



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA**

**MIRIAN DANIELA TAVARES DA SILVA  
WANESSA THAYS DE OLIVEIRA SILVA**

**AS CONCEPÇÕES DE EXAME E DE AVALIAÇÃO**

**MACEIÓ**

**2024**

MIRIAN DANIELA TAVARES DA SILVA  
WANESSA THAYS DE OLIVEIRA SILVA

## **AS CONCEPÇÕES DE EXAME E DE AVALIAÇÃO**

**Artigo Científico apresentado ao colegiado do curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção da nota final do trabalho de conclusão de curso (TCC).**

Orientadora: Profa. Dra. Ana Carolina Faria Coutinho Gléria

MACEIÓ  
2024

**MIRIAN DANIELA TAVARES DA SILVA  
WANESSA THAYS DE OLIVEIRA SILVA**

**“AS CONCEPÇÕES DE EXAME DE AVALIAÇÃO”**

Trabalho apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

**Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 02/12/2024.**

**Orientadora: Profa. Dra. Ana Carolina Faria Coutinho Gléria (CEDU/UFAL)**

**Comissão Examinadora**

---

Profa. Ana Carolina Faria Coutinho Gléria (CEDU/UFAL)  
Presidente

---

Profa. Mônica Patrícia da Silva Sales (CEDU/UFAL)  
2º Membro

---

Prof. Andresso Marques Torres (CEDU/UFAL)  
3º Membro

## AS CONCEPÇÕES DE EXAME E DE AVALIAÇÃO

**Mirian Daniela Tavares da Silva (UFAL)**

e-mail: [Mirian.tavares@cedu.ufal.br](mailto:Mirian.tavares@cedu.ufal.br)

**Wanessa Thays de Oliveira Silva (UFAL)**

e-mail: [wanessa.silva@cedu.ufal.br](mailto:wanessa.silva@cedu.ufal.br)

### RESUMO:

O presente artigo tem como objetivo principal analisar a concepção de avaliação e de exame que fundamenta as práticas educativas. Como objetivos específicos, delineamos: discutir a diferenciação entre as práticas do exame e da avaliação, analisar os benefícios que a avaliação traz para a sala de aula e analisar a importância do exame fora do contexto escolar, buscando compreender a diferenciação entre as duas práticas educativas. O tema foi escolhido com o propósito de analisar os teóricos que falam a respeito das avaliações, compreendendo de que forma ocorre o ato de avaliar os alunos no contexto escolar. Para compreendermos melhor sobre o tema escolhido, o artigo foi organizado nos seguintes tópicos: conceitos e diferenças entre a prática de avaliar e examinar no contexto educacional; benefícios da avaliação contínua no processo de aprendizagem em sala de aula; e por fim, a importância dos exames. A metodologia utilizada foi o levantamento bibliográfico, em que foram utilizados documentos e livros/autores como as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Brasil, 2010), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (Brasil, 1996), Hoffmann (1999; 2014), Luckesi (2005; 2013; 2011; 2018), Perrenoud (1999), dentre outros. Concluímos que existem diferenças entre as práticas de avaliar e de examinar, sendo a prática de avaliação que deve ter lugar nas escolas, e que os educadores devem realizar uma reflexão acerca de suas práticas para que possam avaliar os alunos por meio da avaliação contínua, processual e mediadora.

**PALAVRAS-CHAVE:** Avaliação. Exames. Avaliação contínua.

### 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objetivo principal analisar a concepção de avaliação e de exame que fundamenta as práticas educativas. Como objetivos específicos, delineamos: discutir a diferenciação entre as práticas do exame e da avaliação, analisar os benefícios que a avaliação traz para a sala de aula e analisar a importância do exame fora do contexto escolar, buscando compreender a diferenciação entre as duas práticas educativas. O tema foi escolhido através de um

mini artigo realizado na disciplina de avaliação, que, através da sua elaboração, despertou-nos o interesse em compreendermos sobre as práticas avaliativas que são utilizadas em sala de aula e qual prática é benéfica para a aprendizagem dos alunos, isto é, a prática do Exame ou da Avaliação.

Desse modo, o ato de examinar e/ou avaliar os alunos é algo que necessita da atenção do docente, visto que é por meio dessas práticas que a aprendizagem dos alunos será construída. Desse modo, Luckesi (2011) destaca que nas escolas, sejam elas públicas ou privadas, é predominante o ato de praticar exames escolares ao invés da avaliação, mas que as escolas utilizam de forma inapropriada o termo “avaliação” para a prática de examinar os alunos.

Sendo assim, visando abordar a problemática sobre compreender a importância da avaliação e do exame em seus contextos específicos, esta pesquisa justifica-se pelo fato de que a forma que o docente avalia influencia tanto na aprendizagem dos alunos quanto em suas próprias práticas em sala de aula.

Desse modo, buscamos autores como Cipriano Luckesi (1995; 2005; 2011; 2018), Jussara Hoffmann (2014), Perrenoud (1999), entre outros, que nos mostram a diferença e as especificidades entre as práticas de examinar e avaliar, destacando as interferências que causam aos alunos, visto que os métodos avaliativos influenciam na aprendizagem dos educandos. Utilizamos também a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (Brasil, 2010), tendo em vista compreendermos o que dizem as leis sobre as práticas adotadas em sala de aula. Os referenciais teóricos nos mostram as características das formas utilizadas para avaliar a aprendizagem, para buscarmos compreender o processo histórico de como aconteceram essas práticas avaliativas nas escolas.

A metodologia se deu por meio de uma pesquisa bibliográfica, que é um tipo de pesquisa baseada em fontes secundárias, ou seja, referenciais teóricos já analisados e publicados. Severino (2007, p. 122) define que a pesquisa bibliográfica “[...] utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados”. De acordo com Gil (2008), a pesquisa bibliográfica consiste na coleta de informações através de livros, artigos, teses, entre outras fontes já publicadas, permitindo ao pesquisador uma ampla variedade de dados que possibilita se aprofundar em sua pesquisa. As fontes bibliográficas, segundo Gil (2002), podem ser classificadas das seguintes formas: Livros de leitura recorrente, que são classificados por obras literárias ou obras de divulgação; e livros de

referência, que são classificados por informativa ou remissiva, que incluem dicionários, enciclopédias, anuários e almanaques. As fontes bibliográficas também incluem publicações periódicas, que são os jornais, as revistas e impressos diversos.

O autor também destaca que apesar das vantagens da pesquisa bibliográfica, é importante analisar com atenção os dados coletados para que não ocorra equívocos nas suas informações. Desse modo, Gil (2008) destaca que,

[...] para reduzir esta possibilidade, convém aos pesquisadores assegurarem-se das condições em que os dados foram obtidos, analisar em profundidade cada informação para descobrir possíveis incoerências ou contradições e utilizar fontes diversas, cotejando-se cuidadosamente (Gil, 2008, p. 51).

Para a elaboração da pesquisa bibliográfica, de acordo com Gil (2008), é necessário passar por etapas, as quais requerem a atenção do investigador. Primeiramente, é de extrema importância que a formulação do problema seja de acordo com o assunto do pesquisador, mas, para formular o problema, necessita-se que o pesquisador considere alguns critérios, como:

a) O assunto deve ser de interesse do pesquisador; b) o assunto deve apresentar relevância teórica e prática; c) o assunto deve ser adequado à qualificação do pesquisador; d) deve haver material bibliográfico suficiente e disponível; e) o pesquisador deve dispor de tempo e outras condições de trabalho necessárias ao desenvolvimento da pesquisa (Gil, 2008, p. 72).

Após considerar as etapas e concluir a formulação do problema, o pesquisador irá elaborar um plano de trabalho para nortear os próximos procedimentos. Ainda segundo Gil (2008, p. 73), a elaboração do plano de trabalho “[...] apresenta a forma de uma coleção de itens ordenados em seções correspondentes ao desenvolvimento que se pretende dar à pesquisa”. Em seguida, o pesquisador deve identificar as fontes que serão imprescindíveis para fornecer as respostas para solucionar o problema proposto.

Outrossim, Gil (2008, p. 74) destaca que “[...] o trabalho de identificação das fontes ficou muito facilitado com a consolidação da internet”, visto que, por meio de seu computador, o pesquisador possui liberdade para explorar materiais produzidos em no mundo. Após, é necessário a localização das fontes e obtenção do material. Ademais, a localização das fontes pode ser realizada através dos fichários, pois, “[...] possibilitam a localização das obras pelo nome do autor, pelo título da obra ou pelo assunto” (Gil, 2008, p. 74). Já a obtenção do material, o pesquisador o adquire por meio de bibliotecas e materiais disponíveis na Internet.

Seguidamente, após toda a pesquisa dos materiais bibliográficos, realizamos a

leitura do material. De acordo com Gil (2008), para a leitura do material é necessário que o pesquisador siga alguns objetivos:

- a) identificar as informações e os dados constantes dos materiais; b) estabelecer relações entre essas informações e dados e o problema proposto; e, c) analisar a consistência das informações e dados apresentados pelos autores (Gil, 2008, p. 74).

Logo após, o pesquisador irá para a confecção de fichas, as quais possuem dois tipos, sendo elas as fichas bibliográficas e as fichas de apontamentos. De acordo com Gil (2008, p.75), “[...] a primeira é utilizada para anotar as referências bibliográficas, bem como para apresentar um sumário e a apreciação crítica de uma obra. A segunda, para anotar as ideias obtidas a partir da leitura de determinado texto”. As últimas etapas para a pesquisa bibliográfica são a construção lógica do trabalho e a redação do texto. Nas palavras do autor, a construção lógica do trabalho “[...] consiste na organização das ideias tendo em vista atender os objetivos ou testar as hipóteses de trabalho para que ele possa ser entendido como uma unidade dotada de sentido” (Gil, 2008, p. 77). A redação do texto, por sua vez, consiste na expressão literária do raciocínio desenvolvido no trabalho (Gil, 2008).

Sendo assim, no primeiro momento, abordamos a diferenciação entre as práticas do exame e da avaliação. Em seguida, analisamos os benefícios que a avaliação traz para a sala de aula. Ainda nessa esteira, uma terceira análise foi a importância do exame fora do contexto escolar. Posteriormente, apresentamos nossas considerações em relação ao ato da avaliação e do exame como formas avaliativas, e, por fim, a conclusão do trabalho e as referências bibliográficas utilizadas.

## **2 CONCEITOS E DIFERENÇAS ENTRE A PRÁTICA DE AVALIAR E DE EXAMINAR NO CONTEXTO EDUCACIONAL**

No campo Educacional, avaliar e examinar são conceitos que se relacionam, mas com distinções entre si. O ato de examinar é uma parte do processo de avaliação que prioriza o desempenho final do educando, e não o seu processo de construção. Nos últimos 70 anos, no Brasil e em outros países, o termo examinar foi transitando para o termo avaliar, porém, na prática, ainda se usa os exames, ou seja, a mudança se deu no termo e não na prática.

De acordo com Luckesi (2013):

Existe, de fato, uma semelhança entre os dois atos que, a um olhar superficial, parecem ser equivalentes, o que traz como consequência praticar exames e denominá-los de avaliação. Esses atos verdadeiramente tem em comum apenas o primeiro passo, que é a exigência da descrição da realidade do desempenho do educando; no mais, são essencialmente distintos (Luckesi, 2013, p. 180).

Em síntese, é importante destacar que os exames estão centrados no passado, para ele só vale o que o educando já estudou, não levando em consideração o processo que o fez chegar ao resultado, seja ele positivo (aprovação) ou negativo (reprovação). Nas instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas, lamentavelmente, devido ao senso comum presente em nosso inconsciente, percebemos a utilização dos exames, classificando o educando, o que pode levar ao fracasso escolar.

De acordo com Perrenoud (1999), os alunos são considerados fracasso na escola através das avaliações que são impostas pelos professores ou por outras formas de avaliação pelo sistema de ensino, ou seja, os resultados esperados em sua grande maioria depende da forma que os professores e o sistema impõe para os alunos.

No que se refere à avaliação da aprendizagem, ela é um meio que permite ao educador avaliar os alunos de diversas maneiras e não somente por meio de provas. Nesse sentido, a avaliação pode ser utilizada para fazer um diagnóstico do que o aluno já sabe, centrada no que o aluno pode aprender, tendo em vista que todo conhecimento é válido.

A concepção de avaliação é um termo usado por Ralph Tyler em 1930, quando usou essa expressão para tratar do cuidado que os educadores deveriam ter ao avaliar a aprendizagem dos alunos. Ele percebeu que, naquela época, de cem crianças que ingressaram na escola, somente trinta eram aprovadas, o que significa que setenta delas teriam sido reprovadas. A partir de tal constatação, os educadores começaram a pensar em uma forma mais eficaz dessa prática pedagógica. Assim, estabeleceu o “Ensino por objetivo”, que tinha como base as tarefas preestabelecidas, em que o aluno não seria castigado ou reprovado caso não obtivesse o resultado esperado, pelo contrário, ele seria reorientado, a fim de alcançar sua efetiva aprendizagem. Nessa proposta, Tyler estabelece que utilizando os recursos necessários no processo de ensino, fazendo um diagnóstico processual, se a aprendizagem se deu ou não, chegará ao caminho de superação da exclusão pela reprovação nos exames.

De acordo com Luckesi (2013), no Brasil, o termo avaliação da aprendizagem

começou a mudar a sua terminologia a partir dos anos de 1970. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1961, ainda continha um capítulo com a expressão “Exame escolar”.

Segundo Luckesi (2011),

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional diz que ao educador cabe participar da elaboração do projeto político-pedagógico da escola, proceder ao planejamento do ensino e zelar para que a aprendizagem seja satisfatória (Luckesi, 2011, p. 185).

Todavia, percebe-se que o educador quando não se compromete com a aprendizagem significativa do estudante, tende a colocar a culpa do não aprender no aluno, sem levar em conta as suas especificidades. Diante disso, é comum constatar algumas expressões utilizadas pelos educadores em sala de aula, as quais podem dificultar ainda mais no processo de ensino e aprendizagem dos educandos, sendo elas: “Com tantos estudantes numa turma, não há nada a fazer; muitos têm de ser reprovados mesmo”; “Eu ensino, faço tudo o que é possível, mas eles não aprendem” (Luckesi, 2011, p.185).

Desse modo, alguns educadores compreendem que o resultado final é de inteira responsabilidade do educando e que a sua compreensão é a correta por ser a autoridade da sala. No entanto, o ato de avaliar compreende que a aprendizagem deve ser construída em conjunto por meio do diálogo entre o professor e o aluno, nesse sentido, Luckesi (2011, p. 203) destaca que a avaliação não oferece “[...] a autoridade pedagógica o exacerbado poder de aprovar reprovar, mas sim, um subsídio para construir, com o educando, os melhores resultados da ação pedagógica”. Nesse sentido, a avaliação inclui parceria, confiança, acolhimento e diálogo entre o educador e o educando.

Nessa esteira, é possível notar que as práticas de avaliar e examinar são distintas, visto que a avaliação compreende as especificidades do aluno, enquanto examinar exclui qualquer autonomia deles. Assim, Luckesi (2011, p. 204) destaca que “[...] a tradição, em nossa prática escolar, tem sido examinar o que usualmente tem impedido o diálogo entre educador e educando”, porém, “a avaliação não pode existir sem o diálogo, visto que todos nós somos passíveis de percepções e entendimentos diferentes”.

## **2.1 A prática de avaliar**

Ao longo dos anos de estudos e pesquisas, somados a resultados satisfatórios, percebemos que em nossa prática pedagógica a avaliação ganhou grande espaço, visto que a prática de examinar não contribui para o desenvolvimento escolar do aluno e está mais visível no terceiro ano do ensino médio, quando o foco principal está direcionado para os vestibulares.

As práticas avaliativas são norteadoras para garantir uma nova aprendizagem aos educandos, portanto, o educador deve possuir um olhar mais observador e crítico para as suas práticas em sala de aula, devido ao fato de sua metodologia ser um dos principais fatores para a construção ou retrocesso da aprendizagem e autonomia do educando.

Luckesi (2011, p.182) destaca que “[...] o ato de avaliar está centrado no presente e voltado para o futuro”, ou seja, é de interesse do educador investigar o desempenho atual do educando, em busca de melhoria para o seu aprendizado e, conseqüentemente, no seu desempenho futuro.

De acordo com Luckesi (2011) ao educador,

Interessa-lhe ter o diagnóstico (“o retrato”) do que o estudante já aprendeu, mas também do que necessita aprender ainda, assim como lhe interessa saber, caso os resultados obtidos sejam insatisfatórios, os quais os fatores condicionantes desse nível de aprendizagem - tais como: disfunção emocional do educando, carência de pré-requisitos, qualidades das atividades docentes, assim como do material didático utilizado, sem esquecer fatores como as condições físicas e administrativas da escola em que o educando está matriculado, o regime escolar (Luckesi, 2011, p. 182).

Desse modo, a avaliação da aprendizagem se caracteriza por meio do diagnóstico processual, da qualidade dos resultados, uma vez que é por meio dele que a aprendizagem dos estudantes será mediada. A avaliação nos traz grandes vantagens que contribuem na melhoria da relação com o mundo educacional. Segundo Luckesi (2005), trabalhar com avaliação significa investir no processo, garantindo resultados satisfatórios; o que se apresenta enquanto diferente de se trabalhar com exames, ideário, a partir dos quais esperamos resultados satisfatórios.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2010), em seu artigo 47, a avaliação da aprendizagem

[...] baseia-se na concepção que norteia a relação professor-estudante-conhecimento-vida em movimento, devendo ser um ato reflexo de reconstrução da prática pedagógica avaliativa, premissa básica e fundamental para se questionar o educar, transformando a mudança em ato, acima de tudo político (Brasil, 2010).

Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem remete a uma avaliação contínua

que considera o processo para a construção dos saberes dos alunos como um todo, destacando suas especificidades no que tange ao processo de aprendizado. De acordo com Perrenoud (1999), toda prática de avaliação que considera o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos é considerada como “Avaliação formativa”, pois essa prática leva o professor a observar com mais precisão os alunos, compreendendo as suas especificidades. Logo, “A avaliação formativa está portanto centrada essencial, direta e imediatamente sobre a gestão das aprendizagens dos alunos (pelo professor e pelos interessados) (Perrenoud, 1999, p. 28).

Destarte, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, em seu artigo 24 inciso V, nos traz sobre a verificação do rendimento escolar, destacando que, “a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência a dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (Brasil, 1996).

Em complemento com a LDB, as DCNs (Brasil, 2010), em seu artigo 47 parágrafo 4º, destacam,

A avaliação da aprendizagem no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, de caráter formativo predominando sobre o quantitativo e classificatório, adota uma estratégia de progresso individual e contínuo que favorece o crescimento do educando, preservando a qualidade necessária para a sua formação escolar, sendo organizada de acordo com regras comuns a essas duas etapas (Brasil, 2010).

Desse modo, a avaliação da aprendizagem deve ser observada por meio do progresso individual e contínuo, o qual se caracteriza como uma avaliação mediadora, em que, de acordo com Hoffmann (2014), para a construção do conhecimento do aluno, faz-se necessário que o desempenho do educando seja observado diretamente por meio de suas produções, de forma que o educador e o educando possam refletir, em conjunto, sobre suas aprendizagens, buscando soluções para que os alunos possam evoluir gradativamente em sala de aula.

## **2.2 A prática de examinar**

Os exames tradicionais, como conhecemos hoje, tiveram início por volta dos séculos XVI e XVII. Porém, foi em meados dos séculos XVIII e XIX, com o início da Revolução Industrial, que se expandiu, com a necessidade de selecionar profissionais para os serviços industriais. Assim surgiu as escolas elitistas, que tinham como intuito valorizar os valores da elite e formar profissionais qualificados. Luckesi (1995) chamou

essa avaliação tradicional de Pedagogia do exame, a qual sustentou a ascensão da burguesia com o processo de industrialização.

O autor afirma que “[...] a avaliação na pedagogia do exame, é um instrumento de controle, de seleção, de exclusão, e não um instrumento de orientação, de apoio de desenvolvimento” (Luckesi, 1995, p. 30). Nesse sentido, os exames são seletivos e classificatórios, centralizado exclusivamente no ponto final. Ou seja, o processo perpassado pelo educando para chegar até o resultado final, seja ele positivo ou negativo, não é levado em consideração.

O conceito de exame, no contexto de ensino-aprendizagem na escola, torna o professor e o aluno sujeitos isolados, e por trás dessa realidade social está o sistema de ensino com suas próprias decisões, que determina o modo como o educador irá avaliar. Essa forma de avaliar o aluno está enraizada em nosso inconsciente e isso compromete o avanço da aprendizagem.

Destarte, é importante destacar que essa forma de examinar, que prioriza a busca por notas altas, pode gerar estresse e ansiedade, tornando assim uma relação mais distante entre educador e educando.

Segundo (Luckesi, 1995),

O ato de examinar, quando utilizado no contexto ensino-aprendizagem na escola, genericamente falando, toma o educador e o educando como se fossem sujeitos existentes num vácuo de relações; como se existissem sem interferência das complexas relações com as quais cada um está em contato e que tem papéis determinantes; como se fossem sujeitos neutros, isentos das determinantes interferências administrativas, sociais, históricas, psicológicas, biológicas e espirituais presentes em todos os seus atos (Luckesi, 1995, p. 189).

Desta forma, o educador se torna o único responsável pelo êxito ou insucesso do aluno, pois se apresenta enquanto a autoridade máxima em sala de aula.

Segundo Perrenoud (1999),

A avaliação é tradicionalmente associada, na escola, à criação de hierarquias de excelência, os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida no absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos (Perrenoud, 1999, p. 11).

Dado o exposto, as práticas de examinar em sala de aula podem deixar marcas profundas e duradouras nos alunos; assim, quando adultos, ao ingressar seus filhos no período escolar, acabam despertando lembranças positivas, já para outros, “[...] ela evoca, ao contrário, uma sequência de humilhações. Tornando-se pais, os antigos alunos têm a esperança ou o temor de reviver as mesmas emoções através de seus

filhos” (Perrenoud, 1999, p.09)

Diante disso, a prática de examinar o aluno pode ter consequências ao longo da vida escolar, acarretando dificuldades de aprendizagem, atrapalhando no processo de compreensão da leitura, o que favorece o aumento do analfabetismo funcional e contribui para a formação de um sujeito/aluno inseguro, preso nos livros didáticos, sendo um ser sem autonomia, afinal, segundo Luckesi (2013), o ato de examinar exclui o ponto de vista do aluno, ressaltando a prática de repetir e decorar o assunto para a prova, sendo ainda o resultado dos exames de inteira responsabilidade do educando, podendo ser aprovado ou reprovado, excluindo qualquer participação do professor no resultado final. Ou seja, “Não importa ao examinador se o educando pode aprender mais, só importa o que foi aprendido até o momento da prova” (Luckesi, 2011, p. 72). Assim, o professor exclui qualquer possibilidade de serem corrigidos os resultados insatisfatórios da prova, permanecendo o aluno no erro.

De acordo com Hoffmann (2014), a prática de examinar também é incluída em questões subjetivas “abertas” em provas, em que as questões que deveriam ser para o aluno responder com suas próprias palavras, apresentam-se como um ato de decorar, pois o professor insiste em afirmar que a resposta tem de ser de acordo com o texto ou fidedigno à resposta do próprio professor, inibindo o aluno de expressar a sua opinião ou utilizar termos que fazem parte do seu conhecimento de mundo. Nesse sentido, Perrenoud (1999, p. 18) destaca que a avaliação tradicional (caracterizada como exame) “[...] não satisfeita em criar fracasso, empobrece as aprendizagens e induz, nos professores, didáticas conservadoras e, nos alunos estratégias utilitarista”.

Portanto, entende-se que o exercício pedagógico escolar é mais centrado por uma pedagogia do exame do que por uma pedagogia no ensino aprendido, isso leva os alunos a terem uma atenção maior para a promoção, isto é, para o resultado final, “as notas”, como se todo o processo de aprendizado não tivesse relevância. Tal prática se apresenta em vários níveis de ensino: fundamental, médio e até mesmo nas universidades, onde os professores utilizam as provas como instrumento de ameaças e torturas nos alunos. A exemplo, podemos destacar que o valor de um décimo pode levar o aluno a reprovação. Para os professores, muitas vezes é uma forma de motivação, porém não leva aos resultados desejados. Há também uma pressão do estabelecimento de ensino nos quadros estatísticos de aprovação, contribuindo para uma atenção centrada nas provas, exames e notas.

Entendemos que a pedagogia dos exames traz muitas consequências, pedagogicamente, sociologicamente e psicologicamente, visto que influencia no

processo do ensino aprendido e na construção da autonomia do educando. Essas práticas utilizadas no âmbito escolar “[...] ocorrem no final de uma unidade de trabalhos pedagógicos, que pode ser um bimestre, um semestre ou um ano letivo” (Luckesi, 2011, p.187).

### **3 BENEFÍCIOS DA AVALIAÇÃO CONTÍNUA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA**

Na busca pela melhoria educacional, por parte do movimento de reformas educacionais, na década de 1960, o termo “Avaliação contínua” começou a ser amplamente utilizado, buscando, nessa seara, a melhoria na qualidade do ensino. Nesse período, a psicologia estava em desenvolvimento, com pesquisas voltadas para a compreensão do processo da aprendizagem. Com isso, houve um impacto considerável no foco da avaliação formativa e somativa.

Ralph Tyler (1974) e Benjamin Bloom (1950) foram grandes influenciadores dessa ideia. Para os autores, a avaliação contínua é uma combinação entre avaliação formativa e somativa. Enquanto a avaliação contínua avalia todo o processo de ensino, a formativa foca em medir a aprendizagem do aluno durante o processo de ensino e a somativa, por sua vez, está focada diretamente no resultado final desse processo. Cabe frisar que o que Bloom chama de avaliação formativa, Jussara Hoffmann chama de avaliação mediadora, em que a aprendizagem acontece com a mediação do educador.

Hoffmann (1999) discute os mitos da avaliação e propõe uma avaliação mediadora com possibilidade de acompanhamento contínuo e gradativo da aprendizagem do aluno. Luckesi (1984), a seu turno, nomeia de avaliação diagnóstica, em que o educador vai alimentando o processo, coletando informações que ajudará na construção do aprendizado do educando.

Com base nos estudos de Bloom (1950), Hoffmann (1999) e Luckesi (1984), entendemos que a avaliação contínua é uma prática essencial para o sucesso educacional, pois ela visa o desenvolvimento de habilidades de forma gradual, em que o aluno é protagonista do seu conhecimento, tornando-se crítico, proativo, reflexivo, participativo e autônomo.

A avaliação contínua é benéfica para ambos, professor e aluno andam lado a lado nesse processo, em que o aluno recebe feedback de suas ações durante o seu processo de aprendizado, o que se apresenta enquanto diferente da “avaliação

tradicional”, que apresenta o resultado ao final de uma unidade semestral ou anual.

Para que a avaliação contínua ocorra de fato, o educador precisa estar disposto às mudanças no processo avaliativo, ou seja, ele precisará ter um planejamento estratégico e eficaz e os objetivos bem definidos. Sabe-se que, na prática, nas salas de aula esse tipo de avaliação é pouco utilizado, pois, além de existir uma resistência às mudanças nas estratégias utilizadas, existem ainda as superlotações das salas de aula em que um professor precisa ensinar a vários alunos ao mesmo tempo, dificultando assim um olhar mais atento nesse processo.

Para Hoffmann, “O sentido fundamental da ação avaliativa é o movimento, a transformação, o que implica num processo de interação educador e educando, num engajamento” (Hoffmann, 1999, p. 110). Esse tipo de avaliação, que traz o aluno para junto do educador, faz com que o aprendizado seja algo satisfatório, deixando de lado as aplicações de testes e provas, que simplesmente servem para qualificar o educando. Nesse ínterim, Perrenoud (1999, p. 10) diz que “[...] falar de avaliação formativa não é mais um apanágio de alguns marcianos”.

[...] nenhuma inovação pedagógica maior pode ignorar o sistema de avaliação ou esperar contorná-lo. [...] é necessário em qualquer projeto de reforma, em qualquer estratégia de inovação, levar em conta o sistema e as práticas de avaliação, integrá-los à reflexão e modificá-los para permitir a mudança. [...] a avaliação tradicional é uma amarra importante que impede ou atrasa todo tipo de outras mudanças. Soltá-la é, portanto, abrir a porta a outras inovações (Perrenoud, 1999, p. 75-76).

O mesmo autor afirma que a “Avaliação tradicional” acaba impedindo ou atrasando as mudanças no sistema de ensino, e que para atender a essas mudanças é necessário refletir sobre as práticas de avaliação e permitir transformações relativamente reais.

No processo de avaliação contínua, o aluno desenvolve a capacidade de autocrítica em relação ao seu nível de aprendizagem, ajudando assim o professor a identificar o nível de desenvolvimento atual do educando, o que Vygotsky chama de área do desenvolvimento Real (ADR), isto é, “O nível de desenvolvimento real é o nível de desenvolvimento que a criança alcança atualmente, sem qualquer ajuda ou orientação” (Vygotsky, 1934, p. 87). Em outras palavras, é o nível em que o aluno domina sem interferência de um professor. Quando o educador entra em cena nesse processo de ensino, ele eleva o aluno ao nível mais alto de conhecimento, ou seja, a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), “O nível de desenvolvimento potencial é o nível de desenvolvimento que a criança pode alcançar com a ajuda de um adulto ou

de um colega mais experiente” (Vygotsky, 1934, p. 91), no qual o educando necessita de ajuda até chegar ao nível elevado de habilidades cognitiva e social.

Portanto, entendemos que a avaliação contínua é um processo dinâmico em que o educando decide o que fazer diante da realidade e o aluno se torna um sujeito ativo nesse processo. Assim, a avaliação não pode ser algo neutro, ela faz parte da percepção do que o educador tem de educação.

#### **4 A IMPORTÂNCIA DOS EXAMES**

No Brasil, por volta do fim dos anos 80 e início dos anos 90, os alunos eram considerados os únicos responsáveis pelo seu fracasso na escola, convivendo diariamente com frases de ameaças devido ao seu desempenho, as quais acarretaram no desinteresse dos alunos pelos estudos; cabe destacar que, infelizmente, essas práticas em sala de aula ainda são corriqueiras. Entretanto, no decorrer das últimas duas décadas do século XX, aos poucos começa-se a compreender que o fracasso escolar também é responsabilidade dos sistemas de ensino, compreendendo que “[...] a educação escolar se dá dentro de um modelo social, situada em uma estrutura social e econômica e de uma organização política e administrativa com características determinadas” (Luckesi, 2018, p. 191).

Desse modo, para além da avaliação da aprendizagem, a qual avalia todo o processo de aprendizagem dos alunos, cujo o seu instrumento de avaliação pode ser realizado de diversas formas, como, seminários, atividades, trabalhos em grupos, entre outros, Luckesi (2018) destaca a importância da avaliação de larga escala para a verificação não somente do desempenho dos alunos, mas também para verificar o desempenho de todo o contexto escolar.

A avaliação de larga escala é um tipo de exame desenvolvido nos Estados, Municípios e Nacionalmente. Ela ocorre de forma padronizada por meio de testes que possibilitam a verificação da qualidade do ensino a partir dos resultados obtidos das provas dos estudantes. Dessa forma, as avaliações proporcionam diagnósticos acerca do desempenho do aluno, assim como o desempenho do sistema educacional.

Bouer, Alavarse e Oliveira (2015) destacam alguns argumentos pertinentes nas políticas educacionais sobre as avaliações padronizadas:

1 - Responsabilizam professores e as escolas pelos resultados obtidos, sendo um dos maiores benefícios das políticas avaliativas. 2 - Introduzir uma cultura de avaliação dos serviços públicos e de transparência sobre

seus processos e resultados. 3 - Permite que os pais acompanhem o desenvolvimento dos alunos. 4 - Produzem diversas comparações entre alunos e escolas. Essas comparações são importantes em contexto que há uma matriz de referência ou um currículo básico comum. 5 - São por natureza mais neutras e objetivas, e normalmente, corrigidas com a utilização de programas educacionais. 6 - Garante a constituição de bases de dados objetivos e de um sistema de informações que possibilita acompanhar a evolução e favorecem na tomada de decisões. 7 - Podem responsabilizar os estudantes pelos seus resultados, desafiando-os a melhorar os seus resultados. 8 - Impulsionam mudanças em currículos inadequados. 9 - Subsidiaram programas de melhorias referentes a idade de ingresso no ensino superior (Bouer; Alavarse; Oliveira, 2015, p. 1370-1371).

Tais argumentos destacam que a avaliação de larga escala contribui para a melhoria do desempenho dos estudantes, professores, gestores e sistemas de ensino, fazendo com que através dos resultados possam impulsionar para promover as mudanças e melhorias necessárias no ensino e nas escolas. Porém, não é o que acontece de fato, pois com as avaliações de larga escala o sistema de ensino está somente preocupado com os recursos que podem vir a obter a partir dos resultados. Desse modo, ocorre pressão nos alunos, professores e gestores para que os resultados das provas sejam satisfatórias, portanto, não leva em consideração o ensino e a aprendizagem que ocorre em sala de aula, mas somente a preparação para as avaliações de larga escala.

A avaliação de larga escala vem se estabelecendo no Brasil desde 1988. Essa prática avaliativa foi introduzida primeiramente no Ensino Fundamental com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que iniciou no ano de 1990, mas que houve uma complementação no ano de 2005 pela Prova Brasil. E logo mais, em 1998, foi implementado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que, além de avaliar o índice educacional em nível nacional, se tornou o indicador de ingresso às Universidades Federais, por meio da inscrição no Sistema de Seleção Unificada (SISU).

O uso de avaliações externas é uma forma de que as políticas públicas possam observar a qualidade do ensino, intencionando sempre melhorar tais práticas que impossibilita a instituição avançar em seu ensino aprendizagem. Contudo, na avaliação externa, o fracasso escolar passou a ser responsabilidade conjunta dos sistemas educacionais, instituições, alunos, professores e gestores. “A avaliação tem exclusivo papel de revelar a qualidade da realidade, cabe ao gestor da ação tomar decisões” (Luckesi, 2018, p. 201).

Os resultados das avaliações externas podem contribuir para o avanço ou não da instituição, visto que é a partir dos resultados que as instituições podem receber

recursos para a educação, e sabemos que sem recursos necessários não há avanço. Posto isso, Luckesi (2018) destaca que a avaliação em larga escala retrata a qualidade do desempenho de todo o país e em partes constitutivas, sendo elas a qualidade de ensino e a sua efetividade, juntamente com os gestores federais, estaduais e municipais e os educadores em sala de aula, mas não se voltam para a aprendizagem do estudante de forma individualizada.

Compreendemos, então, que as avaliações externas são componentes da educação brasileira que, além de atuar como instrumento de diagnóstico, acompanham o rendimento escolar em diversas fases. Embora existam muitos pontos positivos, as críticas evidenciam uma necessidade de se repensar o papel das avaliações externas no âmbito educacional, pois tem se observado que a utilização desses exames está bastante associada à busca de alocação de recursos para as instituições quando há bons resultados nos exames e bônus para professores, além de estabelecer competições entre escolas e redes de ensino.

Com as avaliações externas, a gestão da escola pública necessita prestar contas do trabalho realizado, uma vez que se a escola não mostrar resultados positivos a partir das provas padronizadas, não se saberá o nível de qualidade em que a escola se encontra.

O foco em preparar os estudantes para os exames acaba não levando em conta a aprendizagem, priorizando a memorização dos conteúdos e descontextualizando o conhecimento. A preparação para os exames também compromete o ensino do professor em sala de aula. Bouer, Alavarse e Oliveira (2015, p.1375) destacam que “[...] as avaliações em larga escala interferem na autonomia dos docentes, influenciando até mesmo a forma como os conteúdos são ensinados”.

Sendo assim, de acordo com Bouer, Alavarse e Oliveira (2015), as críticas aos efeitos das avaliações externas nas escolas e nas redes de ensino superam os argumentos favoráveis, pela observação de que se concentram no uso dos resultados associados às políticas de alto impacto.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O objetivo principal deste trabalho foi analisar a concepção de avaliação e de exame que fundamenta as práticas educativas, compreendemos que a avaliação e o exame se relacionam, mas possuem distinções. Nos objetivos específicos,

primeiramente delineamos discutir a diferenciação entre as práticas do exame e da avaliação. Assim, através das pesquisas entendemos que a avaliação pode ocorrer por meio de diversos instrumentos avaliativos, sendo eles: seminários, trabalhos, atividades em grupo ou individual, entre outros, considerando o aprendizado do aluno como um todo. Já o exame é utilizado para classificar o educando. Nessa prática, somente a nota é levada em consideração. O segundo objetivo específico foi analisar os benefícios que a avaliação traz para a sala de aula; nesse sentido é importante destacar a avaliação contínua, visto que essa prática considera a aprendizagem do aluno como um todo, de modo que contribui para o progresso escolar do educando. Por fim, o último objetivo específico foi analisar a importância dos exames; percebe-se que a prática dos exames fora do contexto escolar é considerada uma forma justa de avaliar os candidatos, visto que os critérios avaliativos são transparentes, sendo utilizados em concurso público, processo seletivo, vestibulares. Já a prática dos exames no contexto escolar é vista como uma forma de controlar as instituições de ensino por meio de provas que analisam a qualidade da instituição através do desempenho dos alunos.

Apesar da prática do exame ainda ser muito utilizada, é a avaliação da aprendizagem que deve ter lugar nas escolas, conforme discutido ao longo do artigo em tela. É de suma importância que o professor transforme a sua prática pedagógica, compreendendo que a aprendizagem é uma troca de conhecimento, entre o educador e o educando, e não uma simples transmissão de saberes, em que o nível de aprendizagem e autonomia dos alunos também depende do professor.

No entanto, as práticas pedagógicas dos docentes se tornaram hábitos, visto que a prática de examinar, historicamente, é predominante em sala de aula, porém, cabe-nos frisar, é a prática que mais prejudica a construção da aprendizagem e da autonomia dos educandos. Nesse sentido, para o avanço do ensino e da aprendizagem, faz-se necessário que os professores transformem os seus métodos avaliativos, logo, defendemos a importância de que os educadores tenham formações continuadas para que possam se adequar aos novos métodos avaliativos, os quais compreendem todo o processo de aprendizagem dos alunos.

Desse modo, para que, efetivamente, ocorra a avaliação, é importante que o educador seja o mediador da aprendizagem do aluno, acompanhando todo o processo de aprendizagem, analisando não somente os acertos, mas também os erros, os quais são necessários para a identificação do desempenho do aluno, permitindo ajustar as práticas dos professores e contribuindo para que os alunos reflitam sobre o seu

progresso.

Para isso, é interessante que o professor utilize instrumentos avaliativos diversificados, pois, assim, irá identificar as especificidades de cada aluno, notando que alguns se destacam em apresentações e outros se destacam nos bastidores, seja na escrita ou organização de trabalhos. Nesse sentido, é importante considerar a individualidade de cada aluno.

Contudo, é necessário que aconteça a interação entre o educador e o educando em sala de aula, garantindo que a opinião do aluno não seja excluída do ensino e do aprendizado. Diante disso, é relevante que as suas vivências de mundo dos estudantes façam parte das aulas, discutindo assuntos que dialogam com suas realidades, sendo importante para o processo de autonomia. Em vista disso, é necessário que os professores conduzam os alunos nas suas próprias produções, garantindo total relevância em todo erro ou acerto, mostrando que divergências são válidas para o processo de autonomia do ensino e aprendizagem.

Podemos considerar que após a discussão realizada neste artigo, sobre a diferenciação entre as práticas do exame e da avaliação, compreendemos que o ato de “avaliar” trabalhado de forma processual, formativa e mediadora, traz diversas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, e que o exame tem sua devida importância fora do contexto de sala de aula, conforme evidenciamos ao buscarmos compreender e elucidar a diferenciação entre avaliação e exame.

## REFERÊNCIAS

BOUER, Adriana.; ALAVARSE, Ocimar.; OLIVEIRA, Romualdo. **Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate**. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1370-1382, dez - 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **LDB - nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Resolução CNE/CEB nº 4/2010

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisas**. 4. Ed. São Paulo.

Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. São Paulo, 2008.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mitos e desafios**. 2. Ed. São Paulo: Mediação, 1999.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 33. Ed. Porto Alegre. Editora mediadora, 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na perspectiva crítico-emancipatória**. Cortez, 1995.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática**. 2 ed. Salvador. Malabares Comunicação e Eventos, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar componente do ato pedagógico**. São Paulo. Cortez editora, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

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

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SEVERINO. Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23, ed, rev, e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

TYLER, Ralph. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre. Globo, 1974.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Pensamento e Linguagem**. Moscou: Editora Acadêmica, 1934.