

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Diego Aurélio Agostini

**AVALIAÇÃO OU EXAME – IMPRESSÕES DE DOCENTES
DE CIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Porto Alegre - RS

2017

Diego Aurélio Agostini

AVALIAÇÃO OU EXAME – IMPRESSÕES DE DOCENTES
DE CIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Trabalho de conclusão de curso de graduação
apresentado ao Instituto da Universidade Federal
do Rio Grande do Sul como requisito para a
obtenção do título de Licenciado em Ciências
Biológicas.

Orientador: Prof. Dra. Maria Cecília de Chiara Moço.

Porto Alegre - RS

2017

AGRADECIMENTOS

É justo que eu comece agradecendo a aqueles que estiveram comigo em todos meus começos, seja da vida, das idas e vindas, dos bons e maus momentos: a minha família. Ter todos vocês por perto nesse momento crítico, me apoiando de todas maneiras, foi o que permitiu isso tudo acontecer. Especialmente ao Pai e a Mãe, pois vocês são tão especiais (assim mesmo, com letra maiúscula), os melhores pais do mundo, que não tem amor maior que esse.

À minha tia Vera, a primeira e maior inspiração para mim na Ciência, na Biologia, na Licenciatura, no modo de querer saber e querer ensinar, por todo o incentivo.

A Natália, minha companheira, revisora, treinadora, psicóloga, massagista, ornitóloga, pianista, nutricionista, motorista, passarinha, entre tantas outras coisas... mas principalmente, minha amada namorada. Tu nunca cessas de me surpreender das melhores maneiras, e tu sempre me faz melhor.

À minha orientadora, Prof^a Maria Cecília, pela paciência e compreensão desde a época do PIBID até hoje, sempre me recebendo com aquele carinho de mãe (que aconselha mas também sabe puxar a orelha na hora certa).

Aos membros da minha banca: Prof^a Rosália Lacerda, por aceitar esse meu convite feito tão em cima da hora; Prof Sergio Leite, por ser essa pessoa, professor, amigo e guia de saída de campo que todos alunos gostam tanto.

A todos queridos colegas de faculdade, que nesses longos 10 anos de jornada não foram poucos, mas foram bons. Em especial, minha parceria de tantos momentos, risadas, gargalhadas, desesperos e reclamações nesses últimos 6 anos de faculdade: “*Ka like the wind*”, Marina.

Finalmente, a todos que fizeram parte de uma maneira ou outra dessa longa jornada, deixo aqui meu muito obrigado!

RESUMO

A avaliação é uma ferramenta importante no direcionamento e manutenção de nossas trajetórias escolares. A legislação referente a orienta para que ela aconteça de forma contínua e formativa. Entretanto, essa abordagem não é a mais utilizada nos bancos escolares atualmente. O presente estudo buscou averiguar o conhecimento de docentes que atuaram na área de Ciências no Ensino Fundamental II sobre a avaliação formativa, como obtiveram esse conhecimento; de que forma avaliavam seus alunos; suas impressões de como a avaliação poderia mudar, e o que impediria essas mudanças de ocorrerem. Foram feitas entrevistas semi-estruturadas com oito docentes da rede pública e privada de ensino. Durante as entrevistas, pode-se perceber que os docentes conhecem a avaliação contínua em teoria, mas suas práticas diferem substancialmente. Embora poucos tenham recebido esse conhecimento durante a formação inicial, nenhum teve a experiência de ser avaliado nesse método. A ferramenta principal de avaliação atualmente continua sendo a prova, usada no contexto classificatório-somativo. As ferramentas avaliativas de cunho formativo são menos valoradas, representando apenas uma pequena parcela do resultado divulgado pelo professor. Principalmente na rede privada, elas não são usadas por pressão dos pais e da gestão escolar. Na rede pública, há pouca regulação sobre as avaliações usadas. A eficácia da avaliação no estado atual foi contestada por metade dos docentes. Entre as mudanças sugeridas, uma maior autonomia aos professores da rede privada, e mais suporte e recursos para aqueles da rede pública.

Palavras-chave: Avaliação. Educação Básica. Formação de Professores.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	5
2	OBJETIVOS	9
3	METODOLOGIA.....	10
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	11
5	CONCLUSÕES.....	25
6	REFERÊNCIAS.....	28
7	ANEXO 1.....	30
8	ANEXO 2.....	31

1 INTRODUÇÃO

Em todos os momentos de nossa vida, avaliamos e somos avaliados. Nos 20 anos que se passaram entre o momento que cursei o ensino fundamental até revisitá-lo como objeto de estudo, tive várias experiências práticas com o assunto da avaliação. As provas e trabalhos da escola, as seleções para vagas em cursos, os vários vestibulares, os concursos para vagas de emprego, as avaliações que eu criei para meus alunos no estágio.

Em todos esses momentos, sempre tive a impressão de que o processo de avaliação era em demasia parcial: sem importar o esforço ou a maneira pela qual eu havia aprendido, o resultado era sempre um número, que definia a capacidade que eu tive de aprender sobre tal assunto. De certa maneira, definia o esforço que eu faria para aprender o próximo assunto. Em nada me mostrava no que eu precisava melhorar, nem me confrontava com alguma falha ou falta minha. Era apenas uma constatação, *a posteriori*, do que já havia acontecido.

E mesmo quando não havia a necessidade de ser classificado em uma lista, ou selecionado para uma vaga, havia a sensação de estar sendo delimitado, definido. Como colocado por Esteban (2001):

Se avaliarmos os fundamentos e as medidas que os estabelecimentos de ensino têm adotado como forma de avaliação veremos que este instrumento nada mais é do que um termo que compara, diferencia, classifica e exclui aqueles que fazem parte do seu processo.

Na posição de avaliador durante meus estágios, não recebi nenhum incentivo a mudar isso, nenhuma direção. Quando tentei criar uma maneira diferente de avaliar, sofri duras críticas dos próprios alunos no Ensino Médio, por não estar preparando-os para os exames de seleção que viriam a seguir; no Ensino Fundamental, já comecei o estágio tendo que aplicar as provas do professor titular, por conta da burocracia e do tempo limitado.

Essas experiências criaram em mim uma cisma, que me provocou a buscar mais informações sobre esse tema. Logo, percebo que todas minhas experiências se colocam em flagrante contraste ao que define o Artigo 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB):

A verificação do rendimento escolar observará critérios, dentre eles podemos destacar: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados

ao longo do período sobre os de eventuais provas finais (BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996).

Esses critérios vão de encontro às definições da avaliação formativa, termo criado por Scriven em 1967 e usado por Bloom, Hastings e Madaus em 1971 no livro *Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar*. Neste livro, os autores definem a avaliação formativa como “[...] o uso de avaliação sistemática durante o processo de elaboração do programa, de ensino e de aprendizagem, com o propósito de aperfeiçoar quaisquer destes três processos”. Nessa mesma obra, denominam como avaliação somativa a avaliação generalizada feita com o intuito de avaliar os objetivos alcançados pelo aluno durante todo o curso ou de parte substancial dele. As diferenças mais significativas entre as duas avaliações, os autores explicam, se demonstram no escopo da verificação e na sua finalidade: enquanto a avaliação formativa busca evidenciar de forma específica as competências e deficiências de aprendizagem do aluno informando a ele durante o processo, a avaliação somativa verifica o aprendizado de maneira muito mais geral, ao final do processo, com a intenção de gerar dados para atribuição de conceitos e certificações.

Desde então, vários outros autores se dedicaram a refinar essas ideias, principalmente a avaliação formativa, nos dando suas visões sobre o assunto: Perrenoud (1999) entende como uma “regulação de processos de aprendizado”; Hadji (2001) a considera como uma “utopia promissora”, pesando sobre ela os obstáculos práticos para sua aplicação; Hoffmann (1993) aprimora com a sua avaliação mediadora, focando na interação e diálogo entre educador e educando; Luckesi (2005) critica seriamente o uso excludente da avaliação somativa, sugerindo uma avaliação diagnóstica inclusiva que busca criar melhores condições para o aprendizado.

Seguindo as pesquisas sobre o tema, conclui de modo geral que a avaliação é um meio usado para que possamos fazer escolhas bem informadas, tomando a melhor rota de ação possível em cada decisão. Como colocado por Hoffmann (2002):

Enquanto a pesquisa tem por objetivo a coleta de informações e a análise e compreensão dos dados obtidos, a avaliação está predominantemente a serviço da ação, colocando o conhecimento obtido, pela observação ou investigação, a serviço da melhoria da situação avaliada. Observar, compreender, explicar uma situação não é avaliá-la; essas ações são apenas uma parte do processo. Para além da investigação e da interpretação da situação, a avaliação envolve necessariamente uma ação que promova a sua melhoria.

Mas avaliamos, também, para hierarquizar nossas possibilidades de maneira a compará-las umas as outras, dando prioridade a algumas em detrimento de outras em virtude de suas qualidades e defeitos.

Porque então quando se fala em avaliação escolar, frequentemente vemos a segunda utilidade em ação, e muito pouco da primeira? Porque usamos tanto a avaliação como método de hierarquização dos alunos e de suas capacidades, mas muito pouco como uma maneira de escolher a melhor maneira de ensinar, de descobrir com o próprio aluno a maneira pela qual ele prefere aprender? Passados 50 anos desde que essas ideias ganharam nome e formato, entretanto, pouco se vê delas na prática.

O professor é, por força do Artigo 13 da LDB¹, um dos principais responsáveis pela maneira como avaliação do aluno será feita ao participar da elaboração do projeto pedagógico da escola e por consequência, do regimento da escola. Tanto o projeto, como o regimento devem ser revistos periodicamente.

Tendo esses recursos em mãos, o que o impede de inovar? Com o amparo de minha experiência como discente e como docente foi possível formular algumas impressões e possíveis respostas para essa pergunta.

Uma delas seria a falta de atenção dada a esse assunto nos cursos de formação de professores, deixando o recém-licenciado sem uma base onde se sustentar para formular suas avaliações, como vivi por experiência própria nos estágios. Isso leva muitos a seguirem usando os mesmos instrumentos tradicionalmente usados, mesmo usando uma didática diferente da tradicional.

Uma segunda seria a imposição feita por outros participantes da comunidade escolar. Esse entrave pode surgir pela resistência a mudanças a partir dos gestores da escola, já que esse processo pode ser bastante moroso e trabalhoso. O mesmo vale para os pais dos alunos, que desconhecendo as alternativas, pedem por avaliações que se assemelhem ao que eles tiveram, ou como as que virão no futuro em seleções para universidades ou vagas de emprego.

Outra possibilidade seria a dificuldade em experimentar novas abordagens por restrição de tempo de preparação para esse propósito em específico, em especial professores que atendem a muitas turmas, ou turmas muito numerosas.

¹ O Art. 13 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) trata das incumbências dos docentes.

Professores no início da carreira, como disse anteriormente, podem se sentir pressionados a usar os mesmos instrumentos de avaliação que os outros professores usam para não sofrerem críticas caso os resultados não sejam satisfatórios. A “acomodação” de outros professores da escola pode ser um fator, principalmente daqueles que já acumulam algumas décadas de trabalho na escola e não se sentem muito dispostos a serem confrontados com comparações e mudanças nos seus programas.

Até mesmo os alunos podem contribuir para essa resistência. Professores que trabalharam com o Ensino Médio, onde os alunos muitas vezes já estão acostumados com o formato tradicional das avaliações e procuram se preparar para os exames de seleção das faculdades, podem encontrar dificuldade ao avaliar de maneira mais frequente. Esses alunos veem o período definido como “época de provas” como o mais importante, por vezes comprimindo o trimestre todo em alguns dias de estudo, apenas para “passar de ano”.

Por isso, escolhi fazer a coleta de dados com professores que tivessem trabalhado na área de Ciências no Ensino Fundamental II. Nos anos iniciais, o aluno é progressivamente apresentado aos instrumentos de avaliação, sempre com o mesmo professor. Ao passar para o segundo ciclo esse aluno será sujeito a diversas mudanças, como diferentes professores, cada qual com sua maneira de dar aula. Isso pode ter efeitos negativos, como mostram gráficos do Censo Escolar 2016, onde os anos finais apresentam as maiores taxas de insucesso dentro do Ensino Fundamental. Por isso, esse é um momento crucial para o discente, e a avaliação é a única ferramenta que pode indicar onde devem ser feitas as mudanças para reverter esse quadro. A área de Ciências em particular, com suas diversas possibilidades de ferramentas de avaliação, se apresenta como um ótimo espaço para que se possa criar uma onda de mudanças positivas nesse período da trajetória escolar do aluno.

2 OBJETIVO

Os objetivos deste estudo serão obter as impressões de professores de ciências que atuaram no Ensino Fundamental II em escolas públicas e privadas em relação ao assunto da avaliação formativa na sua formação e sua aplicação nas instituições onde trabalham. Especificamente, inquirindo sobre os seguintes assuntos:

- 1) conhecimento obtido durante sua formação sobre a avaliação como um processo formativo e diagnóstico em contraste à avaliação somativa/exame;
- 2) uso da avaliação como processo contínuo;
- 3) perspectivas de mudança em relação aos métodos usados atualmente e;
- 4) dificuldades encontradas ou esperadas para a efetivação dessa mudança.

3 METODOLOGIA

Para a realização deste estudo, pelas características do assunto em questão e dos resultados desejados, foi usada uma abordagem qualitativa. Justifica-se a escolha dessa metodologia, pois segundo Minayo (2009), "[...] ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis."

Para a coleta dos dados, utilizou-se uma entrevista semi-estruturada (ANEXO 1). Duarte (2004) explica o importante papel que a entrevista representa:

(...) elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados.

Mais especificamente em relação a entrevista semi-estruturada Triviños afirma que (1987, apud MANZINI, 2004) a entrevista semi-estruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Ele ainda afirma que ela “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]”.

As entrevistas foram feitas com oito docentes que atuaram nas séries compreendidas no Ensino Fundamental, sendo seis de escolas públicas estaduais e dois da rede privada de ensino, todas localizadas na cidade de Porto Alegre. Os docentes foram convidados por meio de contato pessoal com os próprios ou por e-mail. O único critério exclusivo de escolha foi a atuação na área de Ciências no Ensino Fundamental II, entretanto, buscou-se uma variedade no tempo de formação e atuação profissional. Foi tentado contato com professores da rede municipal de ensino, sem sucesso. Todos os participantes assinaram o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (ANEXO 2), mantendo assim os nomes dos participantes e das instituições onde trabalham em anonimato. Assim, os docentes serão identificados por uma letra, sem distinção de gênero.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Mesmo antes das entrevistas serem realizadas, minha passagem pelas escolas já me trazia dados sobre o assunto em questão. Quando passei pelas diretorias e coordenações em busca da permissão para usar o espaço da escola e contatar os professores, ao explicar sobre o que era o trabalho, ouvia algum comentário sobre esse ser um assunto complicado e difícil. A supervisora de uma das escolas recitou pelo menos três definições diferentes de avaliação, exemplificando como esse era um ponto bastante controverso no campo pedagógico. Apesar disso, ao contrário do que esperava, nenhum componente da gestão escolar me pediu maiores esclarecimentos sobre as entrevistas ou o conteúdo delas. A apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi o bastante para obter o contato com os professores.

A entrevista começava com perguntas sobre a formação e o tempo de docência dos professores, para melhor situar temporalmente a experiência deles com o assunto. Todos eram formados em alguma das áreas de Ciências da Natureza, a maioria tendo licenciatura plena em Ciências Biológicas, exceto um (Docente U) que cursou licenciatura em ciências com especialização em Química, além do bacharelado em Química Industrial. Apenas um dos docentes (Docente L) possui título de mestrado, mas na área da Agronomia. Dos oito docentes entrevistados, dois tinham menos de dez anos de docência, cinco tinham entre quinze e vinte anos de docência, e um tinha mais de 40 anos de atuação.

Após essas perguntas, a entrevista seguia com questões específicas, começando pela abordagem que havia sido usada para tratar do tema durante o tempo de formação de cada docente. O intuito era saber se a avaliação havia sido trabalhada nas disciplinas da licenciatura, fosse com aulas específicas sobre o assunto, em discussões nas disciplinas de preparação para o estágio obrigatório ou após a graduação em cursos de especialização. Além disso, como o tema havia sido abordado; se foi explanado de maneira teórica, demonstrado de maneira prática, ou ambos.

Foi possível perceber nas entrevistas que o assunto é delicado, pois alguns professores começavam a responder essa pergunta, comentando a dificuldade em se tratar desse, sendo que um deles chamou a avaliação de “*o joanete no pé de todo professor*”. Os argumentos de que a avaliação é abordada teoricamente, mas desvinculada da didática e da prática em sala de aula, de que o professor só compreende a avaliação quando tem que avaliar seus próprios

alunos, de que a teoria é válida, mas não se sustenta frente as práticas diárias dentro do ambiente escolar, foram citados nas respostas dos docentes mais experientes em relação a essa dificuldade. Esse é um quadro em aparente mudança nas formações atuais, pela resposta do Docente U.

Entre os oito entrevistados, apenas um (Docente U) afirmou ter tido aulas com ênfase na avaliação. O restante dos docentes disse ter tido contato com o assunto nas disciplinas de estágio, ou durante a sua atuação profissional, por palestras de especialistas oferecidas pela própria escola. Nas respostas, todos demonstraram conhecimento sobre a perspectiva formativa da avaliação, alguns ressaltando a necessidade de avaliações menos pontuais e mais contínuas, outros delineando as metodologias relacionadas, os conceitos relacionados a essas metodologias e as ferramentas utilizadas para operacionalizar esse método. Entretanto, apenas “U” fez menção a prática de exercícios com o uso desses métodos.

Um dos pontos emergentes nessa questão foi a preocupação com a avaliação de alunos de inclusão. Dados do Censo Escolar da Educação Básica 2016 (INEP, 2017) informam que o aumento do número de pessoas portadoras de deficiência em classes comuns foi de 650%, entre 2005 e 2015. Esse aumento na demanda é recente, em virtude de mudanças na legislação pertinente e de diretrizes governamentais referentes à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Contudo, estudos dedicados à avaliação feita em classes com alunos de inclusão (Castro, 2007; Valentim e Oliveira, 2013) apontam que as dificuldades encontradas estão mais ligadas ao uso de práticas avaliativas tradicionais (não-formativas) do que com as especificidades do ensino de alunos com necessidades especiais.

Ressalto ainda que dois docentes, um da rede pública e outro da rede privada de ensino, deram especial atenção ao fato deste tema estar sendo discutido atualmente em suas instituições, por mudanças na forma de atribuir os resultados. As mudanças foram descritas em uma pergunta posterior.

A questão da abordagem durante a formação foi complementada na sequência ao perguntar como o professor havia sido avaliado nesse período de formação. A resposta dos professores apresentou uma constante: enquanto alunos, a prova foi o instrumento mais marcante na sua avaliação. O Docente U, tendo obtido formação tanto na licenciatura como no bacharelado, trouxe o seguinte relato:

“[...] na área da licenciatura sim, era o aluno como um todo, então tinha trabalho, frequência, aquela parte de desenvolvimento, às vezes o professor ficava meio que analisando qual a forma como tu trabalhava e desenvolvia aquele problema, aquela situação; já para bacharel, não, daí já era diferente, era prova, trabalho, data, o professor chegava no quadro, colocava as questões, no dia que tinha prova chegava lá e distribuía a prova, era isso, virava as costas, e era isso.”

Assim, apenas o docente formado mais recentemente relatou na sua experiência como discente ter passado por uma avaliação de cunho formativo. Apesar de todos entrevistados possuírem o grau de licenciado, e terem demonstrado conhecer a avaliação formativa e seu valor pedagógico na pergunta anterior, apenas um reconheceu e atestou seu uso na própria formação.

Segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica 2016, cerca de 60% dos professores da educação básica estão entre 26 e 45 anos de idade. São indivíduos cuja trajetória escolar aconteceu dentro do âmbito da LDB de 1971, que já trazia no inciso 1 do artigo 14 a redação “Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida.”. Como citado anteriormente, as ideias a cerca da avaliação formativa - que contempla a visão explicitada na lei - já circulavam pelos meios acadêmicos nesse período de tempo. Ou seja, os alunos daquela época que se tornaram os professores de hoje deveriam ter vivenciado a avaliação que se espera que apliquem aos seus alunos.

Isso vai de encontro com o conceito de “simetria invertida”, como descrito no Parecer CNE/CP 009/2001. Este documento, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, descreve esse conceito como o fato de que o professor “[...] aprende sua profissão em um lugar similar ao que vai atuar, porém, numa situação invertida”. Ainda é ressaltada a implicação de que por isso, deve haver coerência entre o que se faz na formação e o que é esperado do profissional formado. Barbosa (2011), em relação a isso, pondera:

[...] o desencontro entre teoria e prática na formação dos professores possui um caráter extremamente relevante, se levarmos em conta que o exemplo (prática) docente ensina mais do que sua teoria, e este descompasso pode acabar gerando desorientação e insegurança nos docentes em formação, que

precisarão certamente se apegar aos seus conhecimentos prévios sobre avaliação baseados em práticas tradicionais.

Essa disparidade se demonstra na sequência. A prática do professor em sala de aula era o foco dessa questão, onde se inquiria sobre como o docente avaliava seus alunos atualmente. Em específico, quais os métodos, ferramentas e instrumentos usados, e em que momento elas aconteciam. Além disso, era pedido que o entrevistado justificasse a escolha desses métodos.

Mesmo com “provas e trabalhos” sendo as únicas constantes nessa resposta, a variedade dos outros métodos usados e suas justificativas revelaram um pouco melhor as visões individuais dos professores sobre a avaliação. Por isso, descreverei a resposta de cada docente separadamente.

O Docente V trabalha na rede pública estadual, tem 17 anos de docência e cursos de especialização e foi o mais abrangente nas descrições dos seus métodos. Disse procurar avaliar de forma integral, usando a participação e postura do aluno em sala de aula, o envolvimento dele durante as aulas, *“até o caderno em que ele escreve, se ele tem anotações, se ele realiza as atividades, se procura estar atento ao que é corrigido”*. De fato, “V” estava com os cadernos de aula de alguns alunos durante a entrevista. Além disso, usa trabalhos em grupo, trabalhos individuais, relatórios de aulas práticas no laboratório de ciências, provas escritas formais e pequenos testes. Quando indagado se fazia alguma avaliação prognóstica, uma sondagem, no início de cada período letivo, afirmou fazer algumas perguntas de maneira informal.

Também enfatizou que, pela grande diversidade dos alunos, é difícil avaliar individualmente, e que por isso valoriza todas as atividades dos alunos. Ainda deu o exemplo do aluno que não consegue se expressar bem de maneira escrita, mas participa da aula perguntando e trazendo informações para questionar, por isso valoriza mais a atividade oral dele.

Ao comentar sobre a mudança no sistema de avaliação da escola que está adotando a avaliação por objetivos, habilidades e competências, “V” ressaltou a importância de explicar e especificar os objetivos trabalhados em cada avaliação. Como Hoffmann (2002) nos traz, *“definir objetivos é delinear o norte, o destino essencial das ações educativas, no seu sentido mais amplo”*, mas pondera que *“metas e objetivos não delinham pontos de chegada absolutos, mas pontos de passagem, rumos para a continuidade do processo educativo, que precisa,*

sempre, levar em conta a realidade e o contexto que o influenciam”. “V” então me mostrou uma prova escrita, onde constavam os objetivos de aprendizado daquela área especificados no início, seguidos de espaços para o professor colocar o conceito atingido pelo aluno em cada objetivo após a correção. Anteriormente, a escola usava o sistema de notação numérica para representar o resultado da avaliação do aluno.

Ao ser perguntado sobre quais desses métodos considerava contínuos, “V” respondeu:

“No meu entendimento a avaliação é contínua, eu avalio meu aluno permanentemente. Desde toda aquela postura que ele tem em sala de aula [...] que diz muito do quanto ele está disposto e está aberto ao aprendizado e o quanto ele pode colaborar com o que ele tem de conhecimento. Então, eu procuro avaliar continuamente e anotar as coisas. Eu tenho registros [...] do que esse aluno está realizando ou não, se eles fazem as tarefas em aula ou não, então eu tenho uma tabela de registro de todas essas coisas.”

O Docente C formado a 5 anos e atuando na rede pública, foi bastante sucinto na resposta, dizendo utilizar provas, trabalhos, relatórios de aula prática, construção de materiais como panfletos e *banners*, e com esses instrumentos avalia se o aluno consegue ou não atingir um determinado objetivo, seja específico ou amplo da área.

Na justificativa da escolha desses métodos, “C” começou dizendo que a escola tradicional sempre usa prova e trabalho, mas que era necessário avaliar o que o aluno faz em uma aula prática e o que ele produz a partir da sua realidade (citando aqui a construção do *banner*), e que esse olhar sobre a capacidade de pesquisa do aluno e sobre o processo em si era o foco da avaliação, não apenas o resultado final.

Um detalhe que chamou atenção na sua justificativa foi, ao finalizar a resposta, disse a seguinte frase: *“e aí a gente julga através de nota, que agora é conceito, e a gente faz os conceitos através disso”*. Ainda que a escolha das palavras tenha sido provavelmente inconsciente, as ideias de “julgamento” e “nota” ou “conceito” juntas criam uma imagem de avaliação bastante inconsistente em relação àquela citada pelo professor imediatamente antes. Ao se questionar sobre esse julgamento, Hadji (2001) faz uma análise da relação estrita entre avaliar e julgar, concluindo que não é possível fazer um sem o outro, mas apenas se esse processo fornecer ao aluno as informações necessárias para que o aluno possa decidir sobre seu sucesso ou fracasso, evitando-se o “julgamento-guilhotina” e as “sentenças sem apelo”.

Quanto à utilização de uma avaliação menos pontual e mais contínua, “C” explicou que, na experiência dele, trabalhos feitos em sala de aula são preferíveis, justificando que o *“perfil do aluno hoje é aquele que estuda apenas durante as aulas”*, e que as tentativas de dar tarefas para casa foram pouco sucedidas. Reiterou que os alunos trabalhavam e terminavam as tarefas de maneira muito mais satisfatória com a presença do professor. Por isso, dedicava algumas aulas específicas para a realização destes trabalhos.

Referente a avaliações prognósticas, apenas comentou que não existe um momento especial em que elas aconteçam, mas não especifica como elas acontecem, dizendo que quando é percebida a necessidade, retoma-se o conteúdo brevemente, em uma concisa revisão.

O Docente S, atuante há 16 anos na rede pública, inicia a resposta afirmando que usa diversos métodos, mas explica que a prova é necessária como avaliação final da área, conforme o regimento da escola. Os outros métodos citados foram trabalhos, avaliação da atividade diária em sala de aula, além de atividades práticas em laboratório. Quando cita as atividades práticas, o docente também lamenta a falta de insumos e equipamentos nesse espaço, comentando sobre a importância deles tanto para a aula como para a avaliação.

Hoffmann (2003) analisa a avaliação em ciências e o uso de atividades em laboratório para este fim, chamando a atenção para essa necessidade de possibilitar aos alunos a descoberta do mundo físico e natural de maneira interativa e investigadora, fugindo das cobranças por nomenclaturas e informações descontextualizadas. Entretanto, a autora também alerta sobre o risco de se supervalorizar atividades de laboratório pelo uso dos relatórios das experiências, comumente feitos em grupo pelos alunos durante essas aulas, como tarefas avaliativas finais de apropriação de conceitos. Por fim, ela conclui que além da observação do aluno durante esses momentos é necessária uma tarefa individual, preferencialmente dissertativa, para que se possa analisar as construções próprias do aluno sobre as noções em estudo.

O Docente K, há mais de 20 anos atuando na rede pública, disse procurar usar métodos variados, pois, assim como o Docente S (ambos atuam na mesma escola), tenta compensar pela necessidade de se aplicar uma prova final da área. Para esse fim, usa trabalhos individuais ou em grupo, e citou a criação de um jogo como uma dessas atividades como um momento que surpreendeu os próprios alunos. “K” conta que ao fim dessa atividade, a

apropriação dos conteúdos abordados podia ser percebida nas falas dos alunos, que usavam os termos - no caso, nomes e funções das organelas citoplasmáticas – com a naturalidade de uma conversa cotidiana. Assim, a avaliação ocorreu de forma indissociável da didática, se aproximando da almejada continuidade citada na LDB. Como Ferreira (2009) sugere, o uso do jogo como uma ferramenta avaliativa pode modificar o ambiente, tornando-o um momento alegre e sem bloqueios, cuidando-se apenas para não estimular a competição.

“K” foi um dos poucos que falou explicitamente em como a sua avaliação não era um fim, mas sim um meio, e que também serve de avaliação para o seu próprio trabalho. Revelou que ao perceber que não atingiu muitos alunos, reflete sobre sua estratégia de aula para que todos possam ir bem. Assim como colocado por Silva (2003), para o qual a avaliação deve ser:

Constante para acompanhar o processo de ensino e de aprendizagem desenvolvido na rotina escolar, podendo, assim, sempre informar aos sujeitos envolvidos no processo educativo acerca do que vem acontecendo nas suas interações pedagógicas, possibilitando informações para as regulações do trabalho docente e das aprendizagens.

O Docente U, formado há 4 anos e atuando na rede privada, enfatizou que conforme a formação que teve na faculdade sempre avalia o aluno como um todo e em todo momento. Para isso, usa a participação em aula, o desenvolvimento do aluno através do caderno, da pergunta em aula, da interação entre os alunos e trabalhos em grupo. Na pergunta anterior sobre como havia sido abordado o tema, citou o uso de jogos e aplicativos como ferramentas avaliativas, porém, nesse momento mencionou o uso deles apenas em revisões para provas, criticando a pobreza de aplicativos para o ensino de Ciências.

Contudo, apresentou uma contradição na efetivação dessas ideias logo em seguida:

A escola (...) ela me dá muita liberdade de fazer isso. A gente tem, sim, seis pontos de avaliações que são provas, mas os outros quatro pontos o professor fica livre.

Então, a princípio, apenas 40% do que é divulgado como resultado do aprendizado vem de avaliações formativas. “U” ainda disse que só recebe orientação sobre a obrigatoriedade dos 60% serem avaliados por provas, e que a preocupação em registrar constantemente o desenvolvimento do aluno é fruto da sua maneira pessoal de encarar a avaliação holisticamente.

Posteriormente, ao responder sobre quem define os métodos de avaliação na escola onde trabalha, revelou que a partir do 6º ano os alunos são submetidos a um simulado, nos moldes de um exame de seleção: 65 questões objetivas mais uma redação, contemplando todas as matérias vistas em aula e valendo 10% do conceito final. Esses 10% estão incluídos não nos 60% de provas, mas nos 40% restantes. Ou seja, nessa escola o professor realmente só decide como avaliar 30% do desempenho do aluno, o restante é aferido por meio de testes e exames padronizados. Esses 30% são distribuídos pelo docente igualmente entre três quesitos: trabalho (no caso, a feira de ciências), temas e comportamento em sala de aula (participação na aula, principalmente) e a atividade dentro da sala.

O Docente I, tem 23 anos de atuação em escola pública, e apresentou algo semelhante:

Eu avalio sempre muito meu aluno pelo caderno completo. Esse aí, não tem como não fazer. Eu faço prova, faço testes, faço trabalhos, agora o caderno completo é onde o aluno está participando e aprendendo o conteúdo.

Entretanto, em seguida afirmou que segundo o regimento da escola, a prova equivale a 50% da nota final, os testes valem entre 20% e 30% e o restante é usado para completar os 100%. E exemplificou dizendo que se o aluno tem o caderno completo, e os trabalhos feitos, ele chega mais perto do aproveitamento mínimo para aprovação, que é de 50% nessa escola.

O contraste da ideia de avaliação em relação a sua prática fica claro aqui, pois o “I” acredita que a cópia da matéria no caderno seja sinônima de participação e aprendizado, o que em si não é uma correlação perfeita, pois o aluno pode ter copiado tudo sem entender nada. Salinas (2004), ao discorrer sobre o uso do caderno de aula na avaliação, reforça que ele não deve ser apenas um caderno de exercícios ou um registro dos deveres de casa, e que os alunos não devem encará-lo como um “livro de atas” onde escrevem tudo que o professor manda simplesmente para que ele possa constatar a completude da cópia de suas aulas. O autor propõe que além de referência aos estudos presentes, o caderno sirva de lugar para reflexões e avaliações pessoais sobre o conhecimento em pauta. Isso deve surgir a partir de combinações entre professor e aluno.

Ainda assim, essa é uma contribuição pequena no resultado final, servindo apenas para ajudar a alcançar a média necessária para aprovação frente às avaliações por provas.

O Docente E, com 44 anos de docência e atualmente na rede pública, iniciou afirmando que avaliou seus alunos muitas vezes com provas e testes, mas justifica argumentando que são objetos de avaliação que melhor oportunizam a verificação da expressão escrita dos discentes. Além disso, disse que sempre usou vários instrumentos, avaliando a expressão oral, a participação, a interação durante as explanações da matéria.

Eu sempre avaliei muito a parte cognitiva e a parte afetiva, de receptividade, de prontidão, de participação [...] isso é muito importante, porque tu vai formar um cidadão como um todo, não vai formar um cidadão que só escreve, que só responde uma prova escrita, mas que tenha uma postura, tenha empatia... esse conjunto precisa ser avaliado durante o processo e valorizado para que o aluno reconheça e se esforce para preencher estes requisitos.

Prosseguindo na resposta, trouxe um fato que não tinha sido tocado por nenhum dos outros docentes: a participação dos alunos na escolha das avaliações. “E” não apenas oferecia opções de instrumentos, como negociava com os alunos o peso que cada avaliação teria no resultado final. Assim, alegou que eles se sentiam mais responsáveis pela própria avaliação, permitindo que usassem as ferramentas mais próximas a sua realidade. Um exemplo disso foi um aluno que pediu para fazer uma música com o conteúdo, para expor o domínio que tinha do assunto.

A negociação é o primeiro procedimento avaliativo a ser feito, segundo Silva (2006). “A negociação dos objetivos e dos critérios parte da prerrogativa de que o processo avaliativo é democrático”, explica o autor, complementando que ela “deve estar pautada também no diagnóstico e no prognóstico que o professor faz inicialmente da turma de alunos que está trabalhando”. “E” afirmou fazer uma avaliação oral informal entre cada unidade, para ter uma ideia das condições dos alunos de prosseguirem em cada assunto.

O Docente L, atuando há 16 anos na rede privada, iniciou sua resposta para esta pergunta com um desabafo:

É bem complicado tu fazer uma avaliação diária quando as turmas tem 40 alunos. Essa é a nossa maior dificuldade. Se nós tivéssemos 20 alunos dentro de sala de aula, sim, poderia coletar dados o tempo inteiro deles, mas 40 alunos e em turmas completamente heterogêneas... a gente tem recebido muitos alunos com muitas necessidades especiais de atenção, alunos muito deprimidos, alunos muito

hiperativos... então assim, numa turma de 40, se tu conseguir cuidar para eles não se matarem dentro da sala de aula tu já te dá por satisfeito.

De fato, Hoffmann (2002) confirma que “classes numerosas de alunos impedem o melhor acompanhamento das histórias individuais, principalmente nas séries mais avançadas do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e Superior”.

As avaliações, conta “L”, continuam sendo pontuais, mas como compensação busca torná-las mais práticas. O uso de provas experimentais, onde o aluno realiza um trabalho de observação e relato, foi a solução encontrada para estimular a curiosidade e a investigação, pois na sua opinião os alunos não estão mais desenvolvendo suas capacidades em função da rapidez e facilidade com que os meios digitais lhes tomam a atenção. Esses momentos avaliativos podem durar uma semana inteira, em que os alunos vão abordando os objetivos gradualmente, de modo a poder construir o conhecimento de maneira mais próxima a sua capacidade, sem pressa.

Ao ser perguntado se havia alguma avaliação contínua mais abrangente, fez outro desabafo: ainda que o professor se dê ao trabalho de fazer avaliações diárias sobre sua observação do aluno em sala de aula, como pró-atividade, integração com a turma, participação na aula e em trabalhos de grupo, nada disso pode ser usado como avaliação do aluno. Nesse momento me conta sobre um período de tempo onde tentou implementar um sistema de fichas de acompanhamento, que era entregue junto com a prova. Isso desencadeou uma reação muito negativa de alguns pais, sendo que um deles convocou uma reunião e reclamou durante mais de uma hora sobre esse sistema. “L” então teve que voltar atrás e manter esse sistema apenas para si como suporte nas decisões pedagógicas.

Como Luckesi (2005) coloca, “[...] os pais, em geral, estão na expectativa das notas dos seus filhos. O importante é que tenham notas para serem aprovados”. Isto é, o interesse dos pais é na promoção dos filhos, não no seu conhecimento. O autor complementa ao dizer que os pais dos filhos com boas notas não sentem necessidade de falar com os professores; as conversas ocorrem principalmente com aqueles pais cujos filhos estão “com problemas”. Outro dado que corrobora essa visão, vem das respostas dos pais a uma pesquisa feita por Ferreira (2009), onde se perguntava a causa provável de notas baixas dos alunos: a resposta mais frequente foi “a metodologia do professor”.

Alguns pontos interessantes que surgiram durante essa questão em geral foram o sistema de valoração de cada tipo de atividade avaliativa, onde as provas geralmente tinham pesos maiores do que qualquer outra ferramenta; a maneira de atribuir e divulgar os resultados, onde uma escola estava fazendo a mudança de notação numérica para conceitos, e outra fazendo o caminho inverso, do conceito para a notação numérica. O Docente L, que atua nessa escola onde o conceito está sendo mudado para notas numéricas, comenta que o conceito era um problema, pois os alunos entendiam os objetivos das avaliações, mas não via eles sendo representados de forma fiel nos resultados através dos conceitos. Os pais também reclamavam por não haver clareza na representação.

A próxima pergunta era sobre a autonomia do professor em definir os meios de avaliação que seriam usados, buscando saber se haviam instâncias superiores nas decisões pertinentes à criação e execução dessas avaliações ou grupos específicos de apoio nessa área. Também havia interesse no conhecimento do regimento escolar e sua influência na regulamentação das práticas avaliativas.

As respostas aqui foram mais homogêneas: nas escolas da rede pública em geral não há um grupo específico de trabalho no tema avaliação, apenas o regimento escolar e suas normas. O próprio regimento não parece ser bem conhecido ou respeitado, pois dois docentes da mesma escola diferiram nas suas respostas sobre o assunto, um afirmando que o regimento não definia valores diferentes para as avaliações, nem ferramentas específicas, o outro citando o valor maior das provas e a sua obrigatoriedade. Além desses, um dos docentes disse que o regimento de sua escola “sugeriu” um peso maior para provas, mas que na prática isso era definido diretamente com os alunos.

Nas escolas da rede particular, em compensação, as regras são claras. No caso da escola do Docente U, apenas 30% da avaliação é definida pelo professor, as outras são rigidamente definidas pela direção, tanto em ferramentas, como em valores. No caso do Docente L, dois fatores controlam as avaliações: oficialmente, uma coordenação de área por onde as provas devem ser previamente apresentadas para análise e aprovação; informalmente, os pais, que pressionam a gestão da escola quando os métodos apresentados não são do seu agrado.

No que se refere ao regimento, as situações apresentadas nas redes de ensino são abordadas por Hoffmann (2002). A autora afirma que “inúmeros professores nunca leram a

LDB, os regimentos de suas escolas ou resoluções e pareceres dos órgãos normativos” e complementa:

Recebo, para análise, inúmeros regimentos escolares. Os textos introdutórios ao capítulo sobre avaliação apresentam, em geral, intenções e justificativas altamente válidas e coerentes de uma avaliação contínua, em respeito as diferenças, etc. No que se refere as normas de sua efetivação, entretanto, apresentam-se tabelas numéricas, pesos, médias de aprovação, correspondência entre conceitos e percentuais, determinações sobre períodos de recuperação e outras tantas normas dissonantes do corpo teórico.

Ela ainda comenta: “alterando normas e regimentos, crê a escola que o professor mudará sua prática. Só acredito no inverso. Mudando seu olhar sobre o aluno, o professor irá perceber a inadequação dos seus registros”.

Nas últimas questões, foi pedido aos docentes que dessem suas opiniões sobre a eficácia dos métodos utilizados, bem como o que podia ser mudado e o que impedia essas mudanças de se efetivarem.

A eficácia da avaliação, nas respostas dos professores, é um ponto contestado. Quatro dos docentes responderam que é eficaz, sendo a principal razão de que ela permite ao professor ver não apenas onde estão as dificuldades dos alunos, mas da sua própria prática docente. Os outros contestaram a eficácia, argumentando que ela não é mais adequada aos tempos atuais e que falha em revelar as capacidades dos alunos. Os docentes mais enfáticos nessa contestação foram aqueles da rede privada. Isso é consistente com o que é apresentado por Ferreira (2009), quando afirma:

Vivemos em época de rápidas mudanças, e o `novo` nos surpreende a cada dia, mas a prática docente acompanha a passos lentos esse contexto, e a avaliação da aprendizagem caminha mais lentamente ainda. Muitos professores não estão conformados com esta situação e acham que é tempo de mudar em face ao contexto que envolve o processo ensino-aprendizagem e, em particular, o aluno, sujeito relevante do ato educativo.

Sobre possíveis mudanças e os entraves para que acontecessem, cada docente deu uma opinião diferente. Para “V”, a crescente diversidade das demandas discentes, com a inclusão de alunos com necessidades especiais, garantiria uma avaliação mais individualizada do que a atual; também clamou por uma maior aproximação da universidade com a escola, no sentido da formação de docentes.

Essa aproximação acontece de modo ainda incipiente, em programas governamentais como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), do qual fiz parte durante um ano. Nesse programa, o docente em formação trabalha em duplas ou grupos em escolas da rede pública, juntamente com a professora titular, fazendo inserções em sala de aula ou oficinas sobre assuntos específicos. Além disso, há propostas de mudança nos currículos das licenciaturas, de modo a aproximá-los da prática docente, hoje em dia relegada a cadeiras específicas sem contextualização dos conhecimentos específicos de cada curso.

O Docente C foi direto ao ponto: disse que não adianta mudar a avaliação na educação básica se o aluno nunca mais será avaliado daquela maneira, em nenhum outro momento posterior da vida, citando seleções como concursos e vestibulares. Ao adotar essa posição, o professor define uma linha pedagógica focada no utilitarismo. Em relação a isso, Esteban (2001), coloca:

Tanto os alunos e alunas quanto os professores e professoras estão aprisionados pela lógica seletiva da avaliação escolar, que não tem como objeto o processo de conhecimento. A lógica do exame dificulta a verdadeira aprendizagem e contribui com a redução das potencialidades discentes e docentes. Professores/as e alunos/as não trabalham na perspectiva de ensino/aprendizagem, mas de treinamento. O conhecimento é substituído pela aprendizagem de estratégias que facilitem a memorização do conteúdo, o que geralmente reduz o conhecimento a fatos e atitudes mecânicas.

Na sua resposta, “S” enfatizou a falta de recursos para que a avaliação na área de Ciências seja mais prática, além da falta de suporte pedagógico na escola como apoio aos professores para a elaboração das avaliações.

Na opinião de “K”, a grande quantidade de alunos em sala de aula assim como a diversidade de seus históricos seria o motivo para empregar dois docentes para cada turma. Essa mudança permitiria uma avaliação mais individualizada, assim como um atendimento mais pessoal e menos generalista. Essa sugestão, segundo Hoffmann (2002), já ocorre em algumas escolas:

Um professor, assim, assume a tutoria de alguns alunos, conversando mais frequentemente com eles sobre suas vivências e sentimentos, acompanhando suas tarefas em outras áreas e disciplinas, orientando-os nos seus compromissos, e fazendo a intermediação com outros os outros professores do grupo. Cada professor assume o compromisso de apoiar mais atentamente um pequeno número de estudantes, criando espaços para o diálogo e orientação didática, fazendo a ponte com professores de outras disciplinas a partir de sua percepção sobre necessidades e conquistas dos alunos.

A mudança deveria começar pela própria visão da sociedade, argumentou “U”. Sendo que há oportunidades para que o professor se atualize sobre o tema, há recursos (em relação à rede privada) e há vontade, o que impediria a mudança é a noção antiquada de educação da sociedade em geral, representada pelos pais e gestores das escolas.

O Docente I também falou sobre a falta de recursos, condicionando a mudança a essa situação. Exemplificou contando que a escola fornece um pequeno número de impressões e fotocópias para cada professor; isso é reservado para a aplicação das provas, então, quando o professor quer fazer uma atividade diferente precisa, na maior parte dos casos, usar o próprio dinheiro para comprar os insumos necessários.

Nenhuma mudança foi sugerida por “E”, mas ponderou que não haveriam entraves para alguma mudança. Não se prender a burocracia da escola, contornando suas formatações e restrições, é a maneira de se efetivar as mudanças.

Por fim, para “L”, poder dar uma maior atenção individual diminuindo-se o número de alunos em sala é a primeira mudança a ser feita, seguida do uso de uma melhor avaliação. E esta, na sua opinião, seria aquela avaliação feita de maneira integral, que engloba o socioemocional, o conhecimento teórico e outras habilidades do aluno.

5 CONCLUSÕES

Este estudo começou procurando saber o que os professores conheciam sobre avaliação, especialmente aquela presente nas diretrizes da educação básica do Brasil. Procurou-se, também, como eles a aplicavam nas suas práticas, assim como as críticas e sugestões para melhorar esse processo. O que se encontrou, entretanto, foi um pouco diferente do esperado.

Pode-se perceber que todos os professores entrevistados, mesmo aqueles com décadas de experiência, conhecem os preceitos da avaliação de cunho formativo, tendo tido contato com essa abordagem em algum momento na sua formação ou ao longo da experiência profissional. Pelas suas falas, era possível perceber que conheciam a legislação a cerca disso, ao menos a porção que orienta o uso desse método de avaliação; muitos repetiram as mesmas palavras usadas na lei. Como um dos docentes disse, as oportunidades são abundantes para aqueles buscando atualizar-se no assunto. Outro docente comentou ter recebido esse treinamento da própria rede pública de ensino, a mesma que tanto ouvimos no noticiário estar sucateada. Demonstraram, também, conhecer o papel do regimento escolar nessa matéria, embora a sua utilidade tenha sido contestada.

Entretanto, nenhum dos entrevistados demonstrou nas suas respostas seguir essas orientações a fundo. Os momentos avaliativos mais valorizados continuam sendo aqueles pontuais: provas, trabalhos, testes. Qualquer ferramenta mais contínua e aprofundada ganhava caráter secundário no resultado final, ou então era mal utilizada. O visto no caderno, bem como a participação do aluno em aula, foram os métodos mais lembrados como avaliação contínua, embora suas validades como ferramentas de avaliação dependam também da didática do professor.

A ideia da avaliação ser usada como diagnóstico da aprendizagem do aluno, bem como da didática do professor, foi citada por vários docentes. Entretanto, isso pareceu só valer para a ação do professor: ele ficava então informado das suas deficiências para o próximo ano, quando abordasse aquele assunto novamente; o aluno, em compensação, ficava com um conceito definitivo, que não informava nada a ele. Também não foi citada a discussão de provas depois de terem sido feitas, nem a correção delas em aula. Se isso acontece, os professores não parecem vincular isso ao momento avaliativo.

Se os professores sabem a teoria, tem as suas orientações, porque vemos ação real tão incipiente nesse assunto? Os docentes expuseram a problemática do assunto: é um assunto árido. Visto pela dificuldade com que alguns tiveram para expor suas ideias e impressões sobre ele, até caindo em contradições. Algumas respostas já começavam com suspiros e desabafos. O assunto é discutido nas escolas, e algumas mudanças estão acontecendo, segundo relatado anteriormente, mas são mudanças de aparência, como a troca do método de divulgação dos resultados, de notação numérica para o de conceitos. As ferramentas para a obtenção desses resultados, entretanto, continuam sendo as mesmas.

O sistema de valoração das ferramentas avaliativas também fere a autonomia dos professores, e aparece principalmente na rede privada de ensino. O professor não escolhe como avalia o aluno na sua totalidade, recebendo apenas orientações rígidas de como proceder às avaliações. Na rede pública, o outro extremo ocorre: o docente fica carente de apoio, suporte e recursos para avaliar melhor. O regimento, juntamente com o projeto político-pedagógico, deveriam ser os principais aliados, garantindo a participação do professor nas decisões sobre sua prática em sala de aula. Contudo, estes foram pouco citados nas entrevistas, figurando apenas uma justificativa para o uso de determinadas ferramentas avaliativas.

Nos desabafos, surgiram vários motivos para essa resistência e dificuldade em tratar do assunto. Um deles é a mudança que já está acontecendo em outro setor: a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns. Se o professor já sentia dificuldades de avaliar uma turma pela heterogeneidade dos seus alunos, ela se tornou ainda mais diversificada agora.

Mais heterogênea e mais lotada. Como avaliar tantos alunos nas suas individualidades? Como acompanhar o aprendizado de cada aluno, no ritmo deles, cada qual com suas necessidades e histórias de vida?

Com soluções práticas, como a que “L” criou ao estender o tempo da prova para uma semana, permitindo assim maior tempo de observação avaliativa sem fugir da regra da escola. Combinando-se com os alunos os métodos de avaliação desejados por eles e colocando o aluno como pesquisador e construtor do próprio instrumento avaliativo. São medidas paliativas, pois a sociedade ainda não valoriza outra ferramenta que não seja a prova.

Mas quem faz parte dessa sociedade que se importa com a maneira com que os alunos são avaliados? Os pais, e por consequência, os gestores escolares. A julgar pelas atitudes relatadas, alguns pais tem mais interesse nos resultados dos filhos do que os próprios filhos. Há uma diferença significativa aqui entre as situações dos docentes atuantes na rede pública daqueles da rede privada de ensino: a anuência dos gestores frente às reclamações dos pais.

Referindo-se a rede pública temos os dois extremos, com pais totalmente ausentes que desconhecem o desempenho do aluno, até pais muito interessados e extremamente vocais quanto aos resultados dos seus filhos. Assim sendo, a gestão tenta conscientizar o primeiro do seu papel no desenvolvimento do filho, enquanto o segundo precisa ser advertido do dano que sua interferência pode provocar para o aluno pelo mau exemplo.

Já na rede privada, os pais são muito mais presentes, especialmente quando se trata de avaliação. Como uma das docentes revelou quando convidada a comentar livremente sobre o assunto, há o medo da represália. Mesmo confiando na sua própria capacidade como profissional e na sua formação e conhecimento teórico, o docente é obrigado a recuar e deixar suas convicções de lado, sob pena de ter que se desligar da escola.

Frente a tais dificuldades, cada docente reage da maneira que pode. Pelos discursos, alguns docentes se resignaram a avaliar como sempre foi feito, buscando satisfazer as demandas dos pais e da escola, preparando os alunos para as seleções futuras. Outros mantem uma postura positiva e otimista, tentando aproximar ao máximo suas práticas avaliativas daquelas orientadas pelas diretrizes, e dentro do que é definido no regimento da escola.

Então, há esperança. Nos docentes que estão começando suas carreiras, essa esperança é de que a sociedade esteja mudando e aceitando melhor as mudanças. Nos que já tem um longo caminho trilhado, é a de ver que mesmo aos poucos, com muita luta, as conquistas acontecem. Nos que estão no final do seu caminho, a esperança é a de os que estão começando agora não cometam os mesmos erros, e busquem a mudança ativamente.

6 REFERÊNCIAS

BLOOM, B. S., HASTINGS, J. T. & MADAUS, G. M. **Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar**. 1. ed. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983.

BARBOSA, F.R.P. **Avaliação da aprendizagem na formação de professores: teoria e prática em questão**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

BRASIL. Lei nº 9394, 20 de Dezembro de 1996. **LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. (LDBEN)**.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP nº9**, 08 de maio de 2001.

CASTRO, A. M. **A avaliação da aprendizagem no contexto da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola pública**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - FEUSP, São Paulo, 2007.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educ. rev.**, Curitiba , n. 24, p. 213-225, Dec. 2004 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602004000200011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 31 de maio de 2017.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra?** 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FERREIRA, L. M. S. F. **Retratos da Avaliação: conflitos, desvirtuamentos e caminhos para a superação**. 4 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

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

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 3. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 1993.

HOFFMANN, J. **Avaliação para promover: as setas do caminho**. 3. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.

HOFFMANN, J. **O cenário da avaliação no ensino de ciências, história e geografia**. In: SILVA, J. F. da.; _____.; ESTEBAN, M. T. (Org.). Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Censo Escolar 2016**: Notas Estatísticas. Brasília, DF: INEP/MEC, fev 2017. Disponível em: <
http://abed.org.br/arquivos/apresentacao_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em: 27 junho. 2017.

LUCKESI, C. L. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SALINAS, D. **Prova amanhã!** A avaliação entre a teoria e a realidade. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SILVA, J. F. da. **Avaliação na Perspectiva Formativa-Reguladora**: pressupostos teóricos e práticos. 2. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

SILVA, J. F. da. **Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora**. In: _____.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (Org.). Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987 apud MANZINI, E.J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2, 2004, Bauru. **A pesquisa qualitativa em debate**. Anais... Bauru: USC, 2004.

VALENTIM, F. O.; OLIVEIRA, A. A. Avaliação da aprendizagem e deficiência intelectual na perspectiva de professores do ensino comum. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, p. 851-871. 2013.

7 ANEXO 1 – Tópicos da entrevista realizada com professores

- Área(as) de formação, tempo de docência
- Durante a sua formação como docente, como foi abordado o assunto da avaliação?
Foram apresentados métodos/ferramentas diversas?
- E como você foi avaliado em sua formação?
- Como você avalia seus alunos em sala de aula (métodos, instrumentos)? Por que utilizar esses métodos/instrumentos? Há algum processo contínuo de avaliação?
- Quem define como será feita a avaliação?
- Você acredita que esses métodos são eficazes na avaliação dos alunos?
- O que poderia ser mudado? Quais os entraves para essas mudanças?

8 ANEXO 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS – COMISSÃO DE GRADUAÇÃO
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, Diego Aurélio Agostini, acadêmico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, estou realizando meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado “Avaliação ou Exame – Impressões de Docentes do Ensino Fundamental”, sob orientação da Prof. Dra. Maria Cecília de Chiara Moço, Instituto de Biociências, desta Universidade. Este trabalho tem como objetivo final conhecer as impressões dos professores sobre os métodos avaliativos aplicados nas séries finais do ensino fundamental, e tua colaboração como docente nessa pesquisa é de singular importância. Para tanto, solicito autorização para o uso das tuas respostas à entrevista, cujo áudio será gravado, sendo mantido o anonimato. Estou à disposição para elucidar quaisquer dúvidas que possam surgir quanto a esta pesquisa pessoalmente, pelo telefone (51) 98460-6122 ou pelo endereço eletrônico di.agostini@gmail.com.

Assinando este termo, saliento que teus dados pessoais e/ou acadêmicos serão mantidos em sigilo, em conformidade com os valores éticos deste tipo de trabalho, prezando pela segurança de todos os envolvidos nessa pesquisa.

Porto Alegre, ____ de Maio de 2017.

DIEGO AURÉLIO AGOSTINI

Autorizo.

Nome

Assinatura ou rubrica