seu modo de construir a aprendizagem:

Assim... eu não aprendo muito olhando no quadro, aprendo mais nas aulas práticas. Às vezes os professores não mostram, igual ela, por exemplo [aponta para a colega], ela me explica de uma outra forma, daí eu consigo aprender. As provas não ajudam muito. Ter os colegas junto é uma boa maneira (ESTUDANTE 2).

Na atividade de aula, eu aprendo alguma coisa; na prova, não aprendo. Tem professor que fala que ela não foi feita para ensinar nada, é pra mostrar quem que aprendeu de verdade. [...] Acho que deveria ter mais conteúdo de pesquisa, assim os alunos se interessam e aprendem. Na prova a gente fica nervoso. Às vezes fico desconcentrado e não consigo fazer as coisas (ESTUDANTE 14).

Luckesi (2011b, p. 207) pontua que a “avaliação da aprendizagem escolar auxilia o educador e o educando na sua viagem comum ao crescimento”, que é a responsabilidade social da escola:

Educador e educando, aliados, constroem a aprendizagem, testemunhando à escola e esta à sociedade. A avaliação da aprendizagem nesse contexto é um ato amoroso, na medida em que inclui o educando no seu curso de aprendizagem, cada vez com qualidade mais satisfatória, assim como na medida em que o inclui entre os bem-sucedidos, devido ao fato de que esse sucesso foi construído ao longo do processo de ensino-aprendizagem. (O sucesso não vem de graça.) (LUCKESI, 2011b, p. 207-208).

Luckesi (2011b) fala, então, da importância do processo que constrói o caminho do jovem enquanto estudante. A avaliação da aprendizagem seria uma possibilitadora da inserção do jovem num grupo de iguais, ou seja, na sociedade, que compartilha saberes diferentes. O que importa é ter presente a função construtiva da AP: ela é tanto diagnóstica quanto criadora da base da tomada de decisões.

Os estudantes indicaram que a avaliação da aprendizagem é utilizada basicamente para a verificação da aprendizagem, como já pontuado, mas ressaltaram também que, ao realizar a AP, eles próprios encaram aquele momento como passageiro e pouco importante:

Bem isso, avaliação não diz bem a verdade do aluno. Às vezes o aluno tira nota boa pois colou tudo. O que tá ali não é a verdade. Posso ser inteligente em uma matéria e em outra não, e ainda assim aprender. [...] Na prova, as matérias são um quanto [*sic*] mais difíceis do que nas atividades (ESTUDANTE 13).

Outro estudante afirma o seguinte: “Eu não estudo muito. A escola ajuda pra interação

social e com colegas. Sou um bom aluno, porque, como os colegas falaram a respeito dos professores, tento tirar notas boas. Às vezes não aprendo nada, mas aprendo pra hora da prova e esqueço [risos]” (ESTUDANTE 11). Eles relatam que cumprem a tarefa de atingir as expectativas (ou não) no momento da avaliação, mas não se percebe uma ligação íntima e real com o aprender.

Luckesi (2011b, p. 208-209) elenca as seguintes funções básicas da aprendizagem:

- a) A função de propiciar a autocompreensão tanto do educando quanto do educador. Educando e educador, por meio dos atos da avaliação, como aliados na construção dos resultados satisfatórios da aprendizagem, podem se autocompreender, no nível e nas condições em que se encontram, para dar um salto à frente.
- b) A função de motivar o crescimento. Na medida em que ocorre o reconhecimento do limite e da amplitude de onde se está, descortina-se a motivação para o prosseguimento no percurso da vida ou de estudo que se esteja realizando.
- c) A função de aprofundamento da aprendizagem. Quando se faz um exercício para que a aprendizagem seja manifestada, esse mesmo exercício já é uma oportunidade de aprender o conteúdo de uma forma mais aprofundada e de fixá-lo de modo mais adequado na memória e aplicá-lo.
- d) A função de auxiliar a aprendizagem. Creio que se tivermos em nossa frente a compreensão de que a avaliação auxilia na aprendizagem, é o coração aberto para praticarmos este princípio.

Nessa lógica, por meio da AP, o estudante é solicitado a manifestar seu modo e sua capacidade de aprender, de entender e de conviver (LUCKESI, 2011b). Essa manifestação deve ser utilizada como fonte de retenção da aprendizagem.

Operacionalizar a AP requer a devolutiva assertiva dos resultados. É preciso, então, compreender o processo de correção como fonte de construção do conhecimento. O Estudante 6 afirma o seguinte: “Quando a turma não vai bem, alguns professores voltam no conteúdo, mas nem sempre. Tem recuperação da prova também, mas a gente sabe que alguns professores não gostam de dar recuperação para todo mundo”. Já o Estudante 13 diz: “Tem a correção da prova depois, mas tem que seguir com a aula, por isso o professor não para”.

É necessário um cuidado na devolutiva dos resultados. Luckesi (2011b) destaca que não se deve expor o estudante passando adiante o papel de entrega das avaliações. Além disso, a correção da avaliação com os estudantes consiste num momento valioso: a correção coletiva é uma estratégia positiva e mobilizadora, pois possibilita ao estudante “se autocompreender em seu processo pessoal de aprendizagem e desenvolvimento” (LUCKESI, 2011b, p. 202). O erro, nesse momento, poderá ser utilizado como fonte valiosa para a aprendizagem, com o estudante reconhecendo os caminhos não percorridos e o direcionamento ao acerto. É preciso pensar que o erro ou o insucesso servem “de ponto de partida para o avanço na investigação ou na busca da satisfação de uma necessidade prática utilitária” (LUCKESI, 2011b, p. 197).

Luckesi (2011b), ao refletir sobre a função do erro, ressalta que ele é uma fonte valiosa para o crescimento consciente em direção à real avaliação da aprendizagem. Como o Estudante 3 menciona, “avaliação da aprendizagem devia [sic] ser quando a gente aprende mesmo, para entender e não só para ganhar nota. Pro professor, vale a nota”. A construção da avaliação da aprendizagem pelo estudante envolve a necessidade do aprender significativo. Sobre isso, Charlot (2013, p. 161) diz o seguinte: “o processo pelo qual aprendemos uma coisa, seja ela qual for, apresenta-se sob formas várias e heterogêneas, ou seja, é uma manifestação de forma individual”. O aprender, para Charlot (2012), segue esta equação pedagógica:

$$\text{Aprender} = \text{Atividade intelectual} + \text{Sentido} + \text{Prazer}$$

O desafio do professor consiste, então, em fazer brotar no estudante o desejo pela aprendizagem. Não se trata apenas de desenvolver uma relação de ensino, mas de levar o estudante a mobilizar-se e a ver sentido no aprender, construindo assim a atividade intelectual. “Em suma, [ensinar] significa fomentar um círculo virtuoso que permita que o aprendiz tome pulso de sua vida e desenvolva-se de forma independente” (CECCONELLO, 2015, p. 87). A atividade intelectual resulta de uma iniciativa única e interna do estudante, ou seja, é a mobilização individual para a efetivação do conhecimento, que deve ser orientada pelo sentido, ou seja, por motivos significativos (CHARLOT, 2012; CECCONELLO, 2015).

Charlot (2012) assinala ainda que o tipo de atividade realizado na escola, mais especificamente em sala de aula, somado à relação harmoniosa do professor com o estudante, é fundamental para que surja o desejo de aprender. Segundo ele, tal desejo é o elemento básico da equação pedagógica. Nesse contexto, uma postura passiva diante da aprendizagem é irrelevante, portanto incapaz de conduzir à mobilização e ao sentido.

Despertar o prazer em aprender precede o avaliar. No entanto, a AP, enquanto uma atividade auxiliar do processo de aprendizagem, só fará sentido quando seus motivos e objetivos estiverem alinhados a um único propósito, levando o estudante a sentir prazer ao desenvolvê-la. Essa é a chave da mobilização.

#### **4.3.1 O que dizem os professores sobre a mobilização e a relação com o saber na avaliação da aprendizagem**

Charlot (2013) afirma que a mobilização é fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem. Quando encarada pela óptica do professor, a mobilização implica o estabelecimento de uma relação entre ele e o estudante; afinal, só há professor se houver um

estudante em relação com ele. Embora reconheça os desafios de ser professor na sociedade contemporânea, com as inúmeras exigências socioescolares e do sistema educacional, Charlot (2012) defende que o educador é um dos principais elos de ligação para a mobilização do estudante e para a construção do sentido do aprendizado. Seu papel é fundamental para que o estudante atribua significado ao aprender e ao estudar, bem como para que siga estudando.

Nesse contexto, o papel do professor não é ensinar, e sim fazer com que o estudante aprenda. Se o estudante percebe que a aprendizagem foi efetivada e é real, ocorre a mobilização, que é estruturada pelo sentido. Este, por sua vez, passa a ser estruturado e associado ao desejo de aprendizado — e, conseqüentemente, ao prazer de aprender, conhecer e buscar novos saberes. Essa é a lógica da aprendizagem na teoria formulada por Charlot (2013, 2015).

Se considerarmos o exposto até aqui e a análise das funções e objetivos da AP<sup>10</sup> para o aprendizado efetivo dos estudantes, ficará claro que é necessário focar o diagnóstico qualitativo, ou seja, aquele que auxilia na verificação da qualidade do que o estudante aprendeu. Alguns professores têm plena consciência disso. O Professor 1, por exemplo, diz: “Avaliação da aprendizagem é um método de percepção de absorção de conteúdo. [...] A escola avalia para saber se os alunos absorveram o conteúdo e para o professor saber se sua prática está apropriada, mas não mudaria nada no sistema avaliativo”. Por sua vez, o Professor 2 afirma: “Avaliação da aprendizagem é método para avaliar a evolução do aluno. [...] A escola aplica avaliação para diagnosticar a aprendizagem e a evolução dos alunos”. E o Professor 4 sintetiza: “Avaliação da aprendizagem serve para identificar os conceitos aprendidos e verificar se há processos de conhecimentos prévios com os novos, identificando as lacunas de dificuldades de aprendizagem”.

Mesmo que pareçam compreender os objetivos da AP, os professores, em outras falas, levam à inferência de que o instrumento utilizado em sala de aula hoje não consubstancia os preceitos dessa avaliação, uma vez que se anuncia o anseio de mudança, como podemos ver nestas falas: “Se pudesse mudar, aplicaria mais provas interativas com uso da tecnologia” (PROFESSOR 2); “Se pudesse mudar algo, tiraria a nota dos aspectos formativos das avaliações” (PROFESSOR 3). As falas se contrapõem e confirmam, mesmo que indiretamente, que o instrumento apresentado como AP não é o ideal para verificar, acompanhar e estruturar o desenvolvimento verdadeiro de uma aprendizagem.

Luckesi (2011b) diz que o momento da AP é ímpar para o professor coletar dados sobre a aprendizagem dos estudantes, o que vai ao encontro das falas dos professores: “A melhor

---

<sup>10</sup> As seções anteriores, assim como o Capítulo 2, abordam de forma aprofundada as funções da AP.

forma de saber se o aluno aprendeu é observando e corrigindo as atividades individualmente, cobrando com frequência os conteúdos e não apenas para a prova ou trabalho específico” (PROFESSOR 5); “A melhor forma de saber se o aluno aprendeu é quando ele sabe ensinar o colega, não pela avaliação” (PROFESSOR 4).

Quando afirmam que há outros instrumentos que possibilitam a aprendizagem (muito mais do que as avaliações utilizadas hoje), alguns professores expressam, assim como fazem os estudantes, a não insuficiência do método adotado como fator mobilizador. O Professor 5, por exemplo, afirma o seguinte: “Partindo do meu ponto de vista [de] que o aluno está no colégio para aprender, penso que aprendizado implica em [sic] constantes diagnósticos. Assim, qualquer atividade pode ser avaliativa”. Essa fala reescreve a função do professor e enfatiza o ponto-chave para a mobilização e o sentido, destacando ainda o triângulo pedagógico composto por professor, aluno e saber (CHARLOT, 2013). Ademais, ela enfatiza a escola como lugar de aprender, e não somente de ensinar.

Também encontramos nas falas dos professores pontos importantes para uma reflexão sobre a relação professor-estudante. O Professor 6 diz que, para a construção da aprendizagem, costuma falar com cada aluno a fim de saber se está aprendendo. Além disso, solicita que os estudantes mostrem os exercícios e coloca-se à disposição para esclarecer dúvidas. Percebe-se a proximidade e a disponibilidade do professor, mas ainda assim, para ele, “os alunos mudam a postura durante as provas, sempre aparentam não lembrar ou não conseguir responder questões lógicas e fáceis” (PROFESSOR 6), o que denota uma possível não concretização do aprender e uma função não construtora do saber.

Além do mais, percebe-se o sentimento negativo dos estudantes em relação ao instrumento, às escolhas e ao direcionamento da aplicação da AP, o que gera insegurança. Isso pode estar intimamente ligado à condução do processo, isto é, ao direcionamento dado durante o momento de realização da avaliação. Tal condução às vezes não parte de uma escolha individual do profissional, mas está culturalmente alicerçada no sistema escolar, como afirma o Professor 6: “Não mudaria nada no sistema avaliativo, pois todas as avaliações que aplico estão dando certo. Mas poderia até optar por algo diferente, mas é uma prática que ensina o professor a ser assim”. Esse comentário passa uma ideia de positividade, mas timidamente comunica o desejo de mudar.

Tais posicionamentos confirmam as contradições e também as encruzilhadas que caracterizam a profissão do professor (CHARLOT, 2013). A falta de liberdade para fazer da escola um espaço de aprender acaba gerando a “desestabilização da função docente” (CHARLOT, 2013, p. 98). Assim, o professor é inserido em uma dinâmica precária: “a

sociedade tende a imputar aos próprios professores a responsabilidade dessas contradições” (CHARLOT, 2013, p. 98). Caberia aos professores, nesse contexto, assumir a responsabilidade por práticas pedagógicas cuja eficácia parece comprovada, mas que são questionadas e criticadas, como a utilização dos exames no processo de aprender.

[...] os professores sofrem novas pressões sociais. Já que os resultados escolares dos alunos são importantes para as famílias e para “o futuro do país”, os professores são vigiados, criticados. Vão se multiplicando os discursos sobre a escola, mas também sobre os professores (CHARLOT, 2013, p. 97).

Diante das exigências crescentes e da necessidade de realizar múltiplas tarefas, o professor acaba sendo responsabilizado pelos resultados escolares, mais particularmente quando o resultado denota um possível fracasso (CHARLOT, 2013). Todavia, pouco se olha para o interior de um sistema que conduz à reprodução de práticas de uma pedagogia tradicional.

Por fim, infere-se que os professores não veem a avaliação aplicada em sala de aula como mobilizadora e geradora do saber dos estudantes. Caso contrário, não teriam o desejo de mudar a prática atual. Nesse contexto, perde-se a lógica construtivista da pedagogia ativa da aprendizagem, perde-se o sentido e a oportunidade de utilizar a avaliação da aprendizagem como instrumento para o crescimento, e ela passa a ser um instrumento contraditório no fazer docente — o qual, portanto, desmobiliza ao invés de mobilizar e de construir o sentido da aprendizagem.

A aprendizagem implica o estabelecimento de uma relação com o saber. Logo, a verdadeira aprendizagem é aquela que leva em conta a sociologia do sujeito, que reverencia o ser enquanto social e singular (CHARLOT, 2007a), que abarca as relações com o conhecimento e que se preocupa com o modo como este é construído. Estão em jogo aqui relações particulares que se associam a diferentes leituras de mundo (FREIRE, 2020). Nesse contexto, devemos considerar o pressuposto de que cada estudante, na interdependência de seus interesses, vivências e convivências, estabelece diferentes relações com o saber — portanto, cada aprendiz é único.

A escola, enquanto espaço de estruturação do saber comum, a fim de viabilizar a aprendizagem, precisa estar atenta às construções que o estudante faz. Em se tratando dos estudantes das camadas populares, a estruturação do saber comum precisa considerar o conhecimento de mundo prévio levado por eles à escola: deve-se colocar no centro das atividades escolares ações concretas, que são na verdade pontes de ligação para o conhecimento e a aprendizagem. Contudo, ao analisar a realidade desses estudantes e as atividades escolares

que eles realizam, encontramos um cenário incongruente, uma vez que não se leva em conta a forma como os estudantes interpretam o mundo. O ensino que resulta daí tende a reforçar as situações e os sentimentos de carência já percebidos no exterior da escola.

A escola, para cumprir seu papel social, deve estar empenhada em retirar esses jovens do mundo natural, acolhendo-os de forma justa e possibilitando a aprendizagem pautada na equidade de oportunidades. Mas, para isso acontecer, a escola precisa antes agir de acordo com o princípio da coerência: deve haver consistência entre o seu papel social e as atividades que ela conduz. Nessa perspectiva, a AP necessita ser um instrumento de auxílio à aprendizagem, facilitando e viabilizando a construção da relação com o saber. Ademais, a avaliação da aprendizagem deve ser um instrumento extensivo às ações sociais da escola.

No entanto, os comentários de estudantes e professores transcritos aqui denunciam uma prática avaliativa que dificulta a aprendizagem, condenando os estudantes de camadas sociais mais desfavorecidas (que já têm uma vida naturalmente complexa) ao fracasso e ao insucesso, desestimulando uma construção tão mágica como o aprender. As falas dos participantes deixaram claro que a AP ainda é um fazer intrincado que entrava a construção do saber dos jovens respondentes, gerando sentimentos de impotência, incompreensão e medo. Além disso, esse instrumento é permeado pela padronização — quando deveria ser construído com base na diversidade e na singularidade.

O próximo capítulo é dedicado à apresentação das principais conclusões desta pesquisa, assinalando as correlações encontradas entre a teoria que a norteou e os dados coletados no estudo de caso.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Temos que ler o mundo com a lógica dos outros, com os olhares dos outros, para entender como se constrói a experiência dos outros, como se estrutura o mundo dos outros.*  
(Bernard Charlot)

*Ler o mundo com a lógica dos outros* é ser capaz de enxergar não somente o que se quer ver: é pensar além do que parece ser, compreendendo que muitas vezes aquilo em que acreditamos pode não ser o que parece. Afinal, não existe uma única verdade: sempre haverá o outro lado. As relações humanas são permeadas pela complexidade, mas também pela diversidade, e aí reside a riqueza da vida. É importante sabermos que a diferença é um dos pilares do crescimento e que uma ideia pessoal não dá conta de todo o universo da verdade. O ser diferente é que possibilita a grandiosidade das relações e interações sociais que nos levam a caminhar, a aprender sempre e em todo lugar. Aprendemos com o que nos desafia, com o que nos move e nos sensibiliza.

*Ler o mundo com os olhares dos outros* é avançar respeitando a heterogeneidade, o desenvolvimento individual, as diferenças sadias, naturais do ser humano. (Não falamos, é claro, das diferenças de classes sociais: elas não carecem de ser aceitas, ninguém precisa compactuar com a indiferença e a crueldade da inferioridade social.) Aprender é confiar no processo e na certeza de crescimento. É estar no mundo e ser capaz de, mesmo diante de incertezas, acreditar em todas as formas de aprendizagem, em novos modos de estar e relacionar-se. É vivenciar e celebrar a educação sem identificar um fracasso que não existe.

*Entender como se constrói a experiência dos outros* é oportunizar o crescimento individual, é compreender cada sujeito como um ser único e repleto de vivências particulares. Em especial no mundo da aprendizagem, no processo educacional, entender o outro é pensar a educação para além da falta e da carência social que existem no mundo (e que adentram a sala de aula). A carência em nenhum momento determina a não aprendizagem, afinal os estudantes dos meios populares não sofrem de carências de aprendizagens: se assim fosse, não teriam aprendido nada durante a vida. Mas “eles têm, sim, outra forma de relacionar-se com o mundo, outra forma de entrar em um processo de aprender” (CHARLOT, 2013, p. 162).

São esses os pilares que sustentam esta dissertação, que anseia por contribuir para que a educação — em especial o aprender em sala de aula nas escolas que acolhem os jovens dos meios populares — se abra verdadeiramente a novas perspectivas do conhecimento científico, possibilitando a leitura pela lógica do outro e partindo de diferentes relações com o mundo, para



assim construir laços com aprendizagens realmente significativas. O caminho percorrido até aqui foi deveras trabalhoso e desafiador, mas grandioso. Tal trajeto possibilitou a aproximação, a convivência e o compartilhamento de vivências, principalmente durante a pesquisa de campo, que por vários momentos parecia distante, dadas as dificuldades que surgiram. Mas tais dificuldades, sabemos, são corriqueiras, principalmente quando se trata de pesquisas que envolvem o cenário educacional (LÜDKE.; ANDRÉ, 2020). Portanto, esta dissertação não foi privada das dificuldades que caracterizam o vasto histórico da pesquisa em educação (em especial quando o estudo envolve a ida a campo).

Adentrar o mundo educacional não é tarefa simples. Todo fator que muda a rotina escolar tende a envolver pontos limitantes, que por vezes nos conduzem, enquanto pesquisadores, a traçar novos rumos para a pesquisa. A primeira mudança demandada no nosso caso foi a troca do campo para a coleta de dados, pois, mesmo diante da liberação da equipe gestora para a aplicação da pesquisa, a realização do grupo focal com os professores tornou-se muito difícil: não foi possível contatá-los e, conseqüentemente, reuni-los.

Após o primeiro obstáculo, compreendemos que realizar o grupo focal com os professores não seria viável. Logo, optamos não somente pela troca do campo de pesquisa, mas também pela troca do método de coleta dos dados dos professores. Compreendemos que reunir os professores para uma conversa era uma tarefa complicada, uma vez que, devido à desvalorização docente, “esses profissionais são convidados a adaptar a sua rotina, a sua ação, ao contexto atual” (LUCKESI, 2011b, p. 100), assumindo-se como profissionais multitarefas. Assim, optamos pelo questionário, que, como já pontuado, foi aplicado pelo grupo gestor no momento do conselho de classe. Disponibilizamos um total de 20 questionários, dos quais seis retornaram para ser analisados. Muitos dos questionários estavam incompletos e continham respostas incompreensíveis; selecionamos, então, os trechos que agregavam reflexões sobre o tema e que nos auxiliavam a responder à pergunta de pesquisa.

Essa situação reflete a escassez de tempo dos professores das escolas públicas, resultado de sua desvalorização. Como pontuado por Charlot (2013, p. 105), muitos desses profissionais “têm dois empregos ou até três”, o que pode afetar a sua dedicação e torná-los indisponíveis para refletir acerca de temas importantes — e que necessitam ser tratados no ambiente escolar, pois carecem de mudança, de aperfeiçoamento e de novos direcionamentos. No centro dessas reflexões tão necessárias, repousa a avaliação da aprendizagem, que ainda inflama egos (LUCKESI, 2011a), sendo rodeada de incertezas e evidências de pontos frágeis, muitas vezes distanciando-se do aprender. Talvez seja essa a inquietação que nos leva, enquanto pesquisadores, a buscar respostas diferentes (embora nos deparemos com um cenário

problemático cada vez mais habitual).

Assim, esta pesquisa surgiu da constatação da importância da avaliação aplicada em sala de aula para a construção dos saberes e das relações individuais com a aprendizagem. Procuramos relacionar o tema pesquisado aos referenciais teóricos embasadores dos estudos e discussões desenvolvidos durante a trajetória no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF), bem como às vivências pessoais no âmbito das escolas públicas de educação básica, nas quais nos constituímos profissionalmente.

O estudo das avaliações da aprendizagem indica de forma clara a necessidade emergente de traçar novos rumos para o ato de avaliar, efetivando-o como um instrumento de investigação e mudança da realidade, com vistas à intervenção (LUCKESI, 2011b), sempre que necessário. A concepção de avaliação presente nos referenciais teóricos e contemplada no Capítulo 3 desta dissertação fundamenta uma atividade de cunho amplamente pedagógico que exige a aceitação do aprender em suas diversas formas e relações. A ideia é perceber que o aprender está amparado na heterogeneidade, no objetivo de educar para a diferença. Portanto, ele é alicerçado em leituras positivas, qualitativas e multidimensionais (HOFFMANN, 2019).

Esse olhar atento à diversidade e à heterogeneidade, características ímpares de uma sala de aula, deve embasar a relação com o saber, a qual precisa se ater à compreensão de que o ser “humano é singular, que a educação é, então, singularização” (CHARLOT, 2007b, p. 57). Assim, a relação com o saber acontece quando se compreende o estudante como ser humano singular inserido no mundo, na sociedade: ele é um ser único, mas rodeado pela diversidade e pelas relações que ela possibilita. A questão da relação com o saber foi amplamente discutida no Capítulo 2. Aqui, enfatizamos que o saber se configura quando o estudante percebe o sentido do aprender, que parte da mobilização interna, única e singular, tal qual o ser humano (CHARLOT, 2012). Isso acontece, como vimos, quando há prazer no que se faz.

A avaliação da aprendizagem, então, é o momento em que o jovem, em posse do aprendido, demonstra as relações com o saber que construiu ao longo do processo — e que precisam ser positivas. Essa é a nossa busca, associada ao objetivo geral de contribuir para a ampliação do conhecimento sobre as relações entre a AP e a construção do saber dos estudantes de meios populares. Diante do exposto até aqui, apontamos a seguir algumas constatações que ficaram evidentes na análise do grupo focal realizado com os estudantes e dos questionários aplicados aos professores.

Os estudantes participantes da pesquisa demonstraram compreender a avaliação da aprendizagem e a importância dela para o processo educativo, no entanto apontaram para o excesso de formalidade que cerca esse instrumento e para a preocupação extrema da escola em

“padronizar ações, em estabelecer regras comuns a todos, em definir critérios quantitativos” (HOFFMANN, 2018, p. 39). A escola diz acolher a diversidade, mas faz uso da padronização para desenvolver atividades de aprendizagem.

Evidencia-se também o foco em fatores quantitativos: as notas finais da avaliação têm grande importância, aproximando a AP do exame e retomando uma pedagogia tradicional, não mobilizadora. A avaliação é aplicada em um tempo segmentado, fragmentado, e seu resultado diz algo sobre o suposto valor da pessoa do estudante, mas pouco sobre o seu real aprendizado (CHARLOT, 2013). Em contraposição, as sínteses apresentadas anunciam que a relação com o saber efetiva-se na interação em sala e nas vivências fora da escola. Isso revela a fragilidade da mobilização dos estudantes para a avaliação, que não é vista como atividade pedagógica da escola.

Acreditamos que o modelo de avaliação utilizado na Escola A não se enquadra nas premissas da AP, uma vez que já parte da ideia de que essa avaliação não é uma atividade escolar — e, de fato, ela não o é, pois contém características de um ato final de verificação da aprendizagem. Verifica-se a aprendizagem, mas pouco se intervém quando o resultado não é satisfatório. E, quando a intervenção acontece, ela envolve um senso de obrigação, e não o desejo de levar o estudante a reconhecer seus erros e a aprender com eles. A AP se dá, então, como uma verificação estática com pouca possibilidade de retomada e desenvolvimento.

A avaliação da aprendizagem é descrita pela maioria dos participantes desta pesquisa como um instrumento obrigatório e uniforme que visa a colocar os estudantes no mesmo patamar de aprendizagem. Ela não considera a singularidade e, conseqüentemente, deixa de relacionar-se com o mundo dos estudantes, não possibilitando o estabelecimento de relações com o saber. O problema, como pontua Charlot (2013), é que não existe relação com o saber sem relação com o mundo, com o sujeito social.

Charlot (2013) comunica que as relações que se constroem com as atividades não são neutras e, exatamente por isso, requerem determinadas relações com o mundo. Estas começam a ser construídas no seio das classes sociais. Nas classes médias, há um tipo de relação que não é a mesma das classes populares:

[...] não é surpreendente que os filhos das classes populares tenham mais dificuldades na escola que os filhos da classe média. Entretanto, essa atividade escolar específica não é um “arbitrário cultural”, um simples reflexo das normas das classes dominantes, como sustentam Bourdieu e Passeron (1992). Ela tem um valor de formação, um valor antropológico, por ser uma forma específica e muito elaborada de se relacionar com o mundo (CHARLOT, 2013, p. 151).

Charlot (2013, p. 151) também afirma que a escola precisa ter cuidado ao direcionar as avaliações:

É preciso evitar dois erros. Primeiro erro: considerar essa atividade como simples imposição da classe dominante, esquecendo-se do seu valor de formação. Segundo erro, simétrico: considerar que só essa atividade tem um valor. Há outras formas de aprender, outras formas valiosas de se relacionar com o mundo, com os outros e consigo mesmo, outras atividades que valem a pena ser desenvolvidas e aperfeiçoadas em uma vida humana. A esse respeito, deveríamos refletir sobre o fato de que, hoje em dia, a escola invadiu a vida dos jovens. E tende a impossibilitar outras formas de se relacionar com o mundo.

Em oposição ao que Charlot (2013) nos fala, encontramos concorrência onde deveria existir união. Separa-se a relação com o aprender que acontece na escola daquilo que acontece fora dela, e esquece-se que fora da escola se aprende também muitas coisas — coisas extremamente importantes, em particular para os jovens das camadas populares. Estes têm uma maneira de se relacionar com o mundo, com o saber, com a linguagem e com o tempo que é diferente daquela que encontramos na escola (CHARLOT, 2013). Estabelecer uma relação com o saber é compreender que aprender na escola é “mais uma das formas de aprendizagem específica. Valiosa, mas não única. Devemos respeitar a forma escolar de aprender, mas reconhecer também que existem outras formas” (CHARLOT, 2013, p. 161-162). Nisso reside a dinâmica mágica da aprendizagem.

Embora este não seja o seu propósito, as avaliações descritas pelos participantes deste estudo mobilizam muitos sentimentos negativos, os quais podem levar a momentos rasos de aprendizagem, pouco produtivos e ineficazes. Os alunos dizem “estudar” para a avaliação e logo esquecer o conteúdo — estudam, mas não aprendem. Mas a aprendizagem, quando acontece de verdade, é duradoura. O aprender não tem data de validade. Assim, observa-se um aprisionamento da criatividade e da curiosidade epistemológica dos estudantes, tão essencial à relação com o saber (FREIRE, 2020). Isso conduz, mesmo que involuntariamente, à prática de exames.

Os professores não compreendem integralmente o processo da AP, já que, embora concordem sobre a importância da avaliação, pensam em mudá-la ou acrescentar novos instrumentos avaliativos. O fato é que a AP, se bem conduzida, é capaz de cumprir magnanimamente seu papel de auxiliar da aprendizagem significativa. Os professores anseiam por mudanças, mas estão alicerçados em uma escola com práticas do passado, que cobra “uma postura diferente, construtivista, mesmo frente a práticas tradicionalistas. Ensina-se ainda hoje em escolas cuja forma básica foi definida nos séculos XVI e XVII” (CHARLOT, 2013, p. 114).

Nesse contexto, é necessário realizar práticas preestabelecidas que conduzem ao ensinar e pouco ao aprender. Isso coloca o professor em uma situação difícil. Em suma, ele é levado a esperar resultados quantitativos positivos nas avaliações que realiza, ou seja, a boa nota é a meta do aprendizado concretizado, o que reafirma a inexistência do triângulo pedagógico evidenciado por Charlot (2012) e já mencionado aqui. Assim, as relações existentes apontam para um vínculo professor-aluno em que o jovem deve “obedecer ao adulto institucional, e a questão do saber não entra nessa história” (CHARLOT, 2012, p. 15).

No entanto, a questão do saber é central na aprendizagem. No caso dos jovens das camadas populares, essa questão é fundamental para que eles tenham a escola como referência do aprender. Infelizmente, enquanto a escola, pela prática de avaliações, seguir valorizando o quantificar em detrimento do qualificar, ela realizará uma equação que não envolve a relação com o saber. Logo, ela deixará de cumprir o seu papel e também não permitirá que o professor realmente aplique a avaliação da aprendizagem. De fato, algumas visões apresentadas tanto pelos estudantes quanto pelos professores já não nos causam estranhamento, pois decorrem de uma prática justaposta de um sistema falho. Como vimos, a AP é um tema amplamente discutido e historicamente marcado por desfechos malsucedidos e questões mal resolvidas (pela falta de consenso, compreensão e direcionamento positivo).

A avaliação enquanto instrumento final da aprendizagem deve dar lugar à avaliação da aprendizagem enquanto instrumento de diagnóstico positivo — e gerador de um resultado unicamente qualitativo. Chegar a um resultado satisfatório da avaliação da aprendizagem com base na qualidade requer que o estudante se veja mobilizado para aprender e, assim, estabeleça relações positivas com o saber. Do ponto de vista dos estudantes dos meios populares, essa ligação é ainda mais necessária: por meio dela, eles conseguem fugir às estatísticas e deixar de ver a escola como um trampolim para o bom emprego; a ideia é que possam vê-la como um local em que podem aprender (CHARLOT, 2012).

As atividades escolares precisam despertar o prazer, o desejo por aprender. Do mesmo modo, a avaliação da aprendizagem precisa ser um momento prazeroso para ser efetivada. Contudo, o que se verifica aqui é que o momento da avaliação permanece repleto de frustração e angústia, constituindo-se como um âmbito de pouca ou nenhuma efetivação da aprendizagem. Neste estudo, identificamos a persistência de uma avaliação que causa insegurança. O modelo de avaliação adotado vem rodeado de sentido negativo, o que demonstra a insignificância da construção da aprendizagem e da mobilização diante dela.

Quanto à relação e à construção do saber, a avaliação direcionada, como verificamos, pouco contribui. Ela não é direcionada como avaliação da ou pela aprendizagem e não permite

a construção da relação com o saber, uma vez que não busca qualidade, sendo construída com base no ensinar limitante, não no aprender emancipatório.

Educar com o intuito de possibilitar que os jovens construam uma relação pessoal com o saber é compreender que o professor precisa adentrar o mundo do estudante; ele deve reconhecer o objeto já conhecido. “Em outras palavras, refaça sua cognoscitividade na cognoscitividade dos educandos. Ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico. A curiosidade do professor e dos alunos em ação se encontra na base do ensinar aprender” (FREIRE, 2020, p. 112-113). Na construção necessária da relação com o saber, não há lugar para o aprisionamento.

Portanto, é necessário provocar mudanças e desenvolver novas crenças a fim de alterar o direcionamento da avaliação inserida no fazer pedagógico da escola. A AP deve ser capaz de fomentar os processos formativos com vistas à autonomia intelectual e humana, efetivando-se, assim, não somente como mais uma avaliação/exame escolar, mas como uma avaliação da aprendizagem que busca a transformação social. Ela deve ampliar o repertório de conhecimento dos jovens partindo das vivências reais e concretas que os estudantes (em especial os das camadas populares) carregam para a escola. Tais vivências serão instrumentos direcionadores da aprendizagem significativa, contribuindo para a construção do saber.

Temos a clareza de que este estudo poderá ser ampliado, pois são inúmeras as possibilidades de produzir novos conhecimentos a partir dos temas que circundam a avaliação da aprendizagem e a relação dos estudantes com o saber. Essas temáticas estão diretamente associadas à formação e ao desenvolvimento dos estudantes e dos professores, em âmbito pessoal e profissional. Acreditamos que tanto a pesquisa quanto a prática podem ampliar horizontes em prol de uma educação pautada na qualidade e em uma aprendizagem verdadeiramente significativa, capaz de tirar o estudante da sua zona de conforto, provocá-lo e conduzir o seu crescimento.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, C. **A avaliação da aprendizagem escolar**: fascículo 11. Petrópolis: Vozes, 2013.
- ARAÚJO, C. M.; OLIVEIRA, M. C. S. L. Contribuições de Bourdieu ao tema do desenvolvimento adolescente em contexto institucional socioeducativo. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 8, n. 2, p. 215-224, 2013. Disponível em: [http://seer.ufsj.edu.br/index.php/revista\\_ppp/article/view/534](http://seer.ufsj.edu.br/index.php/revista_ppp/article/view/534). Acesso em: 26 jul. 2022.
- BACHELARD, G. **Epistemologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- BALLESTER, M. *et al.* **Avaliação como apoio à aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BARBOUR, R. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BATALLOSO, J. M. É possível uma avaliação democrática? Ou sobre a necessidades de avaliar educativamente. *In*: BALLESTER, M. *et al.* **Avaliação como apoio à aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 47-53.
- BOURDIEU, P. **A distinção**: crítica social do julgamento. 1. ed. Porto Alegre: Zouk, 2007.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A. (org.). **Escritos de educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 45-72.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- CALATAYUD, M. A. Reflexões dos alunos do ensino fundamental sobre concepções avaliativas. *In*: BALLESTER, M. *et al.* **Avaliação como apoio à aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 93-101.
- CECCONELLO, A. R. **Mobilização para a aprendizagem**: diagnóstico de fatores impactantes no aprendizado do aluno de curso de graduação em Administração. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9844>. Acesso em: 26 jul. 2022.
- CHARLOT, B. A mobilização no exercício da profissão docente. **Revista Contemporânea**, v. 7, n. 13, jan./jul. 2012. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1655>. Acesso em: 26 jul. 2022.
- CHARLOT, B. **A relação com o saber nos meios populares**: uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio. Tradução: Catarina Matos. Porto: Livresic, 2009.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução: Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2007a.

CHARLOT, B. **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**, n. 97, p. 47-63, maio 1996. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/373.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2021.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Tradução: Sandra Loguercio. Porto Alegre: Artmed, 2007b.

COSTA, M. E. B. Grupo focal. In: DUARTE, J.; BARROS, A. (org.). **Métodos e técnicas em pesquisa em comunicação**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011. p. 180-192.

CUNHA, K. S. *et al.* A teoria da relação com o saber e a avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa: uma experiência no estágio docência no Ensino Superior. **Fafire**, v. 11, n. 2, p. 37-48, 2018. Disponível em: [https://publicacoes.fafire.br/diretorio/revistaFafire/revistaFafire\\_v11n02\\_a03.pdf](https://publicacoes.fafire.br/diretorio/revistaFafire/revistaFafire_v11n02_a03.pdf). Acesso em: 6 mar. 2021.

DELORS, J. **Educação, um tesouro a descobrir**: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. 6. ed. Tradução: José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez, 2001.

DUBET, F. Desigualdades educacionais: estruturas, processos e modelos de justiça. O debate ao longo dos últimos cinquenta anos na França. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 13, n. 46, dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/download/71776/40363>. Acesso em: 17 jun. 2021.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

FREIRE, P. **A pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2012.

GOMES, A. A. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. **EccoS: Revista Científica**, v. 7, n. 2, p. 275-290, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/417>. Acesso em: 12 dez. 2021.

GONÇALVES, A. T. P. Análise de conteúdo, análise do discurso e análise de conversação: estudo preliminar sobre diferenças conceituais e teórico-metodológicas. **Administração**:



Ensino e Pesquisa, v. 17, n. 2, p. 275-300, 2016. Disponível em:  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=533560872003>. Acesso em: 13 dez. 2021.

GONÇALVES, E. **Ensinar e controlar**: poder e saber na avaliação de rendimento escolar (Estado do Paraná). 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1999. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/68249>. Acesso em: 9 mar. 2021.

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2003. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/paideia/a/8zzDgMmCBnBJxNvfk7qKQRF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 nov. 2021.

GÜNTHER, H. Como elaborar um questionário. **Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais**, v. 1, p. 1-15, 2003. Disponível em: [https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/lapsam/Metodo%20de%20pesquisa/Metodos%20de%20pesquisa%202013/Texto\\_11-\\_Como\\_elaborar\\_um\\_quesitonario.pdf](https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/lapsam/Metodo%20de%20pesquisa/Metodos%20de%20pesquisa%202013/Texto_11-_Como_elaborar_um_quesitonario.pdf). Acesso em: 9 nov. 2021.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, J. **Avaliar**: respeitar primeiro, educar depois. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

HOFFMANN, J. **O jogo do contrário em avaliação**. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

JENCKS, C. Desigualdades no aproveitamento educacional. *In*: BROOKE, N.; SOARES, F. J. (org.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 50-66.

JORBA, J.; SANMARTI, N. A função pedagógica da avaliação. *In*: BALLESTER, M. *et al.* **Avaliação como apoio à aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 22-43.

LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky e Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. 13. ed. São Paulo: Summus, 1992.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. 1. ed. São Paulo: Vozes, 2011a.

LUCKESI, C. Avaliação da aprendizagem: compreensão e prática. [Entrevista cedida ao] *Jornal do Brasil*. **Jornal do Brasil**, 21 jul. 2000a. Disponível em:  
<http://luckesi.blogspot.com/2016/01/101-entrevista-sobre-avaliacao.html>. Acesso em: 26 jul. 2022.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem na escola**. 2013. Disponível em:  
[http://irsas.cascavel.pr.gov.br/arquivos/23122013\\_cipriano\\_carlos\\_luckesi\\_-\\_avaliacao\\_da\\_aprendizagem\\_na\\_escola.pdf](http://irsas.cascavel.pr.gov.br/arquivos/23122013_cipriano_carlos_luckesi_-_avaliacao_da_aprendizagem_na_escola.pdf). Acesso em: 26 jul. 2022.

LUCKESI, C. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **EccoS: Revista Científica**, v. 4, n. 2, p. 79-88, dez. 2002. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/310>. Acesso em: 26 jul. 2022.

LUCKESI, C. **Avaliação em educação**: questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.

LUCKESI, C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Pátio**, ano 3, n. 12, fev./abr. 2000b.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2020.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução: Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MÉNDEZ, J. M. A. **Avaliar para conhecer, exminar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875>. Acesso em: 26 jul. 2022.

MOTTA, M. M. **Porque ninguém escuta a gente!** Jovens, avaliação em larga escala e cotidiano escolar, entre significados e sentidos. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/10002>. Acesso em: 9 mar. 2021.

NOGUEIRA, C.; NOGUEIRA, M. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 78, p. 15-36, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wVTm9chcTXY5y7mFRqRjX7m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 set. 2021.

NÓVOA, A. **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

PERRENOUD, P. **A pedagogia na escola das diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Tradução: Cláudia Schilling. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação da aprendizagem entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

RIBEIRO, M. L. **História da educação brasileira: a organização escolar**. Campinas: Autores Associados, 2000.

SANTOS, M. C. R. **Reprovação e algumas reflexões sobre as faces da avaliação: um estudo de caso no Ifsul – Campus Pelotas**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciência e Matemática) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/2890>. Acesso em: 12 mar. 2021.

SÉTIMA Coordenadoria Regional de Educação. c2013. Disponível em: <http://blog07cre.blogspot.com>. Acesso em: 22 jul. 2022.

SILVA, R. F. A avaliação da aprendizagem escolar de acordo com a visão da psicopedagogia. **Educação Pública**, 13 jun. 2017. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/17/12/a-avaliacao-da-aprendizagem-escolar-de-acordo-com-a-viso-da-psicopedagogia>. Acesso em: 26 jul. 2022.

SILVA, V. M. **A avaliação da aprendizagem sob uma perspectiva dialética: por uma nova prática do professor das séries finais do ensino fundamental**. 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1522-8.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2022.

SOUZA, M. C. R. F. Aprendizagens e tempo integral: entre a efetividade e o desejo. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 25, n. 95, p. 414-439, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/5kSydpmC4Xbcx56hYP5kqvS/abstract/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 6 mar. 2021.

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação da aprendizagem: teoria, legislação e prática no cotidiano de escolas de 1º grau. **Ideias**, n. 8, p. 106-114, 1986. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/int\\_a.php?t=020](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/int_a.php?t=020). Acesso em: 14 dez. 2021.

TROPIA, G.; CALDEIRA, A. D. Vínculos entre a relação com o saber de Bernard Charlot e categorias bachelardianas. **Educação**, v. 34, n. 3, p. 369-375, 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5227>. Acesso em: 9 nov. 2021.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução: Cristhian Matheus Herrera. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

## APÊNDICE A – Guia para discussão do grupo focal

Por meio da aplicação do grupo focal, objetivamos aprofundar o tema da pesquisa com base na análise dos discursos e respostas compartilhados. A mediação ocorreu de forma neutra, sem interferências que pudessem induzir respostas ou até criar preconceitos referentes ao tema.

O encontro teve duração máxima de 90 minutos e foi realizado de forma presencial. A dinâmica foi orientada com base no guia a seguir.

- Quantas pessoas moram com você?
- Qual é a escolaridade de seus pais?
- Você trabalha no contraturno da escola?
- Você já foi reprovado?
- Como é a sua rotina de estudos fora da escola?
  - Você tem um espaço de estudo em casa? Como é?
- Você tem dificuldades em conciliar a vida escolar com as atividades do seu dia a dia?
- O que é ser um bom estudante?
  - Você se considera um bom aluno?
  - Para seus professores, quais características descrevem o bom estudante? Você acha que se enquadra nelas?
- Você gosta de estar na escola?
  - Para você, o que é mais interessante na escola?
  - Qual é o sentido da escola em sua vida?
  - O que é ensinado na escola faz sentido quando você está fora dela?
  - O que você aprende na escola possibilita o seu desenvolvimento pessoal?
  - Qual é o lugar que o conhecimento escolar ocupa em sua vida fora da escola?
- Você percebe diferença entre as atividades escolares e as avaliações?
  - O que você considera ser uma atividade e o que é uma avaliação?
  - Você percebe diferença no comportamento do professor durante as avaliações?
- Você se sente confortável no momento das avaliações?
  - Qual é a sua reação quando está realizando uma avaliação? Você fica nervoso ou é algo natural?
  - A turma muda de postura quando está realizando uma atividade e quando está diante de uma avaliação?

- Você sabe a diferença entre exame e avaliação?
  - Na sua escola, aplicam-se avaliações ou exames?
- Você considera importante que a escola aplique avaliações?
  - Em que medida as avaliações contribuem para o seu desenvolvimento?
- Na sua escola, há momentos específicos para avaliações?
  - São definidas datas específicas?
  - O que isso muda na sua rotina?
- O que é ensinado durante as aulas é interligado com o que é cobrado nas avaliações?
- Você já fez alguma avaliação sabendo que não aprendeu o conteúdo?
  - Você já recebeu algum resultado negativo?
  - Você já teve um resultado positivo, mas logo esqueceu o que estudou para realizar a avaliação?
- Você considera que existe uma relação entre o que você aprende na sala de aula e o que é cobrado nas avaliações?
- Para você, o que é uma avaliação da aprendizagem?
  - A forma como a avaliação é direcionada na sua escola contribui para a sua aprendizagem?
  - Quais são o sentido e a contribuição da avaliação para a sua aprendizagem?
- A sua escola pratica avaliação da aprendizagem?
- Para você, é necessário aplicar avaliação para saber se o estudante aprendeu ou não?
- Você acha que a avaliação colabora para a sua aprendizagem?
- Para você, quais motivos levam a escola a aplicar avaliações?
  - Avaliação é prova de aprendizado?
  - Você considera adequado o sistema de avaliações de sua escola?
- Para você, qual é a melhor maneira de saber se o estudante aprendeu a matéria?
- Se você tivesse a oportunidade de mudar algo no sistema de avaliações da sua escola, o que seria?

## APÊNDICE B – Questionário entregue aos professores

Prezado(a) professor(a),

meu nome é Wylana Souza, sou mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo. Em minha pesquisa de dissertação, objetivo compreender a contribuição da avaliação da aprendizagem para a construção do saber/aprender dos jovens das camadas populares, ou seja, dos estudantes das camadas mais desprivilegiadas da sociedade. Dessa forma, convido-o(a) a responder ao seguinte questionário sobre a sua percepção do tema. O questionário é breve, o preenchimento é rápido, e sua participação é de suma importância para minha pesquisa.

As respostas são individuais e serão mantidas em sigilo, garantindo a preservação da identidade dos participantes. Ao final das questões, necessito que você, enquanto professor da(s) turma(s) do ensino médio, indique dois ou três estudantes de cada turma, seguindo os seguintes critérios: frequência/assiduidade e comprometimento com as atividades escolares.

1. Qual ou quais disciplinas você leciona na escola?
2. Indique a(s) turma(s) e o número de alunos por turma.
3. Quais características deve demonstrar o bom estudante?
4. Os estudantes demonstram ter uma rotina de estudos?
5. Para você, o que é avaliação da aprendizagem?
6. A sua escola pratica avaliação da aprendizagem?
7. Qual é a melhor forma de saber se o estudante aprendeu a matéria?
8. Existe diferença entre as atividades escolares e as avaliações?
9. Você vê diferença entre exame e avaliação?
10. Quais atividades são consideradas avaliativas por você?
11. Você costuma observar o comportamento dos estudantes durante a avaliação?
12. Algum comportamento específico dos estudantes, durante a aplicação das avaliações, já chamou a sua atenção? Em caso afirmativo, qual?
13. Para você, quais motivos levam a escola a aplicar avaliações?
14. Você acredita que a avaliação contribui para a aprendizagem dos estudantes?
15. Se você tivesse a oportunidade de mudar algo no sistema de avaliações, o que seria?
16. Seguindo os critérios de **frequência/assiduidade** e **comprometimento com as atividades escolares**, indique dois ou três estudantes de cada ano/série para participar

da pesquisa. (Como a escola possui várias turmas do ensino médio, necessito que você indique dois ou três alunos de cada uma das turmas.)