



COINTER PDVL 2020

VII CONGRESSO INTERNACIONAL DAS LICENCIATURAS

Edição 100% virtual | 02 a 05 de dezembro

ISSN:2358-9728 | PREFIXO DOI:10.31692/2358-9728

AUTOGESTÃO DA APRENDIZAGEM: UMA REFLEXÃO SOBRE OS PROCESSOS AVALIATIVOS NO ENSINO DA QUÍMICA

APRENDIZAJE DE LA AUTOGESTIÓN: UNA REFLEXIÓN SOBRE LOS PROCESOS EVALUATIVOS EN LA ENSEÑANZA DE LA QUÍMICA

LEARNING SELF-MANAGEMENT: A REFLECTION ON THE EVALUATIVE PROCESSES IN TEACHING CHEMISTRY

Apresentação: Comunicação Oral

Maria Aparecida do Nascimento Silva ¹; Maria Letícia Soares de Lima ²; Matheus Alves Barbosa ³; Kilma da Silva Lima Viana ⁴

DOI: <https://doi.org/10.31692/2358-9728.VIICOINTERPDVL.0421>

RESUMO

Essa pesquisa teve uma abordagem qualitativa e o objetivo de analisar as estratégias de autogestão da aprendizagem desenvolvidas e vivenciadas pelos estudantes, tomando como base os processos avaliativos vivenciados. Para isso, inicialmente, foram diagnosticadas as percepções dos estudantes acerca dos processos avaliativos que vivenciam nas escolas, identificados os sentimentos que os processos avaliativos despertam nos estudantes e analisadas as estratégias de autogestão desenvolvidas pelos estudantes, após os resultados das avaliações. O campo de pesquisa foram quatro escolas da Rede Pública do Estado de Pernambuco e os participantes da pesquisa foram 161 estudantes do Ensino Médio dessas escolas. Foram realizados questionários com os estudantes com perguntas abertas. Esses dados foram categorizados e analisados de acordo com as Gerações da Avaliação (GUBA; LINCOLN, 1989). A pesquisa nos revelou um cenário bastante difícil nas escolas do Ensino Médio. O processo avaliativo tem sido compreendido pelos estudantes como momentos estantes em que são realizadas as provas ou os testes, com a finalidade de medir o que aprenderam, para separar os bons dos maus estudantes, significando um momento de dor, medo, tristeza, decepção, angustia, ou seja, longe de ter o objetivo de auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, de auxiliar os estudantes na autogestão da aprendizagem, entendendo suas potencialidades e lacunas, de acordo com as respostas dos estudantes, observamos que o sentimento de desconforto é geral aos métodos de avaliação e ressaltamos a importância de rever a formação dos professores, pois se os estudantes pensam a avaliação nessa perspectiva, então seus professores estão também com perspectivas avaliativas de Primeira ou

¹ Licenciando em Química, Instituto Federal de Pernambuco – campus Vitória de Santo Antão, Membro do GEPEC, Membro do PDVL, IFPE, mans1@discente.ifpe.edu.br

² Licenciando em Química, Instituto Federal de Pernambuco – campus Vitória de Santo Antão, Membro do GEPEC, Membro do PDVL, IFPE, mlsl@discente.ifpe.edu.br

³ Licenciando em Química, Instituto Federal de Pernambuco – campus Vitória de Santo Antão, Voluntário da residência pedagógica, matheusalves201629032000@gmail.com

⁴ Doutora em Ensino de Ciências (Física e Química) - UFRPE. Professora do Instituto Federal de Pernambuco – campus Vitória de Santo Antão, Líder do GEPEC, Presidente do IDV, Coordenadora do PDVL, kilma.viana@vitoria.ifpe.edu.br e kilma.viana@institutoidv.org

UMA PARTE DO TÍTULO EM PORTUGUÊS, NEGRITO, CAIXA ALTA

Segunda Geração. É importante que sejam propostas novas formas de avaliação, que os estudantes entendam a sua necessidade para a aprendizagem.

Palavras-Chave: Gerações da Avaliação, Ensino de Química, Ensino Médio.

RESUMEN

Esta investigación tuvo un enfoque cualitativo y el objetivo de analizar las estrategias de aprendizaje autogestionadas desarrolladas y experimentadas por los estudiantes, a partir de los procesos evaluativos vividos. Para ello, inicialmente, se diagnosticaron las percepciones de los estudiantes sobre los procesos de evaluación que viven en las escuelas, se identificaron las sensaciones que los procesos de evaluación despiertan en los estudiantes y se analizaron las estrategias de autogestión desarrolladas por los estudiantes luego de los resultados de las evaluaciones. El campo de investigación fueron tres escuelas públicas en el estado de Pernambuco y los participantes de la investigación fueron 61 estudiantes de secundaria de estas escuelas. Se realizaron cuestionarios con estudiantes con preguntas abiertas. Estos datos fueron categorizados y analizados según las Generaciones de Evaluación (GUBA; LINCOLN, 1989). La investigación reveló un escenario muy difícil en las escuelas secundarias. El proceso de evaluación ha sido entendido por los estudiantes como estanterías en las que se realizan pruebas o pruebas, con el fin de medir lo aprendido, para separar los buenos de los malos estudiantes, es decir, un momento de dolor, miedo, tristeza, decepción, angustia, es decir, lejos de tener el objetivo de asistir en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de ayudar a los estudiantes en la autogestión del aprendizaje, entendiendo sus potencialidades y brechas, de acuerdo a las respuestas de los estudiantes, observamos que el sentimiento de malestar es generalizado a los métodos de evaluación y destacamos la importancia de revisar la formación de los docentes, porque si los estudiantes piensan en la evaluación en esta perspectiva, entonces sus docentes también están con perspectivas de evaluación de Primera o Segunda Generación. Es importante que se propongan nuevas formas de evaluación, que los estudiantes comprendan su necesidad de aprender.

Palabras Clave: Generaciones de Evaluación, Enseñanza de la Química, Bachillerato.

ABSTRACT

This research had a qualitative approach and the objective of analyzing the self-managed learning strategies developed and experienced by students, based on the evaluative processes experienced. For this, initially, the students' perceptions about the evaluation processes they experience in schools were diagnosed, the feelings that the evaluation processes awaken in the students were identified and the self-management strategies developed by the students were analyzed after the results of the evaluations. The research field were three public schools in the State of Pernambuco and the research participants were 61 high school students from these schools. Questionnaires were conducted with students with open questions. These data were categorized and analyzed according to the Generations of Evaluation (GUBA; LINCOLN, 1989). The research revealed a very difficult scenario in high schools. The evaluation process has been understood by students as shelves in which tests or tests are carried out, in order to measure what they have learned, to separate the good from the bad students, meaning a moment of pain, fear, sadness, disappointment, anguish, that is, far from having the objective of assisting in the teaching-learning process, of assisting students in self-management of learning, understanding their potential and gaps, according to the students' responses, we observed that the feeling of discomfort is general to the evaluation methods and we emphasize the importance of reviewing the training of teachers, because if students think of evaluation in this perspective, then their teachers are also with First or Second Generation evaluation perspectives. It is important that new forms of assessment are proposed, that students understand their need for their learning.

Keywords: Generations of Evaluation, Chemistry Teaching, High School.

INTRODUÇÃO

As práticas de ensino e avaliação em Química do Ensino Médio, sempre esteve ligada a uma abordagem tradicional (MIZUKAMI, 1986). Essas práticas concebem os estudantes

como serem não pensantes, passivos. Por outro lado, o professor é o centro das decisões e de todo o processo educativo.

Pesquisas indicam que muitos estudantes consideram a profissão de professor importante, entretanto, diante de diversos fatores como baixo status social e baixos salários, os jovens não têm escolhido a carreira docente como opção profissional (INEP, 2007). Mas além desses fatores, (REGO, VIEIRA; VIANA, 2014) observaram que os resultados da avaliação também afastam os estudantes da área do conhecimento. Assim, aquelas disciplinas escolares em que os estudantes apresentam os piores resultados, são as que menos eles querem encontrar na Educação Superior.

Como a realidade do ensino de Química nas escolas apresenta abordagem tradicional e as práticas avaliativas se limitam a “medir” a capacidade de reprodução dos estudantes, tem desmotivado o estudante e o afastado de, no momento do vestibular, optar pela carreira docente em Química (REGO, VIEIRA; VIANA, 2014). Assim, quando os estudantes são questionados sobre os motivos da apatia relacionados à Química, frequentemente encontram-se respostas como: a não aplicabilidade da disciplina, a monotonia das aulas, a complexidade dos conceitos (REGO, VIEIRA; VIANA, 2014).

Com esse afastamento, o déficit de docentes para o ensino médio no Brasil é alarmante. As aulas de Química são ministradas por professores que não possuem formação na área. (VIANA, 2014) aponta para uma realidade de professores de diversas áreas assumindo o espaço do licenciado em Química, que vai desde engenheiros a professores de biologia, matemática e até mesmo história. Diante disso, as aulas ficam restritas aos saberes desses professores, que muitas vezes são superficiais (VIANA, 2014). Consequência disso, são estudantes com dificuldades na área, notas nas avaliações baixas e desmotivação.

Para isso, a pesquisa teve os seguintes objetivos:

Objetivo Geral: Analisar as estratégias de autogestão da aprendizagem desenvolvidas e vivenciadas pelos estudantes, tomando como base os processos avaliativos vivenciados.

Objetivos Específicos:

- Diagnosticar as percepções dos estudantes acerca dos processos avaliativos que vivenciam nas escolas;
- Identificar os sentimentos que os processos avaliativos despertam nos estudantes;
- Analisar as estratégias de autogestão desenvolvidas pelos estudantes, após os resultados das avaliações.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As ideias da avaliação podem ser classificadas, segundo Guba e Lincoln (1989) por 4 gerações. Observando sua evolução, os teóricos mapearam as principais características das perspectivas da avaliação e concluíram que, naquela época, a avaliação já havia passado por 3 gerações. A Primeira Geração da Avaliação, denominada por Guba e Lincoln (1989) de Geração da Medida, tem como característica principal a quantificação da aprendizagem, com ênfase no produto da aprendizagem, verificada através de provas objetivas.

A Segunda Geração da Avaliação nasce da necessidade de reformulação de currículos e programas educativos. Surge após a Primeira Guerra Mundial, e, em meio a tantas transformações, modificam-se também os objetivos da avaliação, que agora tinha, como maior intuito, descrever se os objetivos foram atingidos pelo educando ou não. Denominada Geração da Descrição ou Por Objetivos, buscava descrever o rendimento dos estudantes, e assim prover reformas. Destacamos Tyler como o “Pai da Avaliação” e o principal representante da Segunda Geração da Avaliação. Assim, nesta fase, medir e avaliar, já não são mais sinônimos, embora houvesse uma preservação de aspectos técnicos da geração anterior, onde sua maior preocupação era obter os resultados esperados. De acordo com Guba e Lincoln (1989), medir e avaliar são atos distintos, embora a mensuração pudesse ser mais um instrumento a ser usado a serviço da avaliação. Existia, nesta geração, a busca pela padronização e tudo o que não estivesse de acordo com esse padrão, era excluído. Essa geração também estava relacionada à abordagem comportamentalista (MIZUKAMI, 1986) e por isso os estímulos positivos ou negativos eram uma realidade nas escolas. Assim, a avaliação passa a ser instrumento de punição, de controle.

A Terceira Geração também surgiu como crítica em relação as gerações anteriores, porém o avaliador ainda exercia um papel de descrever e medir o progresso dos estudantes, se diferenciando pelo acréscimo de determinar o valor e mérito para a tomada de decisões. Ficou conhecida como a Geração do Julgamento. Essa geração ainda contemplava características quantitativas, porém agora com aspectos qualitativos, pois levava em consideração a existência de resultados não-esperados, em relação ao processo de avaliação, juntamente com os objetivos pretendidos. Daí se ressaltava a importância de que o conhecimento não estava pronto e nem acabado, mas se dava através de uma construção, dada pela interação do sujeito com o mundo. Existia aqui a preocupação pela construção do conhecimento e, diante disso, os aspectos punitivos da avaliação, presentes nas gerações

anteriores não têm espaço.

Por fim, observando que havia nas três primeiras Gerações uma centralização das decisões na figura do professor, Guba e Lincoln propuseram a Quarta Geração da Avaliação, que, apesar de trazer alguns aspectos das demais, como avaliação mediadora, reguladora, diversidade de instrumentos, tem como palavra-chave a Negociação. Essa característica diferencia a Quarta Geração das demais, pois o diálogo é o elemento mais utilizado. O professor deixa de ser o único responsável, pois o estudante é parte integrante nas ações decisórias. Com essas mudanças, o professor deixa de ser o centro das escolhas e passa a dividir as responsabilidades do processo tanto de ensino, quanto de aprendizagem com seus estudantes, que agora saem de um patamar passivo, para se constituírem como protagonistas também da gestão do conhecimento. Assim a avaliação sai do parâmetro de instrumento de tortura, de punição e passa a se constituir enquanto instrumento de mudança e de aprendizagem.

METODOLOGIA

Inicialmente, com o objetivo de identificar os sentimentos que os processos avaliativos despertam nos estudantes e, assim, entender melhor a relação dos alunos com os processos avaliativos, realizou-se uma pesquisa de cunho qualitativo, no ano de 2019, com estudantes do Ensino Médio, no Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), no município de Vitória de Santo Antão.

A pesquisa foi realizada com 100 alunos, sendo estes, 40 alunos do 1º ano, 40 alunos do 2º ano e 20 alunos do 3º ano; estes responderam um questionário individual com a seguinte pergunta: “Quando você pensa em avaliação na escola, usando apenas uma palavra, qual o sentimento que desperta em você?”. Após a coleta das respostas, estas foram organizadas em uma tabela e por fim analisadas de acordo com as perspectivas de avaliação.

Posteriormente, realizou-se uma segunda abordagem onde esta foi desenvolvida da seguinte forma: o campo de pesquisa foram três escolas da Rede Pública do Estado de Pernambuco. Os participantes das ações foram 61 estudantes do Ensino Médio dessas escolas. Os instrumentos de coleta e construção dos dados foram questionários com perguntas abertas, sendo estas:

1. O que é avaliação para você?
2. Qual o sentimento que desperta quando você sabe que vai ser avaliado? Responda utilizando apenas uma palavra.
3. O que você faz quando recebe resultado negativo de uma avaliação?

Com relação aos procedimentos, inicialmente foram aplicados os questionários com

UMA PARTE DO TÍTULO EM PORTUGUÊS, NEGRITO, CAIXA ALTA

os estudantes, em seguida, foram categorizadas as respostas de acordo com cada pergunta realizada, dentre as escolas investigadas. E, por fim, as respostas dos estudantes foram analisadas de acordo com as novas perspectivas da avaliação da aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da primeira pesquisa realizada, chegamos a diversos resultados. Dentre os resultados não foi encontrado nenhum sentimento positivo em relação à avaliação da aprendizagem. Observamos que o medo, a raiva e a angústia foram os principais sentimentos relatados pelos estudantes participantes da pesquisa, conforme gráfico abaixo.

Tabela 1 – Sentimentos dos estudantes em relação a avaliação

Respostas	Quantidade de estudantes
Medo	28
Raiva	11
Tristeza	8
Cansaço	7
Nervosismo	7
Decepção	5
Insegurança	4
Impotência	4
Desamparo	3
Aflição	3
Terror	3
Revolta	2
Solidão	2
Desconforto	2
Punição	2
Solidão	2
Angústia	2
Outros	5
Total	100

Fonte: Própria

Diante desses resultados, observa-se que a perspectiva de avaliação que os estudantes apresentam estão relacionadas às Primeira e Segunda Gerações (GUBA; LINCOLN, 1989), pois se configura enquanto instrumento de violência e não de aprendizagem (REGO et al,

2016). E essa relação pode ter ligação direta com as formas avaliativas utilizadas pelos professores, ao longo da vida estudantil desses estudantes, especialmente no ensino de Química.

Além do medo, da raiva e da angústia, observamos também sentimentos de desamparo, decepção, impotência, aflição e até revolta. Ou seja, avaliação, que deveria auxiliar e cuidar do processo de ensino-aprendizagem (VIANA, 2014), ela não tem cumprindo seu objetivo, tem apenas servido para afastar os estudantes do desejo de compreender o que ele já aprendeu e o que ainda falta aprender, pois a ênfase vivida para ter sido apenas em separar os bons dos maus estudantes, conforme afirmam Rego *et al* (2016), tomando como base práticas tradicionais ou comportamentais (MIZUKAMI, 1986), sob pena de serem punidos com a exclusão (ou não aprovação).

Diante de tanta evolução das perspectivas de avaliação da aprendizagem, ressalta-se a importância de investimento na formação do professor no sentido de que possam incluir práticas avaliativas que auxiliem a promover a aprendizagem. Que superem a perspectiva de quantificar a capacidade que os estudantes têm ou não de reproduzir em momentos pontuais para que sejam classificados em bons ou maus estudantes, gerando essa realidade de sentimentos negativos identificados nesta pesquisa.

Em nossa segunda abordagem foram aplicados questionários com 61 estudantes de 3 escolas: 22 estudantes da Escola A, 18 estudantes da escola B e 21 estudantes da Escola C. Cada estudante será denominado com E1, E2, E3, ...

Os questionários tinham 3 perguntas abertas, a saber:

1. O que é avaliação para você?
2. Qual o sentimento que desperta quando você sabe que vai ser avaliado? Responda utilizando apenas uma palavra.
3. O que você faz quando recebe resultado negativo de uma avaliação?

Os resultados serão apresentados através de categorias identificadas nas respostas.

Quando perguntados sobre o conceito de avaliação, os estudantes categorizamos as respostas em 3 categorias, a saber: (1) medir e testar o conhecimento, (2) separar quem sabe de quem não sabe e (3) auxiliar o estudante a aprender.

Escola A (22 estudantes):

Para essa primeira pergunta, de acordo com as categorias, encontramos os seguintes resultados:

UMA PARTE DO TÍTULO EM PORTUGUÊS, NEGRITO, CAIXA ALTA

Categoria 1: 16 estudantes;

Categoria 2: 2 estudantes;

Categoria 3: 4 estudantes.

Apresentaremos, abaixo, as respostas de cada categoria:

Categoria 1:

E2: medir o conhecimento.

E3: É uma prova que mede.

E4: É um teste que se faz pra saber se a gente aprendeu.

E5: Uma prova que testa a gente.

E6: O professor precisa da avaliação porque tem que testar a gente.

E7: Serve para testar o que o aluno aprendeu.

E8: Depende ou é uma prova ou um teste.

E9: Mede o aprendizado.

E10: O professor usa para testar.

E11: Você é testado com a avaliação.

E12: Mede se a gente assimilou o conteúdo.

E13: Uma prova que mede a gente na escola.

E14: Tudo e testa o que mede o conhecimento.

E15: É o que a gente faz é testado pelo professor.

E16: Mede e testa o conhecimento da gente.

E17: Prova que serve para testar a gente.

Categoria 2:

E18: Separar quem sabe daqueles que não sabem.

E21: Separar os bons estudantes que sabem dos que não sabem de nada.

Categoria 3:

E1: Ajudar a gente a aprender mais.

E4: Auxiliar o aluno.

E19: O professor vai auxiliar o aluno a aprender o conteúdo das provas.

E20: Ajudar cada aluno.

Escola B (18 estudantes):

Para essa primeira pergunta, de acordo com as categorias, encontramos os seguintes resultados:

Categoria 1: 12 estudantes;

Categoria 2: 1 estudantes;

Categoria 3: 5 estudantes.

Apresentaremos, abaixo, as respostas de cada categoria:

Categoria 1:

E1: O professor faz exercícios e provas pra medir o que a gente sabe.

E2: É tudo pra medir o aprendizado.

E3: Sei lá. Todo dia a gente é testado sem motivo.

E5: Pra prejudicar o aluno no teste.

- E6: Se eu fosse professor usava diferente, mas é só pra medir.
- E8: Gosto de ser testado pelo professor.
- E9: Teste e prova.
- E11: Uma prova que mede se a gente sabe o conteúdo.
- E12: Medir a aprendizagem.
- E13: É para o nosso bem, ele testa a gente sempre.
- E15: A avaliação é difícil. Serve para medir e testar a gente aluno.
- E18: Nem sempre o aprendizado pode ser medido.

Categoria 2:

- E14: A avaliação separa os alunos da turma em aluno ruim e aluno bom.

Categoria 3:

- E4: É usada pra ajudar o aluno a aprender mais e mais.
- E7: Se o aluno quiser, ela ajuda.
- E10: O professor pode usar a avaliação pra auxiliar a gente pra o aprendizado.
- E16: Ajuda muito porque a gente sabe o que errou.
- E17: Auxilia o aluno a ver o que já sabe e ai a gente pode estudar o que errou.

Escola C (21 estudantes):

Para essa primeira pergunta, de acordo com as categorias, encontramos os seguintes resultados:

Categoria 1: 18 estudantes;

Categoria 2: 1 estudantes;

Categoria 3: 2 estudantes.

Apresentaremos, abaixo, as respostas de cada categoria:

Categoria 1:

- E2: Ela mede e testa o aprendizado da gente.
- E3: Avaliar é medir.
- E4: Medir.
- E5: Testa a gente.
- E6: Tudo o que a gente faz na escola é testado pela avaliação.
- E7: Muito triste por a gente é só medido.
- E8: Medir o conhecimento do aluno.
- E9: Medir o nosso aprendizado.
- E10: Testar e medir.
- E11: Provar o que a gente sabe no teste.
- E12: É um momento de testagem.
- E13: Serve pra medir.
- E14: A avaliação vai testar e medir a gente.
- E16: Usada pelo professor no teste da aprendizagem.
- E17: Prova pra testar o que sabe.
- E18: Testar e quantificar.
- E19: O professor vai usar a prova pra medir o conhecimento.
- E20: Não serve pra quase nada, ele só testa a gente. Não concordo.

Categoria 2:

E15: Só serve pra separar a turma e de um lado fica os bons alunos

Categoria 3:

E1: Ajuda muito a gente.

E21: Serve pra o professor saber o que a gente sabe pra auxiliar o aluno.

Ao analisarmos as respostas dos estudamos, observamos que eles pensam bem parecido. Se nos focarmos na primeira pergunta sobre o que é avaliação, os estudantes, em sua maioria acha que avaliação é uma prova e que serve para testar o estudante, provar se ele sabe e medir a aprendizagem. Essas respostas dialogam, diretamente, com a Primeira Geração da Avaliação de Guba e Lincoln (1989), pois nesta geração, avaliar se confundia com medida.

Quando as respostas dos estudantes se relacionavam com a ideia de uma avaliação que tem a finalidade de separar os bons estudantes daqueles que chamaram de “ruins”, essas respostas trazem indicativos de Segunda Geração, pois, nesta geração, existia uma estudante padrão e era preciso classificar e selecionar os melhores dos piores estudantes.

Quando os estudantes responderam que a avaliação tem a finalidade de auxiliar no processo de aprendizagem, foi importante destacar que apesar de pensarem assim, e dialogarem com uma perspectiva de avaliação mais inovadora (de Terceira ou Quarta Geração), alguns ressaltam que eles pensam assim, mas o professor não.

Com relação à segunda pergunta, quando questionados sobre quais os sentimentos que o processo avaliativo desperta, obtivemos respostas muito próximas nas 3 escolas. Ressaltamos que pedimos aos estudantes que respondessem com apenas uma palavra, dessa forma, encontramos as seguintes categorias: (1) Medo, (2) Ansiedade, (3) Desespero, (4) Tristeza, (5) Decepção, (6) Raiva.

Escola A (22 estudantes)

Medo: 10 estudantes

Ansiedade: 4 estudantes

Desespero: 3 estudantes

Tristeza: 2 estudantes

Decepção: 1 estudantes

Raiva: 2 estudantes

Escola B (18 estudantes)

Medo: 7 estudantes

Ansiedade: 3 estudantes

Desespero: 1 estudantes

Tristeza: 1 estudantes

Decepção: 5 estudantes

Raiva: 1 estudante

Escola C (21 estudantes)

Medo: 8 estudantes

Ansiedade: 2 estudantes

Desespero: 3 estudantes

Tristeza: 3 estudantes

Decepção: 2 estudantes

Raiva: 3 estudantes

Observa-se que a perspectiva de avaliação que os estudantes apresentam estão relacionadas às Primeira e Segunda Gerações (GUBA; LINCOLN, 1989), pois se configura enquanto instrumento de violência e não de aprendizagem (REGO et al, 2016). E essa relação pode ter ligação direta com as formas avaliativas utilizadas pelos professores, ao longo da vida estudantil desses estudantes, especialmente no ensino de Química.

Além do medo, da raiva e da angústia, observamos também sentimentos de decepção e até revolta. Fica bem claro o quanto a avaliação não tem cumprido o seu papel, ela é utilizada ainda, na visão dos estudantes como algo negativo em suas vidas, quando o seu significado é sentar ao lado e cuidar do processo de ensino e aprendizagem (LIMA, 2008; VIANA, 2014).

Por fim, quando perguntados sobre o que faziam após receberem um resultado da avaliação negativo, encontramos duas categorias, a saber: (1) Não faz nada e aceita o resultado, (2) Estuda mais para recuperar o resultado, (3) Fica desmotivado a estudar.

Escola 1 (22 estudantes)

Categoria 1: 5 estudantes

Categoria 2: 10 estudantes

Categoria 3: 7 estudantes

Apresentaremos, abaixo, algumas respostas mais representativas de cada categoria:

Categoria 1:

E2: Eu pego a prova e vou fazer o que?

E3: É aceitar o que o professor achou mesmo.

E13: Tenho que aceitar os meus erros.

E15: Não faço nada, o resultado já saiu.

E16: Que pena, eu penso que fui mal.

Categoria 2:

E1: Se eu tirei nota baixa, estudo pra passar na próxima.

E4: É agora estudar mais.

E6: Vejo a nota e o que errei e estudo.

UMA PARTE DO TÍTULO EM PORTUGUÊS, NEGRITO, CAIXA ALTA

- E7: Penso que devo melhorar na próxima ai estudo.
- E8: A ideia é se dar bem nas provas e isso é estudando que se faz.
- E9: Olho os meus erros e estudo o conteúdo.
- E10: Falo com o professor e depois estudo pra passar na outra prova.
- E12: É difícil demais, mas tento estudar mais.
- E14: Estudo o que errei.
- E19: Tento fazer diferente na outra prova e estudo muito mais.

Categoria 3:

- E5: Fico triste e não faço nada porque já sei que não tem jeito.
- E11: Tem professor que você e estuda mais não adianta e dá desânimo.
- E17: Desanimado e só isso.
- E18: Tenho vontade de parar de estudar.
- E20: Fico triste e desanimado pra fazer diferente.
- E21: Joga um balde de agua fria na gente.
- E22: Tenho vontade até de desistir.

Escola B (18 estudantes)

Categoria 1: 12 estudantes

Categoria 2: 4 estudantes

Categoria 3: 2 estudantes

Apresentaremos, abaixo, algumas respostas mais representativas de cada categoria:

Categoria 1:

- E1: É pra fazer alguma coisa?
- E3: Faço nada, só vejo o resultado.
- E4: O professor entrega as notas e pronto.
- E5: Recebo o resultado.
- E6: Não faço nada.
- E7: Dificil não chorar.
- E8: Sofro muito e tenho vergonha, mas só isso.
- E10: Não faço nada, só recebo o resultado. Vou fazer o que?
- E11: É pra fazer o que?
- E12: A pessoa tem vergonha, quando chega as notas.
- E13: Sei não, eu só sou chamado pra pegar a prova.
- E14: Nada.

Categoria 2:

- E2: Estudo mais.
- E9: Vou me esforçar pra recuperar o resultado.
- E15: Revejo o que errei e estudo mais.
- E18: Vou fazer esforço pra me recuperar.

Categoria 3:

- E16: Desistir, desistir, desistir.
- E17: Sair correndo dali.

Escola C (21 estudantes)

Categoria 1: 11 estudantes

Categoria 2: 7 estudantes

Categoria 3: 3 estudantes

Apresentaremos, abaixo, algumas respostas mais representativas de cada categoria:

Categoria 1:

E1: É difícil, mas a gente supera. Vejo o resultado e guardo a prova.

E2: Nada.

E5: Não faço nada e aceito o resultado.

E6: Não faço nada.

E8: Nada. Aceito.

E9: Não faço nada.

E11: Aceito que errei.

E15: Não faço nada. É assim que o professor quer.

Categoria 2:

E3: Não aceito passivo, vou estudar e mostrar que sei.

E4: Estudo mais.

E12: Vou estudar pra passar na outra prova.

E13: A prova foi ruim, tem que estudar, não tem jeito.

E14: Estudar mais.

E16: Tem que se esforçar e estudar mais.

E18: Penso que devo estudar mais pra mudar o resultado.

Categoria 3:

E7: Muito ruim. E tem professor que não entende porque a gente desiste.

E10: Não vale a pena sofrer, desisto.

E17: Não gosto nem de saber, fico pra baixo, quero saber de nada.

As respostas à essa pergunta foram alarmantes, em nosso entendimento, pois a grande maioria dos estudantes aceitam o resultado da avaliação e não fazem nada. É como se, de fato, a função da avaliação se restringisse a uma nota e mais nada é possível ser feito em relação a isso. Alguns estudantes relatam que buscam estudar mais para melhorar o resultado, mas não parece ser orientado pelo professor. É uma decisão deles. Isso demonstra proatividade e autogestão da aprendizagem. E o mais alarmante é que alguns estudantes responderam que a tristeza é tamanha que pensam em desistir de aprender. Talvez isso justificasse alguns números da evasão e abandono no Ensino Médio.

Dessa forma, a avaliação, que deveria auxiliar e cuidar do processo de ensino-aprendizagem (VIANA, 2014), que deveria auxiliar os estudantes a entenderem o que ainda falta estudar, suas potencialidades e lacunas para conseguirem gerir melhor seu tempo e dedicação aos estudos, não tem cumprido seu objetivo. A experiência em ser avaliado tem afastado os estudantes do desejo de compreender, de saber o que ele já aprendeu e o que ainda falta aprender, para refazer o caminho, pois a ênfase dada parece ser mais em separar os bons

UMA PARTE DO TÍTULO EM PORTUGUÊS, NEGRITO, CAIXA ALTA

dos maus estudantes, conforme afirmam Rego et al (2016), tomando como base práticas tradicionais ou comportamentais (MIZUKAMI, 1986), desmotivando esses estudantes a repensarem sua aprendizagem, pois tem tido foco em punição ou exclusão (ou não aprovação).

CONCLUSÕES

Com base na pergunta realizada aos estudantes, observamos que a maior parte dos alunos se sentem desconfortáveis em relação aos métodos de avaliação. Diante disso, torna-se necessário a realização de outras formas de avaliação além dos testes e provas, para que os alunos tenham outras opções de demonstrar domínio do conteúdo apresentado, de maneira que estejam mais confortáveis e não haja tanta pressão em torno de apenas um método avaliativo.

A pesquisa nos revelou um cenário bastante difícil nas escolas do Ensino Médio. O processo avaliativo tem sido compreendido pelos estudantes como momentos estantes em que são realizadas as provas ou os testes, com a finalidade de medir o que aprenderam, para separar os bons dos maus estudantes, significando um momento de dor, medo, tristeza, decepção, angústia. Ou seja, longe de ter o objetivo de auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, de auxiliar os estudantes na autogestão da aprendizagem, de acordo com as respostas dos estudantes, observamos que o sentimento de desconforto é geral aos métodos de avaliação.

Diante do exposto, ressaltamos a importância de rever a formação dos professores, pois se os estudantes pensam a avaliação nessa perspectiva, então seus professores estão também com perspectivas avaliativas de Primeira ou Segunda Geração. É importante que sejam propostas novas formas de avaliação, que os estudantes entendam a sua necessidade para a sua aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Fourth generation evaluation**. Newbury Park, London, New Delhi: Sage, 1989.
- MIZUKAMI, MGN, **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.
- REGO et al. Avaliação: Instrumento de violência ou de aprendizagem? **Anais** do III Congresso Internacional das Licenciaturas – COINTER PDVL, Recife, 2016.
- VIANA, K. S. L. Avaliação da Experiência: uma perspectiva de avaliação para o ensino das Ciências da Natureza. 202f. Recife, 2014. **Tese** (Ensino das Ciências e Matemática).

PRINCIPAL, et al.

Departamento de Educação, Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, Recife, 2014.