

Análise dos relatórios de licenciandos em Biologia de uma universidade pública acerca da temática da aprendizagem

Analysis of reports on learning assessment made by Biology teaching students from a public university

Fabiana de Freitas Poso

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Bruno Andrade Pinto Monteiro

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Resumo: A avaliação da aprendizagem tem sido efetivada como instrumento de mensuração, de punição e de exclusão. Visto que a formação de professores pode ser um diferencial na construção de relações mais significativas com o processo avaliativo, este projeto procurou entender as concepções que os licenciandos de uma universidade pública manifestaram em seus relatórios da disciplina prática de ensino acerca desta temática. As enunciações foram transcritas e analisadas, fundamentando-se em seus aspectos teóricos metodológicos na teoria bakhtiniana, demonstrando a presença de diversas vozes dialogicamente interrelacionadas, que embora concebiam em sua maioria, ser esse um processo que garante a qualidade das atividades pedagógicas, suas atitudes muitas vezes ainda estão infundadas em acordo com a Pedagogia do Exame.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Formação de professores. Estágio supervisionado. Análise de Discurso.

Abstract: Learning assessment has been carried out as an instrument of measurement, punishment and exclusion. Since teacher education can be a differential in the construction of more meaningful relations with the evaluation process, this project sought to understand the conceptions that the undergraduate students of a public university manifested in their reports on this theme for the Teaching Practice course unit. The enunciations were transcribed and analysed based on their theoretical methodological aspects in the Bakhtinian theory and demonstrating the presence of several dialogically interrelated voices. Although most of them conceive that this is a process that guarantees the quality of teaching activities, their attitudes are often still in accordance with the Pedagogy of Examination.

Keywords: Learning assessment. Teacher education. Supervised internship. Discourse Analysis.

Introdução

A avaliação da aprendizagem, quando encarada como uma ferramenta de apoio na prática pedagógica, contribui para o processo de crescimento do educando, pois apresenta aos professores as informações sobre como os mesmos estão construindo seus conhecimentos; desvelando, assim, seus avanços e dificuldades para subsidiar alternativas de ação em busca de sua superação. Luckesi (2000) defende que, quando destinada a esta função a qual pertence, essa prática representa um ato amoroso por ser acolhedora, integrativa e inclusiva.

No entanto, nas atuais práticas, a avaliação vem se desvinculando do ato de ensinar, adquirindo predominância por aspectos quantitativos, atendendo muito mais a exclusão do que a inclusão, marginalizando aqueles discentes que não se enquadram aos padrões pré-estabelecidos pela sociedade e legitimando, assim, as diferenças sociais. Diante desta questão, este discente acaba focando na promoção, fazendo com que a avaliação adquira o papel central das práticas educativas e empobrecendo a práxis docente.

Outra situação que merece destaque é a ocorrência da educação atrelada ao viés da lógica do mercado, da performatividade conceituada por Ball (2005). Sob esta ótica, há uma enorme competição em prol das melhores posições em avaliações em larga escala. Em função disso, de acordo com Bauer (2008), há o abandono da ideia predominante observada na década de oitenta do século passado (pautada na cidadania, na igualdade e no direito à educação), para abarcar no discurso de qualidade, (entendida como obtenção de bons resultados na gestão do sistema).

Frente a estas questões, ressaltamos que alguns estudos têm afirmado que a avaliação da aprendizagem é tratada no ensino superior com pouca ou quase nenhuma importância, tais como: Perrenoud (1999), Mendes (2006), Veiga (2012), Luckesi (2013), Hoffmann (2014) e Gatti (2014). Neste sentido, estes estudantes se tornam professores sem saberem qual a função da avaliação e, desta forma, acabam por repetir as práticas às quais foram submetidos.

Entendemos que, a partir do instante em que surgirem novos caminhos para formação do professor em relação à avaliação da aprendizagem, tanto em discussões pedagógicas quanto em mudanças da atitude dos formadores, o reflexo poderá ser nitidamente observado no fazer pedagógico.

Referencial teórico metodológico

Diante dos problemas apresentados em relação à avaliação, muitas vezes considerada a principal responsável em circunscrever o fracasso, adquirindo o papel de protagonista das práticas educativas, concernindo suas características excludentes

e classificatórias, a pesquisa, fundamentada em seus aspectos teóricos metodológicos na teoria bakhtiniana, teve por objetivo central analisar a concepção de avaliação da aprendizagem manifesta nos textos dos licenciandos em Biologia de uma universidade pública em seus relatórios da disciplina prática de ensino. A partir deste objetivo, foram estabelecidos os objetivos específicos: identificar os procedimentos de avaliação que os estudantes manifestam como significativo ao seu futuro exercício profissional; reconhecer possíveis discussões sobre a avaliação da aprendizagem em sua formação profissional e verificar prováveis formas de avaliação realizada ao longo de sua vivência enquanto discente.

Desta forma, fotografamos todos os relatórios impressos e fizemos a cópia de todos os que estavam em CDs para posterior análise, visto que só poderíamos ter acesso a este material sob supervisão e que nem sempre nossos horários coincidiam com o do professor que estava nos acompanhando.

Decidimos transcrever qualquer tipo de enunciação sobre a avaliação da aprendizagem presente nesses documentos, encontrando um total de 1052. Utilizamos como descritores: avaliação, recuperação, reprovação, aprovação, fracasso escolar, erro, vestibular, Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), nota, rendimento e qualquer tipo de instrumento avaliativo.

Os documentos foram posteriormente codificados com o símbolo #, seguido do ano, do turno do curso com um ponto e do número da ordem em que apareceram para os autores (de acordo com o lugar onde estão guardados). Os professores supervisores foram substituídos por nomes de pensadores da educação. Os professores orientadores foram numerados de acordo com a ordem em que apareceram. Já para as escolas foram escolhidos nomes de árvores.

Subsequentemente, passamos à análise dos documentos, tendo observado a presença de diversas vozes que remeteram a discursos antecedentes, os quais se manifestaram pelo uso de citações diretas e paráfrases, convergindo com as observações de Mikahil Bakhtin. Este autor foi de fundamental importância para o estabelecimento do conceito da linguagem como sistema social em contraposição, principalmente, às proposições de Saussure. Para o referido autor, a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, mas pela sua interação surtida por meio das enunciações (BAKHTIN, 2002). Neste sentido, exclui-se qualquer possibilidade de abordagem individualista, pois toda enunciação é dialógica. Ela é produto da interação de dois ou mais indivíduos socialmente constituídos. Destarte, o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior; está situado no meio social que envolve o indivíduo. Desta forma, relata Bakhtin:

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo: interrogar, escutar, responder, concordar, etc. Neste diálogo o homem participa todo e com todo a sua vida: com os

olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, com o corpo todo, com as suas ações. Ele se põe todo na palavra, e esta palavra entra no tecido dialógico da existência humana, no simpósio universal (BAKHTIN, 2002, p. 348).

Para o autor supracitado, a linguagem está em evolução constante; ela tem estabilidade provisória. Cada época e cada grupo social têm suas peculiaridades em suas formas de discurso.

Outra questão que vale ressaltar é que o dialogismo, segundo Bakhtin (2002), constitui-se em acordo com o termo polifonia, não apenas pelo diálogo entre interlocutores, mas também pelo diálogo entre discursos. Por isso, todo texto é híbrido, é permeado por outros que já foram proferidos em situações anteriores e, por alguma razão, foram acolhidos pelo locutor. Desta forma, “[...] toda palavra dialoga com outras palavras e constitui-se a partir de outras palavras” (FIORIN, 2009, p. 22).

Neste sentido, com base nas formulações bakhtinianas, entendendo nosso material empírico constituído por textos híbridos, com enunciações remetidas pelos sujeitos autores destes discursos como indissociáveis ao seu meio social e histórico, passamos a considerar o quanto a palavra é onisignificante, guardando uma multiplicidade de significações que têm seu sentido atrelado à situação concreta em que cada enunciação se realiza.

O Curso de Biologia

O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da universidade na qual se encontram os relatórios foi criado em 1931. Ele apresenta a modalidade a distância e presencial (com período integral ou noturno). No entanto, ressaltamos que apenas o curso presencial foi analisado.

Em sua grade curricular, há quarenta e quatro disciplinas obrigatórias; sendo apenas oito relacionadas à formação inicial. No curso integral, essas últimas aparecem apenas a partir do quinto período; porém no sétimo e oitavo, constituem-se exclusivamente como matérias obrigatórias. Já no curso noturno, elas aparecem no primeiro período; entretanto não são observadas no segundo, terceiro, quarto e sexto semestres. Quanto às disciplinas eletivas, é exigido dos licenciandos que totalizem quinze créditos das duzentos e vinte disponíveis. Não obstante, somente 7,27% dessas disciplinas (ou seja, dezesseis) destinam-se à formação docente.

Observando o ementário de todas as disciplinas, constata-se que o instrumento avaliativo que mais aparece nestas é a prova, perfazendo 43,1%. Acentuamos que sete delas utilizam-se exclusivamente desta ferramenta. Das disciplinas relacionadas à educação, encontramos apenas duas que apresentavam uma bibliografia com textos que abordavam o assunto avaliação da aprendizagem, a saber: Didática Geral e Didática de Ciências Biológicas II.

Quanto ao Projeto Político Pedagógico, infelizmente não tivemos acesso a ele. Por diversas vezes, tentamos contato para nos apropriarmos deste documento com o escopo de entendermos os objetivos e o plano de ação, mas não foram frutíferas as nossas tentativas, pois foi alegado que o mesmo havia sido emprestado e ainda não tinha retornado. Embora o Curso tenha obtido nota quatro em sua última avaliação (INEP, 2014), destacamos alguns pontos disponibilizados pelo Inep, apresentados no Quadro abaixo:

Quadro 1: Dados do Inep da última avaliação do curso

Tópicos analisados	Porcentagem de pessoas que concordavam totalmente com o tópico analisado no referido curso	Porcentagem de pessoas que concordavam totalmente com o tópico analisado em todo o Brasil
As disciplinas cursadas contribuíram para sua formação integral, como cidadão e profissional.	52,4	57,9
O curso contribuiu para o desenvolvimento da sua consciência ética para o exercício profissional.	59,3	64,9
Os planos de ensino apresentados pelos professores contribuíram com o desenvolvimento das atividades acadêmicas e para seus estudos.	29,9	42,7
O curso favoreceu a articulação do conhecimento teórico com atividades práticas.	45,6	46,6

Fonte: dados do Inep

Embora as duas primeiras questões dispostas no Quadro 1 estejam acima da metade da porcentagem de todos os concluintes do curso que as responderam, elas ainda estão abaixo do que é verificado em todo Brasil. Com relação às duas últimas, já aparecem de forma inferior quando comparado com os licenciandos de todo Brasil, além de corresponderem a menos da metade dos participantes que representavam este curso. Isso nos leva a refletir sobre um possível perfil que se avoluma em prol da hegemonia da performatividade neoliberal em acordo com o prestígio acadêmico (BALL, 2013 apud MACEDO, 2015), alterando desta forma, as relações e o próprio trabalho e priorizando assim conceitos e conteúdo.

Ainda de acordo com a última avaliação do Inep (2014), no que tange aos mais de duzentos indivíduos constituintes destes dados, a maioria é branca (54,8%), oriunda de escola pública (61%), com renda familiar entre 1 a 3 salários mínimos (25,7%), sendo dependentes da família (25,4%) e cujos pais (30,9%) e mães (32,4%) estudaram até o Ensino Médio.

Resultados

Os relatórios referentes aos anos de 1998 até 2009 encontram-se impressos; já os de 2010 a 2017 estão em formato de CDs e, em sua maioria, com seus respectivos professores da prática de ensino. Foram nove professores orientadores mencionados, os quais, conforme informado, receberam nesta pesquisa nomes de pensadores da educação. Os nove participantes tiveram formação nesta universidade à qual pertencem estes relatórios, porém um deles graduou-se nesta instituição apenas em bacharelado, tendo cursado a licenciatura em outro estabelecimento de ensino. Cinco dos professores orientadores aparecem também como sujeitos autores de cinco destes relatórios que investigamos. Os docentes que aparecem igualmente com maior representatividade (em 24,9% dos relatórios) foram denominados aqui como P.F. e L.V. O primeiro possui mestrado e doutorado em Educação e é servidor na universidade desde 1997, segundo averiguamos, atuando como professor pesquisador na linha de pesquisa Formação de Professores. Já o segundo possui mestrado em Psicossociologia e doutorado em Educação e desenvolve projeto de pesquisa em saberes docentes e construção do conhecimento escolar nas disciplinas Ciências e Biologia.

Em relação aos professores regentes das escolas nas quais ocorreram os estágios (professores supervisores), foram 130 consignados; porém o que mais esteve presente (7,50%) atuava no colégio mais mencionado, que foi criado para a atividade docente dos alunos e de oportunizar a experimentação de novas práticas pedagógicas.

Foram 225 relatórios individuais ou coletivos de 635 licenciandos do curso integral e noturno, muitos dos quais agradecidos quanto ao aprendizado obtido durante o estágio supervisionado e por meio das disciplinas da formação inicial; já outros desapontados por não conseguirem aplicar os conhecimentos na prática.

Quanto à avaliação, ao longo de todos os relatórios apareceram diversos instrumentos, porém em alguns foram mencionados apenas um deles. No entanto, ressaltamos a necessidade de uma adoção de forma diversificada para não limitar as oportunidades do educando de revelar sua aprendizagem e limitações. Os instrumentos mais presentes nos relatórios foram: prova, teste, simulado, trabalho, relatório, roteiro, estudo dirigido, redação, questionário, exercícios, vistos nos cadernos, presença, comportamento, participação, debates, teatro, jogo, arguição, desenho, seminário, cartaz, história em quadrinho e cladograma. Dentre estes, prevaleceu a prova (33%), sendo que 8% utilizaram exclusivamente este instrumento na avaliação. Apenas 6,67% não o utilizaram. Em 5,78% dos relatórios não houve qualquer menção à avaliação da aprendizagem.

Quatro relatórios (#05D.01, #11N.01, #12N.01 e #13N.01) encontravam-se em formato de artigo. Foram, inclusive, submetidos a congressos relacionados ao ensino de Biologia. Desta forma, explanaram as observações e atuações durante o

período de estágio supervisionado e o desenvolvimento de projetos por meio de entrevistas com professores, coordenadores e alunos.

Em #05D.01 foram realizadas entrevistas com alunos e professores de uma escola de formação docente, com o escopo de verificar as sugestões e expectativas quanto à formação dos discentes e informações sobre o sistema de ensino em relação aos docentes. Foram oito profissionais entrevistados, que demonstraram, em sua grande maioria, vasta experiência no magistério (trabalhando no mínimo por quinze anos). Todos destacaram a falta de comprometimento dos alunos, porém mencionaram gostarem dos mesmos, apesar da falta de respeito de alguns. Mencionam que gostariam que mudasse no sistema o compromisso dos alunos, a responsabilidade dos governantes, a matriz curricular e critérios de avaliação (porém não relatam que tipos de transformações gostariam). Apesar de todos os percalços, somente duas entrevistadas mudariam de profissão; algumas até reforçam “mesmo apesar de tudo...”. Quanto aos alunos entrevistados, foram nove voluntários. Vários itens foram citados pelos mesmos para que fossem revistos, dentre eles: queriam aulas práticas e dinâmicas; tempo maior para as aulas serem ministradas e mudanças na grade curricular (também não especificaram quais). Todos os alunos disseram que gostam de seus professores (mesmo sendo destacado que gostariam de uma postura melhor de alguns), entendem suas dificuldades e admiram sua solicitude quando precisam. Dois responderam que gostariam de mudar o sistema de avaliação; dentre eles, um destaca:

Quadro 2: entrevista com educandos

#05D.01 Acho injusto que as notas funcionem como critério para passar para uma série seguinte. O ensino deveria estar voltado para as necessidades de cada um.

Já #11N.01, #12N.01 e #13N.01 objetivaram, dentre vários pontos elucidados, conhecer o sistema avaliativo do colégio, assim como concepções dos discentes quanto a esta temática e sentimentos emergidos durante a realização das avaliações, conforme se lê no discurso eleito sobre este quesito:

Quadro 3: projeto sobre avaliação da aprendizagem

#12.01 Como esperado a maioria dos alunos (63%) expressou nervosismo durante a realização da prova, uma vez que esta é a forma de avaliação de maior peso no colégio, e isso pôde ser o motivo do sentimento de medo relatado por um dos alunos. A outra parcela dos alunos (27%) conseguiu manter a calma e a tranquilidade

Quanto aos demais relatórios, por vezes, alguns licenciandos refletiram sobre as dificuldades em implementar a avaliação formativa, mencionando o abismo entre as teorias concebidas durante a formação inicial e a realidade verificada na prática das escolas, apontando a falta de parceria com os pais ou a falta de autonomia dos professores ou, ainda, o apego às práticas avaliativas tradicionais:

Quadro 4: dificuldades em implementar a avaliação formativa

#09N.01 Discordo de algumas orientações dadas durante o estágio. Acredito que contribuições negativas também são muito enriquecedoras e nos ajudam a refletir sobre a prática docente e seu verdadeiro objetivo. Não a maioria delas, pelo contrário, muitas delas foram vitais para meu aprendizado nesta trajetória. Discordo daquelas puramente teóricas, muito românticas, que não condiz com a realidade escolar. Principalmente aquelas que dizem respeito à avaliação do aluno. No final, sempre avaliamos da mesma forma, com números. Por que discursar tanto, idealizar e no fim manter o modelo? Não sei também propor outra estratégia, mas não gosto de hipocrisia. Isso me chateou durante algumas aulas. Fala-se em receita de bolo, mas não é isso que busco. Seria muito chato se dar aula fosse seguir uma receita de bolo. Sei também que sem questionamento não se avança numa questão, talvez seja isso o que estamos praticando, mas ainda assim, não gosto.

#03N.14 A taxa de recuperação e reprovação é muito alta, devido talvez a ausência dos pais e controle hierárquico do trabalho pedagógico que a escola impõem.

#12N.02 A professora regente nos relatou, de maneira extraoficial, que existe uma determinação da SME para que cada escola tenha um percentual de reprovação de cerca de 8% do total de alunos. Caso um professor ultrapasse esse número, ele é convocado pela SME para justificar esse nível de reprovação; sendo assim uma aprovação automática mascarada.

#99D.02 É meio ambíguo que um colégio com aspectos tão modernos de ensino e com professores tão bem qualificados tenha alunos que preferam um método tradicional e muitas vezes arcaico e irreal de avaliação. Essa observação serviu para nos alertar do quanto vai ser difícil para nós que estamos começando na carreira de educador, modificar o ensino.

De acordo com Villas Boas (2017):

Pesquisas que apontam que os cursos de licenciatura, de modo geral, não costumam ter como referência o trabalho pedagógico desenvolvido pelas escolas de educação básica. A universidade não tem mantido a necessária proximidade com essas escolas. Consequentemente, os futuros professores não têm sido formados para atender às necessidades dessas instituições. (VILLAS BOAS, 2017, p. 9)

Desta forma, enfatizamos os ganhos com o estreitamento da distância entre a universidade e a escola para ambas as instituições.

Quanto à participação dos pais, de acordo com Kracieski e Estrada (2012), os responsáveis vão à escola principalmente quando têm reunião ou quando são convocados por conta de indisciplina ou nota. Assim, quando está ‘tudo bem’, os pais não se preocupam em ir saber do desenvolvimento dos seus filhos. Porém, reforçamos que a atribuição de uma avaliação democrática, participativa e inclusiva requer a atuação de toda a comunidade escolar.

Em relação à autonomia do professor, Petroni e Souza (2009) tratam sobre as pressões que o mesmo sofre, inclusive, com interferência dessas pressões no dia a dia do seu fazer pedagógico, além de, muitas vezes, torná-lo um ser autoritário que age

da mesma forma como fazem com ele. As autoras também indagam sobre como este profissional poderá formar pessoas autônomas se ele mesmo não pode exercer sua autossuficiência. Acrescentamos, também, alguns questionamentos: como determinar o processo avaliativo sem conhecer a realidade de cada escola? Como estipular a quantidade de reprovações e como selecionar se por acaso a escola transcender esta meta?

Da última observação, concordamos com as afirmações Libâneo (1994), reconhecendo que a avaliação é uma das práticas em que o professor é mais resistente. Portanto, a avaliação tem raízes tradicionais profundas, pois a sociedade valoriza o uso da prova como instrumento de avaliação.

Por quarenta e cinco vezes, encontramos relatórios que registraram reflexões acerca das atuais práticas avaliativas, abordando o fato de a avaliação adquirir o papel central nos processos de ensino: como forma de obter a disciplina; com configuração de legitimação da exclusão social e, muitas vezes, sendo responsável pela evasão; como uma forma de controle por parte dos governantes; como uma ação desvinculada das práticas educativas. Escolhemos três ponderações para exemplificar e compor o quadro de conteúdo abaixo:

Quadro 5: reflexões acerca das atuais práticas avaliativas

<p>#04D.01 O bom resultado na avaliação se tornou o objetivo principal da educação para os pais, alunos e professores. Luckesi afirma que pais, sistema de ensino, professores e alunos; todos têm suas atenções centradas na promoção ou não do estudante de uma série de escolaridade para outra.</p> <p>#04D.07 A avaliação é realizada predominantemente visando a exatidão da reprodução do conteúdo comunicado em sala de aula. Mede-se, portanto, pela quantidade exatidão de informações que se consegue reproduzir. Daí a ênfase nas provas que evidenciam a exatidão da reprodução desta informação. É então caracterizado o que nós discutimos durante as aulas de didática especial – o processo da pedagogia do exame.</p> <p>#01D.05 A avaliação funciona em todas as séries como um instrumento de disciplina. A constante ameaça da prova e o quanto ela estará difícil serve para ameaçar e amedrontar os alunos. Assim se incute valores desejados pelo professor, pela escola e pela sociedade, como submissão, obediência, medo e conformação com a situação vigente. A prova torna-se mais que uma etapa de processo ensino-aprendizagem, uma forma de controle social.</p>
--

Todas essas questões convergem para o que Luckesi (2013) chama de ‘pedagogia do exame’; inclusive ela pode ser observada na segunda enunciação deste quadro de conteúdo. Neste processo, o que predomina é a nota; as provas são usadas como instrumento de tortura, o que se distancia de sua real função que seria subsidiar a decisão para a melhoria da aprendizagem.

Diante destas questões, dezenove momentos elucidaram suas concepções acerca desta temática. Antepomos duas que pudessem exemplificá-la:

Quadro 6: concepções sobre avaliação

#01N.02 A avaliação informa ao professor o que foi aprendido pelo estudante, informa ao estudante quais são seus avanços, dificuldades e possibilidades; encaminha o professor para a reflexão crítica sobre a eficácia de sua prática educativa e possibilita uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar obstáculos, resistência e dificuldades, como tomar novas decisões, manter ou reformular seus planos a partir de resultados da avaliação.

#07N.01 A avaliação tem como fim garantir a qualidade do trabalho pedagógico realizado. É um instrumento indispensável de suporte para o aluno, importante no processo de construção de conhecimento, na constituição de sua identidade autônoma e no exercício da cidadania.

De acordo com a primeira colocação deste quadro de conteúdo, entendemos, baseados em Luckesi (2013), a função constitutiva da avaliação da aprendizagem como engrenagem à atividade didática e que pressupõe acolhimento, democratização, subsídio de decisões e autoavaliação do próprio exercício do educador.

A segunda fala apresenta em seu teor concepções que vão ao encontro do termo ‘avaliação emancipatória’ proposto por Saul (2010), no qual apresenta interesses em libertar o sujeito de condicionamentos, permitindo que o mesmo possa escrever sua própria história.

Perante as concepções retratadas, nos vimos tencionados a entendermos as instruções sobre avaliação da aprendizagem que estes licenciandos receberam durante a formação. Os relatórios nos deram algumas pistas, como a menção de leituras, da pouca atenção acerca desta temática na formação e orientações recebidas pelos professores supervisores:

Quadro 7: instruções recebidas

#01N.08 Segundo um dos textos lidos nas aulas de didática (a avaliação da aprendizagem escolar: apontamentos sobre a pedagogia do exame; publicado na revista Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, 1991) a atenção reservada a avaliação e a nota apresenta diversos desdobramentos na relação professor-aluno.

#06N.01 De qualquer forma, o trabalho com a L. contribuiu muito para o nosso amadurecimento durante o estágio, pois proporcionou que nós discutíssemos questões como planejamento e avaliação, até então muito negligenciados durante nossa formação.

#05D.11 M. nos revelou vários questionamentos que devemos nos fazer no momento da elaboração e correção da prova:

- o que vai ser certo ou errado em termos de ensino de determinado conteúdo?
- qual a perspectiva que devemos ter da avaliação para julgar o que é correto?
- é o que a ciência diz ou a melhor aproximação do que o aluno é capaz de fazer?
- nós esperamos que compreendam tudo?

O primeiro levantamento refere-se a um texto que também aparece nas referências bibliográficas da maioria dos relatórios. Ele trata da questão da avaliação apresentar-se como um treinamento dos alunos para a realização de provas de larga escala e menciona o quanto tem servido como instrumento de ameaça e de tortura.

A segunda ponderação nos remete às obras de Perrenoud (1999), Mendes (2006), Veiga (2012), Luckesi (2013), Hoffmann (2014) e Gatti (2014), dentre outros autores que se referiram ao fato de a avaliação ser discutida de forma muito perfunctória nos cursos de formação de professores. A última colocação diz respeito às orientações dos professores orientadores quanto ao cuidado do instrumento avaliativo estar relacionado ao propósito a que se destina.

Além de nos atentarmos às orientações recebidas, verificamos também as enunciações que elucidaram sobre como estes licenciandos foram avaliados, tendo em vista a influência que estas experiências poderiam ter em estruturar o que eles compreendiam sobre avaliação da aprendizagem. Eis duas que as representaram:

Quadro 8: experiências avaliativas

<p>#99D.06 Você enquanto aluno passa quinze nos da sua vida tendo uma aprendizagem dentro de um padrão em que o professor fala e cabe ao aluno memorizar o assunto para as provas. Por isso, tive dificuldades em atuar no estágio supervisionado de forma construtiva.</p> <p>#03D.04 A primeira ideia que temos, haja vista nossa formação tradicional e nossas experiências como alunos, é colocar as relações no quadro e nomeá-las. O segundo passo seria decorar todos os nomes que estariam na prova.</p>
--

Essas duas afirmações retratam a forma como a avaliação tem sido vivenciada em nossas unidades escolares, indo ao encontro do que Luckesi (2013) denomina de ‘pedagogia do exame’, inclusive presente no quarto quadro de conteúdo.

De todos os discursos sobre avaliação, em sua grande maioria (por 470 vezes) referenciava-se aos instrumentos avaliativos. Houve a defesa ou o entendimento de alguns serem inapropriados, conforme o quadro a seguir:

Quadro 9: instrumentos avaliativos

<p>#05D.06 Baseando-se no princípio de que o professor não ensina, mas ajuda o aluno aprender, o grupo optou por utilizar o estudo dirigido em muitas regências, pois acreditava que este recurso proporciona condições para que os alunos aprendam através de sua própria atividade, dando –lhes condições de progredir em seu próprio ritmo. Além de desenvolver a capacidade de análise, síntese, interpretação, ordenação e avaliação dos textos pelos alunos.</p> <p>#04D.05 O seu desempenho na prova irá depender de vários fatores, não só se você sabe ou não a matéria, mas como passou o dia, se comeu direito, se dormiu bem, se brigou com alguém, e os professores em geral, não estão nem um pouco interessados em saber como o aluno está antes de fazer uma prova, que pode, de uma forma ou de outra, mudar a sua vida.</p>

Entendemos que não existe um método que seja eficaz em toda e qualquer escola e acentuamos a importância de oportunizarmos, por diversos momentos e por meio de instrumentos diversificados, oportunidades de os alunos expressarem o que tem construído. Realçamos, também, que tudo dependerá do uso que se faça dele, pois podemos ter um que seja bem inovador, mas se não nos posicionarmos diante dos resultados, de nada adiantará.

Detectamos, em vários relatórios, a elaboração de provas essencialmente conteudistas, fiéis aos livros e descontextualizadas, como se a escola fosse uma ilha separada da sociedade, conforme as questões retiradas do relatório #05D.23 a seguir:

Quadro 10: questões de prova

1. Quais as funções das glândulas sebáceas e sudoríparas para o nosso organismo?
2. Quantos tipos de sabores podemos distinguir através das papilas gustativas? Quais são e como podemos identificar tantos sabores diferentes?
3. Quando estamos gripados, o sabor dos alimentos pode ficar alterado e podemos até perder o apetite. Explique porque isso ocorre.
4. Qual o caminho que o som percorre dentro do nosso ouvido?
5. Quais as estruturas que auxiliam na proteção dos olhos?

Fourez (2003) afirma que os alunos têm a impressão de que querem obrigá-los a ver o mundo com os olhos de cientistas. É nesse sentido que, por recorrentes vezes, alguns licenciandos apontaram a necessidade de desenvolver questões que tenham relação com o cotidiano destes discentes e que exija raciocínio e não a simples decoreba.

Houve, também, uma preocupação excessiva em preparar o educando para o vestibular ou Enem, eis uma enunciação que representa as trinta e nove que as reportaram:

Quadro 11: o vestibular ditando as regras do processo de ensino

#14N.01 Nas turmas de terceiro ano do ensino médio há uma preocupação muito grande por parte dos professores em preparar seus alunos para maratona do vestibular. Logo, infelizmente, o vestibular acaba por ser um empecilho no processo de aprendizagem, pois não permite que o professor pare com o conteúdo programático para voltar e reforçar conteúdos que não foram bem fixados.

Observamos, assim, a produção regida sob a lógica do mercado, condicionando as práticas educativas com o escopo de garantir bons resultados nestas avaliações.

Frente às questões relacionadas à recuperação, averiguamos uma repetição do processo; desta forma, Almeida (2012) reforça sobre a necessidade de possibilitar novas formas de construir o conhecimento com novos métodos pedagógicos.

Quadro 12: recuperação

#01N.03 A nota bimestral é determinada pela soma do grau obtido em uma prova teórica com as notas de trabalhos propostos. Caso o aluno não obtenha média sete ao longo do ano letivo, ele é submetido a uma prova final. Caso, ainda não tenha obtido condições para aprovação, é então, submetido a uma prova de recuperação. O aluno poderá ficar para recuperação em até quatro disciplinas, caso contrário, ficará reprovado diretamente sem necessidade de fazer as provas. O mesmo ainda tem a oportunidade de fazer dependência em uma disciplina caso seja necessário.

Fazendo um balanço dos acontecimentos relatados positiva e negativamente durante o período de estágio supervisionado, atentamos que os primeiros (27,5%) foram superados pelos segundos (72,5%), num percentual de 45. Começaremos com os que mais se revelaram evidenciados.

Quadro 13: pontos negativos observados no estágio supervisionado

#05D.35 O professor R., sempre antes das provas e testes que aplicava, comentava que os alunos não queriam saber de estudar, que eram muito fracos e que mal sabiam assinar o nome. Porém, durante as suas aulas, não explicava certos conceitos que eram fundamentais para o entendimento do aluno. Por exemplo, durante uma aula de embriologia, ele falou em gonadotrofina coriônica, mas não explicou o que era isso. Ele só ia narrando as fases embrionárias, mas não explicava. Ficou bem claro, para quem estava observando a aula, o distanciamento entre o que estava sendo dito e a realidade dos alunos. Como os alunos poderiam se sair bem nas provas se não entendiam se quer o que o professor fala na aula?

03D.02 A turma estava agitada e a professora gritou: “chega! Vocês vão fazer o trabalho em casa sem ajuda! Vai cair na prova!”. Pensei que deveria desistir de tudo e procurar outra coisa pra fazer.

#04D.03 Caso um aluno fracasse duas vezes no objetivo de obter uma determinada nota, um número que atesta a sua capacidade acadêmica, o mesmo é jubulado da instituição .

Todas essas menções nos remetem à concepção da avaliação somática, com os exames tomando uma alta proporção e sendo usados como sinônimo de tortura; centrando na promoção e abandonando a própria sorte aqueles que não se enquadram no padrão estabelecido. Em relação aos pontos positivos:

Quadro 14: Pontos positivos observados no estágio supervisionado

#17D.01 Outra medida tomada pelos professores e pela equipe pedagógica foi fazer um esquema de apadrinhamento entre os alunos, onde foram formadas duplas entre um aluno que apresentou bom rendimento nas avaliações como um todo e um aluno com mau rendimento; caso o aluno com notas ruins apresentasse um avanço em rendimento nas próximas provas, ambos os alunos ganhavam uma bonificação de pontos naquele trimestre. As duplas deveriam se encontrar em horário alternativo para estudar.

#02D.07 No oitavo ano a nossa avaliação do aprendizado dos alunos foi bastante diversificada e várias atividades foram aplicadas (estudos dirigidos, história em quadrinhos, prova etc.).

#02N.20 Com relação as avaliações, foi percebido que o professor não valorizava os conteúdos abordados, mas os mecanismos de construção. Em aula, por vezes ele nos comunicou que o seu interesse não era avaliar quantitativamente o aluno e sim de ajudá-lo a compreender o mundo que o rodeia.

#04D.02 Nas avaliações do segundo ano, tentamos tonar a avaliação um segundo momento da aprendizagem. As questões elaboradas procuravam acrescentar informações acerca do conteúdo.

Todas convergem para a modalidade da avaliação formativa, com propostas democráticas, diversificadas, centralizadas não no instrumento em si, mas no processo como um todo, e intrínseca às práticas de ensino-aprendizagem.

Dispusemos abaixo duas falas para representarem as quatorze que delinearam o reconhecimento do cometimento de falhas pessoais:

Quadro 15: falhas pessoais

#02D.04 Diante de todas as preocupações surgidas durante a regência, acabamos nos detendo muito menos ao processo de avaliação do que à preparação das aulas propriamente ditas. No entanto, ao longo do tempo, nos demos conta da real importância da avaliação como ferramenta pedagógica e mais, como instrumento para percebermos o aluno. A avaliação não se restringe a uma simples atribuição de grau, ela é efetivamente uma indicação, tanto para o aluno quanto para os professores, de como está transcorrendo o processo de ensino-aprendizagem e um indicativo, também dos aspectos individuais e pessoais do aluno.

#05D.10 Cometi alguns erros que eu mesmo reparei na hora, como exemplo, ameaçar a utilizando a prova. Acredito na educação como um processo de transformação social, do qual assumo a responsabilidade como protagonista desse processo.

Aqui também se verifica, mais uma vez, a avaliação tradicional com o feito de se ater desvinculada das práticas educativas, como condição de se obter o silêncio e de punição.

Averiguamos, por vinte e duas vezes, noticiarem a falta de abertura com os professores supervisores, de forma a não conseguirem opinar e executar práticas consideradas favoráveis pelos mesmos:

Quadro 16: falta de abertura com os professores orientadores

#01N.09 As ações dos licenciando tem se resumido a coleta de trabalhos, aplicação e correção de provas.

#02N.06 A única atividade que nos foi fornecida era de formular e aplicar provas, mesmo assim tivemos que seguir o modelo de prova do professor.

#08N.17 Apoiado pelo discurso de que a prova de Biologia é uma das últimas a serem aplicadas naquele colégio na semana de provas e que o tempo para corrigi-las até o conselho de classe é muito curto, o professor regente sempre opta por confeccionar provas bimestrais de múltipla escolha. Por isso não pude escolher o tipo de avaliação que gostaria fazer.

Desta forma, estes discursos vão ao encontro dos constructos das obras de Milanesi (2012), Mousinho e Spindola (2013), Corenza (2014) e Braga (2015), ao elucidarem que o estágio supervisionado vem servindo-se de práticas apenas com observações dos estagiários e não funcionando como um momento de construção do conhecimento e de aproximação entre o que foi discutido na teoria com o que foi vivenciado na prática. No entanto, por vinte e cinco vezes, reportaram modificações pertinentes em suas concepções, assim como também no fazer pedagógico das instituições em que atuaram:

Quadro de conteúdo 17: mudanças observadas

#00D.08 Hoje eu posso dizer que sei planejar uma aula prática ou expositiva, sei como abordar os alunos, que tipo de pergunta devo fazer, que questões usar em uma prova, que linguagem utilizar com idades diferentes. Enfim, posso dizer que estou pronta para ser professora de Ciências e Biologia e fazer com que o aluno desenvolva sua capacidade de pensar lógica e criticamente, orientando-o na construção do seu desenvolvimento. E, tudo isto, graças à minha experiência de vida no estágio.

#06N.05 Considero a prática de ensino um importante instrumento, pois através dela foi possível desenvolver um maior censo crítico em relação à prática escolar, a experiência vivida pode trazer, portanto, questões e reflexões as quais serão de extrema utilidade, por exemplo, na elaboração de um planejamento, na escolha por uma maneira de avaliar os alunos.

#05D.16 Um grande avanço foi visto com o professor M., que no último bimestre abandonou as provas escritas e avaliou trabalhos individuais. Este professor foi o único que durante o ano letivo teve o mínimo de preocupação (ou talvez o único que externalizou o pensamento) com a seleção e a forma de se trabalhar os conteúdos. No meu ponto de vista, a presença dos estagiários foi bastante significativa na mudança de suas práticas educacionais.

Salientamos a relevância da formação como um momento de aprendizagem e formação identitária. Denotamos, também, o provento da quebra de barreira entre a universidade e escola, num processo interativo de difusão de seus entendimentos em prol do comprometimento da formação deste futuro profissional e de possibilidade de inserção de práticas inovadoras diante da imersão intelectual da universidade.

Conclusão

Considerando o fato dos textos serem heterogêneos e tecidos por uma multiplicidade de vozes (vozes do campo de pesquisa em educação, vozes dos discursos oficiais, vozes de autores conceituados e vozes do cotidiano das salas de aulas), aplicar uma única idealização da avaliação que pudesse estender aos seiscentos e trinta e cinco licenciandos é algo inexecutável. No entanto, observamos, por meio da

pluralidade dos discursos que atravessam o material empírico, o fato de a conceberem como um processo que informa aos alunos seus avanços, dificuldades e potencialidades, além de funcionar como uma auto-reflexão do trabalho do professor, garantido assim a qualidade das atividades pedagógicas. Não obstante, verificamos que algumas foram inconsistentes ao passo do reconhecimento da adoção de práticas tradicionais e excludentes.

Por algumas vezes, reportaram o fato de a avaliação ainda ser muito negligenciada na formação, o que coaduna com as obras de autores renomados que sustentaram esta investigação. Compreendemos, em acordo com as considerações de Ferreira e Pasin (2012), a dificuldade dos licenciandos incorporarem conceitos em apenas seis meses numa disciplina ou duas, diante da conjuntura de terem sido avaliados ao longo de uma vida inteira por uma avaliação tradicional, muito distante de uma avaliação construtiva, participativa e democrática, conforme as enunciações aqui remetidas.

Desta forma, reacendemos a importância de a universidade estabelecer relações mais fecundas com esta temática, denotando sua magnitude e entendendo que sua execução, quando não compreendida e consolidada quanto à sua real função (como um ato acolhedor e dinâmico, ao fornecer dados que substancie o planejamento do professor), pode favorecer medidas e procedimentos que vão ao encontro do que Luckesi (2013) chama de Pedagogia do Exame.

Salientamos, também, a relevância do estágio supervisionado como um momento de aprendizagem e formação identitária, pois foi destacada a falta de participação nas decisões e implementações das metodologias, ficando a cargo do futuro docente estagiário apenas as observações ou as aplicações de provas e correções.

Foi comentado, por inúmeras vezes, o fato de estarem diante de instituições com práticas inovadoras, mas com sistemas avaliativos ainda muito arcaicos, o que nos remete à percepção do quanto esta concepção da avaliação de forma somativa permanece impregnada em nossas unidades escolares e o quanto é difícil realizar um trabalho impetuoso que venha metamorfosear essa realidade.

Quanto aos instrumentos avaliativos que os licenciandos consideram como significativos para as futuras práticas, o estudo dirigido foi defendido, pois muitos afirmaram que os educandos aprendem através deste instrumento por meio de suas próprias atividades. No entanto, já argumentamos e reforçamos a importância da adoção de instrumentos diversificados com o escopo de assegurar a aprendizagem.

Finalizamos com o entendimento de que não há um modelo pronto e acabado da avaliação da aprendizagem; contudo, considera-se que a adesão de uma avaliação de caráter formativo nas adjacências docentes no contexto da formação inicial de professores é um fundamento oportuno para construirmos uma escola

democrática, inclusiva, acolhedora e participativa. Embora, é claro que essa preocupação não deva recair apenas no professor e sua formação, mas como lembra Gatti (2010), no financiamento da educação básica, na gestão das escolas, na formação dos gestores, no salário, nos planos de carreira, nas condições de trabalho, nas políticas educacionais postas em ação, etc.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, V. J. A. **A progressão parcial em parte da rede mineira de ensino: a educação e seus caminhos**. 2012. 125 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

BAKHTIN, M. M.; VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2002.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.

BARBOSA, F. R. P. Avaliação da aprendizagem na formação de professores: estão os futuros professores preparados para avaliar? In: **IX ANPED Sul**, Universidade de Caxias do Sul, 2012.

BARREIRO, A. C. M. **A prática docente do professor de Física do terceiro grau**. 1996. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

BAUER, A. Do direito à educação à noção de quase-mercado: tensões na política de educação básica brasileira, **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 24, n.3, p. 557-575, set./dez. 2008.

BRAGA, J. Estágio supervisionado no programa de formação de professores: Tensões e reflexões. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 1, p. 251-261, 2015.

CORENZA, J. A. Proposta de resignificação do estágio supervisionado a partir do tema transversal “ética”: um possível diálogo entre as instituições formadoras de professores. **Temiminós Revista Científica**, v. 3, n. 1, 2014.

FERREIRA, G. S.; PASIN, E. B. As barreiras para a aplicação da avaliação formativa na ótica dos professores do ensino fundamental e médio. In: **Anais do VI Encontro Regional de Ensino de Biologia**. CEFET, 2012

FIORIN, J. L. **Língua, discurso e política**. Alea, v. 11, n. 1, p. 148-165, 2009.

FOUREZ, G. Crise no ensino de ciências? **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 8(2), p. 109-123, 2003.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

_____. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**. 33. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

INEP. Censo da educação superior. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em 12 de outubro de 2018.

KRACIESKI, N. M. J.; ESTRADA, A. A. **Participação dos pais na vida escolar dos filhos**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2012/2012_unioeste_gestao_artigo_nair_maria_jasper.pdf> Acesso em: 2 de novembro de 2018.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, C. C. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Pátio. Porto Alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12, 2000.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudo e proposições**. São Paulo: Cortez, 1. ed, 2013.

MACEDO, E. Cultura performativa e pesquisa em educação: desafios para ação política. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 158, p. 752 – 774, 2015.

MILANESI, I. Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 46, p. 209-227, dez. 2012.

MOUSINHO, S. H. A.; SPINDOLA, M. Formação de professores sob uma perspectiva transdisciplinar: o estágio supervisionado no consórcio CEDERJ/UERJ. Texto Livre: **Linguagem e Tecnologia**, v. 6, n. 2, ago. 2013.

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

PETRONI, A. P.; SOUZA, V. L. T. As relações na escola e a construção da autonomia: um estudo da perspectiva da psicologia. **Psicologia & Sociedade**, v. 22 (2), p. 355-364, 2010.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória – desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VEIGA, I. P. A. **Didática: entre o pensar, o dizer e o vivenciar**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2012.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Avaliação: interações com o trabalho pedagógico**. Campinas: Papirus, 2017.

Sobre os autores:

Fabiana de Freitas Poso é Mestra em Educação em Ciências e Saúde (NUTES / UFRJ), com linha de pesquisa na formação profissional e docente nas Ciências e na Saúde. Colaboradora do Laboratório de Linguagens e Mediações

Bruno Andrade Pinto Monteiro é Doutor em Educação em Ciências e Saúde (NUTES / UFRJ). Professor Adjunto III da UFRJ. Colaborador do Laboratório de Linguagens e Mediações.

Recebido em: 26/11/2018

Aceito para publicação em: 07/02/2019