

A AVALIAÇÃO NO ENSINO DE BIOLOGIA SOB A PERSPECTIVA DA DODISCÊNCIA

Anderson da Silva Coutinho

Izabelle Maria Nascimento de Rezende

Monica Lopes Folena Araújo

RESUMO: O estudo teve como objetivo analisar concepções e práticas que norteiam a avaliação desenvolvida na disciplina de Biologia em uma escola com indicadores nacionais insatisfatórios de qualidade. Os interlocutores foram os estudantes do ensino médio e a professora da disciplina. A pesquisa se caracteriza por apresentar perspectiva qualitativa e quantitativa. Utilizou observações, questionários e entrevista como instrumentos de coleta de dados. Os resultados revelam que as concepções de avaliação dos sujeitos de pesquisa estão limitadas à classificação do estudante e ao uso da prova teórica. Observou-se que não há planejamento sistematizado que detenha um projeto societário emancipador. Percebeu-se que não há avaliação em seu sentido pleno, pois ocorre a coleta de dados e por meio da atribuição de notas os estudantes são classificados. A prova exerce um papel opressor na prática da docente, despertando sentimentos negativos nos estudantes. Concluímos que o resultado insatisfatório da escola no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), no que se refere à Biologia, pode estar diretamente relacionado com a perspectiva de ensino-aprendizagem pautada na pedagogia tradicional. Diante dos resultados encontrados, é importante destacar que esta realidade pode estar presente em outras áreas do conhecimento e em muitas outras escolas do Brasil. Assim, é importante que diagnósticos sob a perspectiva da dodiscência possam subsidiar intervenções precisas em busca de melhoria não só da avaliação, mas de toda prática educativa.

Palavras-chave: Ensino de Biologia. Avaliação. Dodiscência.

EVALUATION IN TEACHING OF BIOLOGY UNDER THE PERSPECTIVE OF TEACHER-STUDENT

ABSTRACT: The objective of the study was to analyze conceptions and practices that guide the evaluation developed in the Biology discipline in a school with unsatisfactory quality national indicators. The persons interviewed were students of high school and teacher of the discipline. The survey is characterized by presentation of qualitative and quantitative perspective and used remarks, questionnaires and interviews as instrument for data collection. The results revealed that the evaluation conceptions of the subjects of survey are limited by the classification of the student and use of the theoretical examination. It was noted that there is no systemized planning that includes an emancipating social project. It was also noted that

there is no evaluation in its full meaning, as the students are ranked by assignment of points. The examination exercises an oppressing role in practice of the teachers, arousing negative feelings to students. We have concluded that the unsatisfactory results of the school in the Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), as related to Biology, can be directly linked to the perspective of the learning education indicated in the traditional pedagogy. Based on the identified results, it is important to highlight that this reality can be present in other areas of knowledge and in several other schools in Brazil. Thus, it is important that diagnostics, under the perspective of teacher-student, can subsidize accurate interventions, searching for improvement not only in evaluation but in all the educational practice.

Keywords: Teaching of Biology, Teacher-Student Evaluation.

Introdução

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

Entretanto, as pesquisas recentes sobre a percepção da avaliação tratam, geralmente, da visão do professor ou do aluno; pouco é falado sobre as duas visões ao mesmo tempo. Considerando que tanto educando como educador são atores indispensáveis no processo ensino-aprendizagem, entendemos que suas percepções e vivências sobre avaliação precisam ser interpretadas de forma sistêmica. Isso justifica a necessidade de Freire (1996) em criar a palavra “*didiscência*”, por entender que educador e educando são atores indissociáveis e os atos de ensinar e aprender se complementam e fundam um encontro tão essencial quanto eminente se pensamos em um processo integrador e transformador da sociedade.

Em 1998, com a criação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a maneira de avaliar sofreu um forte impacto. Norteados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), o que antes era avaliado sob a perspectiva da transmissão e memorização de informações alicerçadas no cartesianismo, cedeu espaço a uma avaliação pautada no desenvolvimento de competências e habilidades alicerçadas na contextualização e na interdisciplinaridade, que até hoje encontra dificuldades de se estabelecer na maioria das escolas no Brasil.

Considerando as justificativas aqui colocadas e reconhecendo a avaliação como um momento de culminância e de importância extrema para promoção da reflexão da prática docente e seu aperfeiçoamento, a questão que nos inspirou a

iniciar esta pesquisa foi: Que concepções e práticas norteiam a avaliação desenvolvida na disciplina de Biologia em uma escola com indicadores insatisfatórios de qualidade? Partindo dessa questão central, delimitamos como objetivo geral: analisar as concepções e práticas que norteiam a avaliação desenvolvida na disciplina de Biologia em uma escola que apresentou desempenho insatisfatório no ENEM. Como objetivos específicos definimos: analisar a concepção de avaliação da professora de Biologia e dos estudantes; verificar a coerência do planejamento de aulas, sua execução e as avaliações realizadas; identificar em que momentos os estudantes se percebem avaliados e como eles se sentem.

Influências pedagógicas na avaliação da aprendizagem

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

Luckesi (2011a) esclarece que nenhuma delas está preocupada com a transformação ou emancipação social. As três pedagogias estão pautadas no modelo liberal conservador de sociedade. Contudo, outro modelo social vem se delineando, em que a liberdade e a autonomia dos seres humanos são priorizadas. Trata-se da pedagogia denominada libertadora, fundada e representada pelo pensamento e pela prática pedagógica inspirada nas atividades do professor Paulo Freire, pedagogia marcada pela ideia de que a transformação virá pela emancipação das camadas populares, que se define pelo processo de conscientização cultural e política para além dos muros da escola (LUCKESI, 2011a). Saviani (2008) identifica esta pedagogia como sendo contra-hegemônica. Se de um lado temos pedagogias centradas na domesticação do educando, de outro, temos a que pretende a humanização dos mesmos, por meio do estímulo à reflexão, criticidade e autonomia. Esses dois grupos de pedagogias, delineados pelos dois modelos sociais correspondentes, exigem duas práticas diferentes de avaliação da aprendizagem. Para melhor compreender a avaliação no processo educativo é importante atentar para sua fenomenologia e tipologia.

Fenomenologia da avaliação

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

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

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

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

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

Tipologia da avaliação

Para Rabelo (1998) existe um consenso entre a maioria dos autores em torno de algumas categorias relativas aos principais tipos de avaliação, sendo possível estabelecer uma classificação.

Quanto à regularidade, a avaliação pode ser contínua ou pontual. A contínua acontece de forma regular, continuamente em qualquer ação do processo educativo enquanto a avaliação pontual se dá ao término de algum trabalho, por exemplo, as provas do final de um período letivo ou de recuperação.

Quanto à avaliação, pode ser interna ou externa. A interna é feita pelo próprio professor que ministra o conteúdo enquanto a avaliação externa é feita por alguém de fora do processo ensino-aprendizagem. É interessante ressaltar que a avaliação, interna ou externa, pode ser pontual ou contínua.

Quanto à comparação, pode ser normativa ou criterial. A normativa compara o aproveitamento do aluno com o aproveitamento alcançado pelos demais colegas do grupo. Tem como objetivo informar sobre as possibilidades de um estudante saber ou poder fazer mais ou menos do que os outros. Frisa-se, aqui, o caráter competitivo que este tipo de avaliação assume. A avaliação criterial procura situar cada estudante em relação ao objetivo pré-fixado a ser atingido, informando sobre o que o aluno sabe ou não sabe, pode ou não fazer. Os concursos públicos e os vestibulares, por exemplo, incluem-se nesta perspectiva.

Quanto à formação, a avaliação pode ser diagnóstica, formativa ou somativa. A diagnóstica faz um prognóstico sobre as capacidades de um determinado estudante em relação a um novo conteúdo a ser abordado. Trata-se de identificar algumas particularidades desse aluno, objetivando definir sequências de trabalho condizentes a tais especificidades. A partir desse diagnóstico, o professor pode detectar dificuldades e potencialidades e melhor conceber suas estratégias de ação. A avaliação somativa normalmente é pontual, já que habitualmente acontece no final de uma unidade de ensino de um curso, um ciclo, ou um bimestre. Objetiva fazer um balanço somatório de uma ou de várias sequenciais de um trabalho de formação. A avaliação formativa tem a finalidade de proporcionar informações sobre o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, com o fim de que o professor possa ajustá-lo às características das pessoas a que se dirige. Esse tipo de avaliação não tem uma finalidade probatória. Entre suas principais funções estão a de inventariar, harmonizar, tranquilizar, apoiar, orientar, corrigir, etc.

Assim, na pedagogia tradicional e tecnicista, a avaliação é pontual e somativa, podendo ser externa ou interna. Além disso, é uma avaliação que, por deter um caráter excludente, pode ser normativa ou criterial, uma vez que ambas estimulam a competição. Ela também é somativa, pois privilegia os aspectos quantitativos. Assim, os processos avaliativos desenvolvidos à luz dessas pedagogias são classificatórios.

Na pedagogia escolanovista, a avaliação é contínua, interna, pois requer uma proximidade com o educando e rejeita todo e qualquer aspecto comparativo, reconhecendo que cada ser humano detém tempos distintos de aprendizagem. Valoriza as experiências anteriores de cada estudante, entendendo que o processo educativo deve partir de tais experiências; por essa razão, predomina nesta pedagogia a avaliação diagnóstica e formativa.

Observa-se que, apesar da avaliação sob a égide da pedagogia escolanovista deter características que atendam às principais necessidades do processo ensino-aprendizagem, não propõe um rompimento com as injustiças

sociais, não há uma preocupação com a transformação da sociedade e emancipação do educando. Nesse sentido, percebe-se que a avaliação da aprendizagem detém um caráter extremamente complexo, pois não é apenas um ato pedagógico, mas também político. Sendo assim, não basta cumprir todas as etapas do processo avaliativo, é preciso promover a emancipação do educando.

Avaliação libertadora

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

Os Sistemas de Avaliação Pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais com discursos verticais, de cima para baixo, insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca a nós, enquanto professores alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada (FREIRE, 1996, p. 116).

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

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

inserção dos estudantes como cidadãos críticos, participativos, propositivos numa sociedade em transformação?

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

Nessa mesma direção, Saul (2000) denomina de avaliação emancipatória a avaliação da aprendizagem sob a perspectiva crítico-transformadora, que se caracteriza “como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. Ela está situada numa vertente político-pedagógica, cujo interesse primordial é emancipador” (SAUL, 2000, p.61).

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

Para isso, é importante atentar para a necessidade de coerência entre a avaliação, o planejamento e a execução. Pois, conforme ressalta Silva (2003) e Luckesi (2011b), a avaliação atravessa o trabalho pedagógico desde seu planejamento até sua execução, coletando dados para melhor compreensão da relação entre planejamento, ensino, aprendizagem e poder de orientar a intervenção didática para que seja qualitativa e contextualizada.

A necessária articulação entre planejamento, execução e avaliação

Qualquer ação que o ser humano exerça na vida possui algum propósito. Este pode estar bem definido, mantendo o foco no objetivo que se deseja atingir, ou sendo improvisado de maneira não reflexiva. Para Luckesi (2011a), agir no improviso significa ‘ir fazendo as coisas’, sem ter clareza de onde se quer chegar. Agir de modo planejado significa estabelecer fins e construí-los por meio de uma ação intencional.

Neste sentido, observa-se a função crucial do planejamento no processo ensino-aprendizagem, considerando que este não pode estar comprometido apenas com o desenvolvimento de competências nas mais diversas áreas do conhecimento. É preciso que haja um comprometimento ideológico. Luckesi (2011a, p. 127) destaca que:

O planejamento é um ato ao mesmo tempo político-social, científico e técnico: político-social, na medida em que está comprometido com as finalidades sociais e políticas; científico, na medida em que não se pode planejar sem um conhecimento da realidade; técnico, na medida

em que o planejamento exige uma definição de meios eficientes para se obter os resultados.

Neste contexto, é importante ressaltar que não basta planejar, é preciso cumprir de maneira crítica e reflexiva o que outrora foi planejado. Do contrário, o planejamento se encerrará na própria finalização. Freire (1996) ressalta a necessidade de coerência entre o discurso e a prática pedagógica. Para este contexto, podemos compreender como coerência entre o planejamento (discurso) e a execução (prática docente). Vale destacar que a execução do planejamento não é um ato mecânico e linear, mas deverá estar em constante processo de avaliação, tomadas de decisões e reorientações (LUCKESI, 2011a). Observamos que a avaliação deve assumir um caráter contínuo, tanto para orientar o planejamento como a sua execução.

É importante salientar que o planejamento, a execução e a avaliação devem sempre considerar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, pois este denota os anseios filosófico-políticos em orientações práticas e executáveis. Tais anseios podem ser enquadrados em duas perspectivas pedagógicas divergentes. A primeira está centrada na conservação do modelo atual de sociedade, que é excludente, competitiva e capitalista. A segunda está preocupada com a formação de cidadãos críticos, conscientes da atual situação social e capazes de transformar esta realidade. Silva (2003, p. 9) esclarece que:

A opção por um ou por outro modelo pedagógico representa fazermos uma adesão política por um projeto societário, por isso é fundamental sabermos que ideologias estão subjacentes às práticas pedagógicas, em especial, às avaliativas para termos a consciência da dimensão política do trabalho docente.

Percurso metodológico

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

Os objetivos da pesquisa foram esclarecidos aos sujeitos envolvidos e a direção da escola e a professora de Biologia autorizaram formalmente a realização da pesquisa. Frisou-se a garantia do anonimato da instituição e dos pesquisados, ressaltando a liberdade de todos os envolvidos em se retirar do estudo, caso não quisessem mais participar. Os interlocutores da pesquisa são os estudantes dos três anos do ensino médio e a professora responsável por lecionar a disciplina de Biologia nas mesmas turmas. A docente possui Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Pernambuco, leciona desde 2008 e atua na escola há dois anos.

Em relação aos discentes, destacamos que participaram: 41 estudantes, sendo quinze do primeiro ano (sete do gênero masculino e oito do gênero feminino, com idades variando entre 14 e 16 anos), dezessete do segundo ano (nove do gênero masculino e oito do gênero feminino, com idades variando entre 15 e 19 anos) e nove do terceiro ano (sete do gênero masculino e dois do gênero feminino, com idades variando entre 17 e 18 anos). Tais estudantes foram selecionados por aceitarem fazer parte da pesquisa e a amostragem contempla quase a totalidade dos alunos de ensino médio da escola, pois apenas quatro estudantes não responderam ao questionário. Considerando que o estudo contou com a participação de 41 alunos, sempre que fizermos referência aos seus discursos, atribuiremos a denominação A1, A2, A3, etc., seguida do ano escolar do mesmo. Tal recurso não será necessário quando nos referirmos à docente, já que apenas uma professora participou do estudo.

Quanto aos instrumentos adotados, foram utilizados: a observação semiestruturada do tipo não-participante, entrevista semiestruturada com a docente e aplicação de questionários semiestruturados com os discentes. A primeira etapa foi a observação semiestruturada, que teve como propósito acompanhar as aulas, a fim de verificar a relação que a docente estabelecia com os estudantes, bem como a coerência entre o planejamento das aulas, a execução e a avaliação. O acompanhamento das aulas se deu durante todo o mês de novembro do ano de 2012, quando foram observadas oito aulas em cada ano do ensino médio (totalizando 24 aulas). De acordo com Danna e Matos (2006), a observação permite registrar dados visíveis e de interesse da pesquisa. Optamos pela observação semiestruturada, por entender que a mesma norteia previamente os critérios que serão observados, mas não exclui a possibilidade de relatar algum acontecimento relevante que porventura venha a ser observado e seja de interessante para a pesquisa.

Para o estudo com a docente, foi utilizada a entrevista semiestruturada, que é guiada pelo roteiro de questões, o qual permite uma organização flexível e ampliação dos questionamentos à medida que as informações vão sendo fornecidas pelo entrevistado (BONI; QUARESMA, 2005). Em conformidade com o que diz Schraiber (1995), foi usado um gravador, pois este permite ampliar o poder de registro e captação de elementos de comunicação, pausas de reflexão, dúvidas ou entonação da voz, aprimorando a compreensão da narrativa.

A coleta de dados com os estudantes foi realizada por meio de questionários semiestruturados, caracterizados por apresentar perguntas abertas e fechadas. Considerando que se trata de um público maior, seguimos as orientações de Gil (1999), o qual frisa que, dentre as vantagens do uso do

questionário, está o fato de atingir um grande número de pessoas e garantir o anonimato das respostas.

A pesquisa se caracteriza por apresentar perspectiva qualitativa e quantitativa. A análise de conteúdo foi o método usado para o tratamento dos dados, considerando que este tipo de metodologia, caracterizado pela decomposição do discurso, de acordo com Bardin (1994, p. 21),

[...] é ideal tanto na pesquisa quantitativa como qualitativa, sendo que, na primeira, o que serve de informação é a frequência com que surgem certas características do conteúdo, enquanto na segunda é a presença ou a ausência de uma dada característica ou de um conjunto de características.

Concepções de avaliação no processo ensino-aprendizagem

Quando analisamos a concepção de avaliação da docente, observamos alguns paradoxos. A professora afirmou o seguinte:

Quando a gente fala em avaliação pensa logo em prova, não é? Mas na verdade não deveria ser, porque eu acho que mede conhecimento sim. Mas não mede o conhecimento contínuo, são parcelas. Então às vezes o aluno não vai bem numa prova, mas é um aluno que participa da aula, é um aluno que se desenvolve bem na aula. E às vezes por nervosismo ou algum outro problema ele não se dá bem na prova. Então a avaliação para mim é o acompanhamento, o dia-dia do aluno na sala de aula.

Com esse discurso, poderíamos extrair algumas informações importantes sobre as práticas avaliativas realizadas pela docente, a saber: avaliação contínua, interna e formativa. Entretanto, quando questionada se todo o processo avaliativo realizado é levado em consideração para a progressão do aluno no processo educativo, ela afirmou:

Para a escola eu passo a nota da prova. É o que vai fazer com que eles sejam aprovados ou não. Mas quando o aluno precisa às vezes eu atribuo uma pontuação extra ou até mesmo um arredondamento de nota, com base na forma que o aluno se desenvolve na sala de aula. Mas essas atividades representam em média 15% da nota do ano inteiro. É algo feito mais no fim do ano.

Observa-se que há uma contradição entre a concepção de avaliação e a prática avaliativa. Ora, se ela considera necessária uma avaliação contínua e julga importante outros aspectos dos alunos no processo avaliativo que a prova não é capaz de avaliar, por que esses outros aspectos representam tão pouco e normalmente ficam restritos a uma perspectiva quantitativa (quando afirma que atribui uma pontuação ou arredondamento de notas), o que normalmente acontece no final do ano?

Assim, podemos observar que prevalece o uso da prova como instrumento de 'avaliação'. Então, apesar de a professora afirmar que a avaliação

deve ser contínua, o que prevalece é a 'avaliação' somativa e pontual (o exame escolar). Quando a docente afirma: *Para a escola eu passo a nota da prova. É o que vai fazer com que eles sejam aprovados ou não*, fica evidente o propósito classificador de avaliação. Luckesi (2011b, p.180) afirma que:

Nos últimos 70 anos, fora e dentro do Brasil, vagarosamente, fomos transitando do uso da expressão examinar a aprendizagem para o uso de avaliar a aprendizagem, porém, na prática, continuamos a realizar exames – ou seja, mudamos a denominação sem mudar a prática.

Isso traz grandes prejuízos para o processo educativo, pois se opera, exclusiva ou predominantemente, com o desempenho final, com a pontualidade na manifestação do desempenho do educando em uma escala, com a exclusão temporária (ou definitiva) dos que não atingem o desempenho esperado. Como consequência disso, tem-se estado menos atento às características do ato de avaliar, que implica processualidade e não pontualidade.

Esta perspectiva reducionista de avaliação também se revela ao ser perguntado sobre a função da avaliação. Ela diz o seguinte: *Perceber se o aluno está aprendendo o que estamos passando em aula*. Ou seja, a avaliação fica restrita ao estudante. Não há nenhum indício no discurso da docente de que a avaliação também serviria para reorientar a própria prática.

É interessante observar que esta realidade também se mostra presente quando analisamos as concepções de avaliação dos estudantes. Destacamos alguns discursos no Quadro 01.

Quadro 01 – Concepções dos estudantes acerca da avaliação

Discurso	Palavras-chave
<i>Avaliação é um teste de conhecimentos para saber se eu consegui absorver aquilo que me foi passado (A1 do primeiro ano).</i>	Teste; Eu (aluno).
<i>Avaliação é um teste que tem como utilidade medir seus conhecimentos sobre o assunto e detectar erros para corrigi-los (A7 do primeiro ano).</i>	Teste; Medir; Erros; Corrigir.
<i>É testar o conhecimento de cada um dos alunos, seja com provas, trabalhos ou exercícios (A8 do primeiro ano).</i>	Testar; Alunos; Provas; Trabalhos; Exercícios.
<i>Saber o quanto estamos aptos (A9 do primeiro ano).</i>	Estamos (alunos); Quanto; Aptos.
<i>Testar os conhecimentos dos alunos verificando se ele absorveu o conhecimento durante a unidade (A10 do primeiro ano)</i>	Testar; Alunos; Verificando.
<i>É uma prova. Serve para ver se aprendeu o conteúdo (A14 do primeiro ano).</i>	Prova.
<i>Entendo assim: o professor avalia e o aluno é avaliado. Por exemplo, o aluno faz a prova e o professor avalia (A22 do segundo ano).</i>	Avalia (professor); Avaliado (aluno); Prova.
<i>A avaliação é algo que serve para saber o nosso potencial (A20 do segundo ano).</i>	Nosso (alunos).
<i>A avaliação é um tipo de prova para avaliar o conhecimento do aluno (A31 do segundo ano).</i>	Prova; Aluno.
<i>Uma forma de saber se o ouvinte, no caso o aluno, está captando com facilidade o que é passado para ele (A35 do terceiro ano).</i>	Ouvinte (aluno).
<i>A avaliação é uma forma de testar o aluno para saber se aprendeu ou não (A36 do terceiro ano).</i>	Testar; Aluno.
<i>Prova teórica ou prova prática que tem o objetivo de avaliar o conhecimento do aluno (A39 do terceiro ano).</i>	Prova; Aluno.
<i>Avaliação serve para testar a nossa sabedoria (A41 do terceiro ano).</i>	Testar; Nossa (alunos).

Fonte: dados da pesquisa

Observa-se, nos estudantes, uma concepção de avaliação restrita à classificação, ao uso da prova teórica (priorizando-se a memorização do conteúdo) e que os mesmos encaram a avaliação como sendo unidirecional (apenas o aluno é avaliado). É preocupante que a pedagogia tradicional, instaurada desde a chegada dos jesuítas no Brasil (há mais de 450 anos), possa resistir tanto tempo em nossas escolas. Dos quarenta e um estudantes, apenas um detém uma concepção que frisa a necessidade de uma avaliação recíproca entre professor e aluno. A19 do segundo ano afirma: *A partir da avaliação é possível perceber se é necessário modificar a dinâmica da aula, para que os alunos possam ter um melhor aproveitamento.*

Essa conjuntura também se expressou na dissertação de mestrado de Libâneo (1984) intitulada *A prática pedagógica de professores da escola pública*. O autor analisou depoimentos de professores bem-sucedidos em suas atividades pedagógicas e, tomando como variáveis a filosofia da educação, a teoria pedagógica e as práticas didáticas, classificou-os em tradicionais, renovados e tecnicistas. No que se refere à avaliação da aprendizagem, sua conclusão foi que todos os educadores que participaram de sua pesquisa estavam mais articulados com a pedagogia tradicional. Assim, ele concluiu que a prática docente poderia variar em objetivos, metodologias de ensino e conteúdos escolares, porém, quando o assunto é avaliação, todos se mostraram aprisionados aos modos tradicionais de agir.

Observamos algo semelhante no estudo feito por Sousa (1986), em sua dissertação de mestrado intitulada *Avaliação da aprendizagem na escola de 1º grau: legislação, teoria e prática*, oriunda de pesquisa desenvolvida junto a professores do ensino fundamental. A autora deixa claro que nossa prática de avaliação na escola está vinculada à nota, com sua conseqüente função classificatória. Essas são características próprias da pedagogia tradicional. A mesma esclarece ainda que a avaliação chega a ser confundida com os momentos de atribuição de conceitos e os alunos não se sentem compromissados com o conhecimento, mas sim com a conquista de conceitos ou notas. Ressalta até que há relatos de estudantes que não veem sentido em ir à escola quando já atingiram o conceito necessário à aprovação. Encontramos na pesquisa supracitada da autora subsídios para compreender que:

A finalidade classificatória, como prática de acompanhamento de aprendizagem na escola, se sobrepõe à análise, reformulação ou redirecionamento do trabalho desenvolvido. Portanto, a avaliação não tem se construído em meio de se identificarem causas de sucesso ou fracasso do processo pedagógico para subsidiar a definição de diretrizes e procedimentos de trabalho, mas tem servido, essencialmente, para julgar e classificar os alunos (SOUSA, 1986, p. 196).

Para Luckesi (2011a), tem sido difícil para os educadores transitar dos hábitos relativos aos exames para hábitos relativos a uma avaliação comprometida com o educando, devido a três razões básicas: (1) as contribuições da história da educação; (2) o modelo de sociedade no qual vivemos (o modelo burguês de sociedade, em sua constituição, é excludente, característica

reproduzida pelos exames escolares); (3) a repetição inconsciente do que ocorreu com cada um de nós ao longo de nossa vida escolar.

Portanto, entendemos que não se pode negar o passado e suas influências, entretanto ele deve ser percebido criticamente como forma superá-lo. Ademais, há uma nítida incompatibilidade entre a avaliação no modelo social em que vivemos (capitalista, conservador, competitivo e excludente) e a avaliação que busca a emancipação do educando. Segundo Saul (2000), enquanto uma tenta aprisionar, conter e conservar, o outro quer provocar a crítica de modo a libertar os sujeitos dos condicionamentos deterministas.

A coerência entre planejamento, execução e avaliação

Quando perguntado como é realizado o planejamento de aulas a docente afirmou:

A escola não exige nada, por exemplo, uma estrutura de plano aula. Eu procuro me planejar através de livros, através dos conhecimentos de educação que tive na faculdade; então eu tenho um modelo que vou adequando à sala de aula, à turma e utilizo a internet às vezes para agregar algo a este planejamento.

A partir desse discurso foi questionado se haveria a possibilidade de disponibilizar este modelo, então ela esclareceu: *Na verdade este modelo não esquematizo no papel*. Quando ela afirma que a escola não exige um planejamento, fica implícito que, para ela, fazer um planejamento no papel só é necessário se a escola exigir. Tal compreensão é um equívoco, pois o planejamento é um componente do ato pedagógico indispensável no processo ensino-aprendizagem eficiente. Apesar disso, a docente afirma que faz um planejamento, que podemos interpretar como essencialmente subjetivo, já que é restrito a sua consciência. Isso não significa que a subjetividade seja algo negativo, mas torna-se preocupante quando a prática docente passa a funcionar exclusivamente em função dessa subjetividade. Afinal, a racionalidade também é essencial no trabalho do docente. Para Freire (1996), ensinar exige rigorosidade metódica, reflexão crítica sobre a prática e compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Entendemos que estas exigências só podem se consolidar a partir de um sólido planejamento. Sobre isso Luckesi (2011a, p.123) afirma:

O planejamento nos obriga a meditar a respeito do significado de nossa ação intencional sobre a realidade. Não pode ser uma ação qualquer, mas sim uma ação que conduza a resultados satisfatórios. O que significa que temos por obrigação buscar a compreensão das determinações de nossa ação para que possamos propor fins e meios mais sadios para atingir o sucesso.

Nessa conjuntura, quando se realiza o planejamento da ação, torna-se possível definir: objetivos; conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais; quantidade de aulas necessárias, momentos didáticos; metodologias, instrumentos e materiais de aula; e critérios e instrumentos de coleta de dados

para a avaliação. Assim, quando isso está bem claro e embasado teoricamente, é possível, a partir da execução, refletir acerca da ação, verificando se os objetivos estabelecidos foram ou não atingidos, sendo possível reformulações e adequações na prática docente.

Observou-se que a ação da docente em todas as aulas acontece sob a égide da pedagogia tradicional. Os alunos não são estimulados a participar ativamente da aula. A professora abre o livro e copia o conteúdo no quadro; os estudantes são orientados a copiar em seus cadernos. Em uma das aulas o aluno questiona: *A senhora está copiando sem necessidade, pois todos têm o livro. Mas nem todos trazem*, respondeu a docente. Outro aluno insiste: *Mas quem não trouxe pode se juntar com quem trouxe, e essas pessoas têm o livro em casa*. A professora não mais se manifestou e continuou a copiar o conteúdo do livro no quadro.

Assim, observa-se que, mesmo com os estudantes questionando o tipo de metodologia utilizada, a professora não levou em consideração as observações. Nesse tipo de aula, o que se pôde perceber foi o uso incorreto do livro didático, a má administração do tempo, uma vez que os alunos perdem muito tempo copiando algo que já têm no livro, e pouco tempo é dedicado à explicação e à discussão dos conteúdos. Não há contextualização com o cotidiano e consideração dos conhecimentos prévios dos estudantes e, nos poucos questionamentos que a docente realiza, não há tempo para que o aluno reflita: ela pergunta e, logo em seguida, ela mesma responde.

Outras situações revelam a falta de planejamento. Em aulas em que todos trouxeram o livro, a professora realizou uma leitura coletiva, pedindo que os alunos continuassem a partir de onde o outro havia parado. Com alguns minutos de aula, uma aluna questionou: *Professora, a sua aula dá sono. Quer que eu leia?*, perguntou a professora. *Pode ser, mas devagar*, afirmou a estudante. É nítido que a docente não entendeu que a observação da aluna se referiu à metodologia adotada, leitura coletiva, e não ao fato de serem os estudantes que estavam lendo. Durante as aulas notou-se um total desinteresse dos alunos, alguns não prestavam atenção, outros utilizavam o celular para acessar redes sociais ou conversarem entre si através de mensagens de texto.

No intervalo, em conversa informal, a docente afirmou: *Percebe-se que esses alunos não querem nada com a vida? Eles não prestam atenção e eu não vou me estressar por causa disso*. Isso nos condiciona a refletir se os estudantes são os únicos responsáveis em não ter motivação pelo que é feito em sala de aula. Não queremos isentá-los da responsabilidade e do desrespeito para com a docente que, apesar de tudo, estava ali ministrando sua aula. Contudo, é pertinente observar como a responsabilidade pelo insucesso do processo é atribuída pela professora aos estudantes, como se a prática docente também não fosse parte disso. Essa falta de consciência crítica sobre a própria prática é fruto da falta de planejamento e de reflexão sobre a execução de algo que nem planejado foi.

Neste contexto, a avaliação segue o mesmo parâmetro; como não há planejamento, a 'avaliação' fica equivocadamente restrita aos exames e centrada na memorização do conteúdo conceitual e, mesmo que outros instrumentos sejam utilizados, acabam por não repercutir de forma significativa para progressão do aluno no processo educativo, conforme ficou evidente na concepção de avaliação da docente. Além disso, como a avaliação na concepção da professora está restrita ao aluno, a prática docente fica sem perspectiva de ser

melhorada. Não há um processo dinâmico, coerente e articulado entre planejamento, execução e avaliação. Pois, além de não haver planejamento, não há avaliação, mas sim a verificação da capacidade do estudante em memorizar conteúdos conceituais.

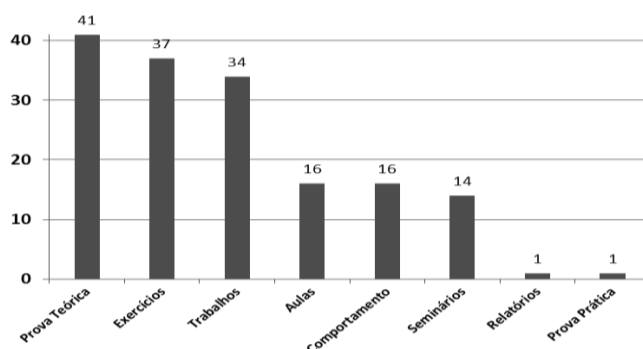
Frente ao exposto, ressaltamos que é inviável ensinar Biologia sem despertar a curiosidade do estudante, sem despertar o gosto pelo conhecimento, sem trazer as questões atuais para serem discutidas na escola, sem realizar aulas práticas, sem deixar a sala de aula e utilizar outros espaços formais e não formais, sem estratégias e metodologias que condicionem uma aula dinâmica e participativa, sem recursos lúdicos atrativos, sem tecnologia. Entendemos que isso só se consolida a partir de um comprometimento com o real desenvolvimento do educando através de uma sólida articulação entre planejamento, execução e avaliação.

Ademais, defendemos que todo planejamento precisa ter compromisso com um projeto societário emancipador que objetiva a humanização dos sujeitos e da própria sociedade, por meio da formação de sujeitos ativos, críticos e propositivos. A inexistência de um planejamento, conforme ficou evidente neste estudo, resulta em reprodução de um modelo conservador, excludente e alienante de sociedade.

Momentos em que os estudantes se percebem avaliados e como eles se sentem

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

Gráfico 1 - Momentos em que os estudantes se percebem avaliados



Frente ao exposto, é importante refletirmos sobre os efeitos do uso incorreto das provas no processo ensino-aprendizagem. Segundo Hoffmann (2001), as consequências do mau uso de testes e provas vão muito além da

classificação e exclusão do educando; podem ocasionar impactos psicológicos negativos, interferindo substancialmente na aprendizagem do estudante. Isso se revela quando analisamos os discursos dos discentes em relação ao sentimento deles quando são 'avaliados' (Quadro 2).

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

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

Fonte: dados da pesquisa

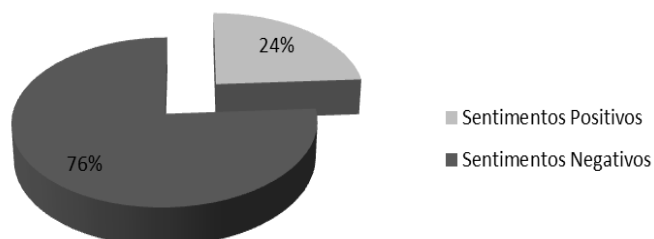
É interessante notar que, apesar dos mesmos terem citado outros instrumentos além das provas teóricas (Gráfico 1), toda narrativa, em relação às emoções sentidas, refere-se às provas. Se a perspectiva de avaliação fosse libertadora, os discentes encarariam a avaliação como um momento de construção e oportunidade de crescimento, em que se realiza individualmente um *feedback*, a partir de constatações de construções ou não de habilidades e competências, seguidas de reorientação. Quando não há o atingimento do mínimo necessário em cada competência e habilidade pré-definida, o professor mostra de que forma os objetivos podem ser atingidos, a partir da reflexão mútua entre docente e discente frente à responsabilidade dos resultados.

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

poder da aprovação ou reprovação por meio do uso equivocado de instrumentos como a prova.

Entretanto, diante do contexto estudado, esta pesquisa evidenciou que os sentimentos negativos em relação à avaliação se sobrepõem significativamente aos positivos (Gráfico 2).

Gráfico 2 - Percentual comparativo entre os sentimentos Positivos e negativos que a avaliação desperta nos estudantes



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

Tabela 1 - Sentimentos dos estudantes em relação à avaliação

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

Fonte: dados da pesquisa

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

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

Buss (1966, citado em Costa e Boruchovitch, 2007, p.16) identificou quatro sistemas compondo a ansiedade decorrente do medo: "O sistema somático (suor, palpitação cardíaca, ruborização), sistema afetivo (agitação, pânico,

irritabilidade), sistema cognitivo (inquietação, distração, esquecimento) e sistema motor (tensão muscular, tremores, calafrios)". Desse modo, cabe questionar: como proporcionar uma educação a serviço do desenvolvimento do educando, estimulando sua autonomia e conseqüentemente sua emancipação, diante das conseqüências, principalmente cognitivas e emotivas, que a ansiedade e o medo no contexto exposto podem trazer? Certamente torna-se impossível tal feito. É preciso que o educando possa se sentir confortável e feliz em todas as etapas do processo educativo. Isso nos remete à fala de Freire (1996), quando afirma que ensinar exige querer bem aos educandos. Entendemos que o querer bem torna possível que educadores e educandos caminhem juntos em uma direção, onde o humano pode ser mais humano. Portanto, não podemos admitir que práticas educativas inspiradas na pedagogia tradicional continuem soberanas nas escolas brasileiras, promovendo a conservação das injustiças sociais, a exclusão, a competição, a opressão e a alienação social.

Considerações Finais

Este estudo revelou que as concepções de avaliação dos sujeitos de pesquisa estão restritas à classificação e ao uso da prova teórica. Opera-se exclusivamente com o desempenho final, com a pontualidade e exclusão temporária ou definitiva dos que não atingem o desempenho esperado. São considerados os aspectos quantitativos, em detrimento dos qualitativos para progressão do estudante nos estudos, situação que contraria completamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Observou-se que não há planejamento coerente e sistematizado que detenha um projeto societário emancipador. Tal ausência condiciona a reprodução do modelo excludente e conservador de sociedade através da opressão e alienação social. Além disso, a falta de planejamento explicitou que a ação docente se torna ineficiente, pois se age no improviso sem saber aonde se quer chegar. Isso se revela nas aulas e no próprio processo avaliativo. Pois, quando analisamos o que é feito com os resultados da avaliação, percebemos que, na verdade, não há avaliação. Ocorre a coleta de dados, prioritariamente por meio de provas teóricas e, por meio de atribuição de notas, são classificados os estudantes. Para aqueles que não atingiram o resultado esperado, nada é feito além de registrar o insucesso na caderneta.

Assim, a avaliação está restrita aos educandos. A responsabilidade pelo insucesso do processo é atribuída pela professora aos estudantes, como se a ação docente também não fosse parte disso. Tal atitude mostra a falta de consciência crítica sobre a própria prática, fruto da ausência de reflexão sobre a execução de uma ação educativa que nem planejada foi. Além disso, ficou evidente que o uso equivocado das provas desperta nos discentes sentimentos de insatisfação e o processo educativo pode estar sendo seriamente comprometido.

Esta pesquisa revelou que o resultado insatisfatório da escola campo de pesquisa no ENEM, no que se refere à Biologia, pode estar diretamente relacionado com a perspectiva de ensino-aprendizagem pautada na pedagogia

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

Referências

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1994.
- BONI, Valdete; QUARESMA, Silvia Jurema. *Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais*. Em Tese, Florianópolis, v. 02, n.01, p. 68-80, 2005.
- BRANDÃO, Eli. *Pesquisa e Sociedade*. Pesquisa Brasileira em Odontopediatria e Clínica Integrada, João Pessoa, v. 05, n.01, p. 07-08, 2005.
- BRASIL. *Lei 9.394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 10 de out. 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (Ensino Médio)*. Brasília, 2000. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>>. Acesso em: 10 de out. 2012.
- BUSS, Arnold. *Psychopathology*. Nova York: John Wiley, 1966.
- COSTA, Elis Regina da; BORUCHOVITCH, Evely. Compreendendo Relações entre Estratégias de Aprendizagem e a Ansiedade de Alunos do Ensino Fundamental de Campinas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v.17(1), p. 15-24, 2007.
- DANNA, Marilda Fernandes; MATOS, Maria Amélia. *Aprendendo a observar*. São Paulo: Edicon, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Matriz de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio*. Brasília, 1999. Disponível em: < http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf>. Acesso em: 06 de mar. 2013.

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

LIBÂNEO, José Carlos. *Prática pedagógica de professores da escola pública*. 1984. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1984.

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

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

RABELO, Edmar Henrique. *Avaliação: novos tempos novas práticas*. Petrópolis: Vozes, 1998.

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

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

SCHRAIBER, Lilia Blima. *Pesquisa qualitativa em saúde: reflexões metodológicas do relato oral e produção de narrativas em estudo sobre a profissão médica*. Revista de Saúde Pública. São Paulo, v. 29, n. 1, p. 63-74, 1995.

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

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

Sobre os autores

Anderson da Silva Coutinho é Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Pós-graduando em Docência no Ensino Superior. Professor da rede privada de ensino em Pernambuco.

Izabelle Maria Nascimento de Rezende é Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal Rural de Pernambuco(UFRPE). Pós-graduanda em Docência no Ensino Superior.

Monica Lopes Folena Araújo é Bacharel e Licenciada em Ciências Biológicas pela UFRRJ. Mestre no Ensino das Ciências pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora e Diretora do Departamento de Educação da UFRPE.

Enviado em: 03-06-2013

Aceito para publicação em: 12-11-2013