



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CURSO DE LICENCIATURA EM  
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFG – UNIDADE IPORÁ: UMA LEITURA DAS  
CONCEPÇÕES DE DOCENTES E DISCENTES**

**FLÁVIA DAMACENA SOUSA SILVA**

Goiânia  
2011

**FLÁVIA DAMACENA SOUSA SILVA**

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CURSO DE LICENCIATURA  
EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UEG – UNIDADE IPORÁ: UMA  
LEITURA DE DOCENTES E DISCENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências e Matemática.

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Dalva Eterna Gonçalves Rosa**

Goiânia  
2011

# **AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UEG – UNIDADE IPORÁ: UMA LEITURA DE DOCENTES E DISCENTES**

**FLÁVIA DAMACENA SOUSA SILVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências e Matemática, sob a orientação da prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dalva Eterna Gonçalves Rosa.

COMISSÃO JULGADORA:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dalva Eterna Gonçalves - UFG  
Orientadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandramara Matias Chaves – UFG  
Membro

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Francisca de Souza Carvalho Bites - PUC/Goiás  
Membro

*Dedico este trabalho aos meus maiores tesouros: meu esposo Rodrigo Henrique, meu filho Thiago Henrique e meu bebê que ainda irá nascer. Sem vocês eu não teria conseguido.*

## **AGRADECIMENTOS**

Acredito que agradecer simplesmente não seria suficiente para externar minha sincera alegria em contar com a ajuda daqueles que tornaram a realização deste trabalho mais prazerosa, menos difícil e possível de se executar. Mas, para o momento posso manifestar minha singela gratidão. Agradeço...

A Deus, que me deu forças para deixar meu lar, minha família e viajar para Goiânia durante dois anos e realizar meu ideal de concluir o mestrado. A Ele, autor da vida, agradeço por tudo, em especial por cuidar de mim e também de minha família em minha ausência.

A minha orientadora professora Dalva, não só por me orientar e acrescentar tanto à minha formação profissional, mas pela amizade e compreensão diante das situações difíceis pelas quais passei durante a construção deste trabalho.

Ao meu esposo e companheiro Rodrigo, meu amor, meu amigo, incentivador, que compreendeu minha ausência e por diversas vezes me encorajou a não desistir.

Ao meu filho Thiago Henrique, tesouro que Deus me concedeu, pelo amor incondicional, pelas lições de vida.

Ao bebê que ainda encontra-se em meu ventre, mas que com sua chegada me fortaleceu e me deu novo ânimo para prosseguir.

Aos meus pais Simão e Marlene, pela educação, pelo amor sincero e pelos ensinamentos de vida.

À minha irmã Tassiana por ter digitado as respostas dos questionários, por me ajudar sempre e também por sua amizade.

À minha sogra Aparecida, pelo apoio emocional em diversos momentos, por me aceitar e me oferecer sua amizade.

À minha avó Sebastiana e minha tia Margarida por me ajudarem a cuidar do Thiago Henrique por tantas vezes, principalmente durante minhas idas para Goiânia.

A todos meus familiares por orarem por mim, saibam que as orações me fortaleceram.

À minha amiga Sandra Macedo, pela amizade, pela hospedagem, pelo apoio emocional durante os dias em que eu ficava em Goiânia.

À direção da UEG-Unidade de Iporá, professora Maria Olinda Barreto e Marilda de Lima O. Ferreira, pela compreensão em conceder que eu me ausentasse para assistir as aulas do mestrado e as orientações presenciais.

Aos meus colegas de trabalho, professores do curso e também sujeitos desta pesquisa, pelo apoio no fornecimento dos dados e também pelo companheirismo. Vocês foram essenciais para que esta pesquisa se realizasse.

Aos acadêmicos, também sujeitos da pesquisa, que contribuíram respondendo ao questionário. Sem vocês a pesquisa não poderia ser realizada.

Aos professores das disciplinas que cursei no mestrado, pelas contribuições nas aulas e também fora delas, pelo conhecimento compartilhado.

Aos colegas do mestrado, em especial Jaqueline, Adriana, Elisandra, Ivone, Thamis, Rafaela e Núbia, pela amizade e simples presença em momentos de tensão e também descontração, pela alegria de poder conviver em momentos tão especiais.

Às professoras componentes da banca de qualificação e defesa Sandramara Matias Chaves, Marilda Shuvartz e Maria Francisca de Souza Carvalho Bites, pelas valiosas considerações para o aperfeiçoamento do trabalho.

Ao professor Juan, ex-coordenador do mestrado, pela ajuda, pelo conhecimento compartilhado, pelo exemplo de ser humano demonstrado.

A Maria Divina que fez a revisão textual e a Naildir que traduziu o resumo, compondo o abstract.

A FAPEG - Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de Goiás, pela concessão da bolsa formação, que me ajudou muito para alcançar o objetivo de concretizar o mestrado.

Aos meus amigos de forma geral, pela torcida, pelas conversas alegres e engraçadas.

Aos meus alunos da UEG-Unidade de Iporá, pela aprendizagem proporcionada pela convivência e pelo compartilhamento de experiências.

A todos que estiveram ao meu lado, aos que torceram por mim, aos que me deram forças, aos que me compreenderam e incentivaram.

*Bendize, ó minha alma, ao Senhor; tudo que há em mim bendiga o seu santo nome. Bendize, ó minha alma, ao Senhor, e não te esqueças de nenhum dos seus benefícios. [...] Como um pai se compadece de seus filhos, assim o Senhor se compadece daqueles que o temem; pois Ele conhece a nossa estrutura e se lembra de que somos pó. [...] Mas o amor do Senhor é de eternidade em eternidade sobre aqueles que o temem, e a sua retidão sobre os filhos dos filhos. Salmos 103: 1, 2, 13, 14 e 17.*

## RESUMO

A proposta desta pesquisa foi a de melhor compreender a avaliação da aprendizagem na formação de professores, sobretudo daqueles que atuam na educação superior, na área de licenciatura. Diante do contexto avaliativo cheio de controvérsias e contradições e de diferentes concepções optei por estudar a avaliação da aprendizagem em um curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Iporá. Este trabalho tem como sujeitos os professores e alunos das 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries. A proposta foi investigar os documentos orientadores e a prática avaliativa dos professores formadores, com vistas a apreender suas concepções e as dos acadêmicos sobre a avaliação da aprendizagem. Para desenvolver essa proposta formulei a seguinte questão de pesquisa: Quais as concepções de avaliação da aprendizagem de professores formadores e alunos do curso de Ciências Biológicas da UnU de Iporá e quais os reflexos dessas concepções nas práticas dos professores e na formação dos licenciandos? Para isso foi realizado um estudo de caráter qualitativo, cujo método foi o estudo de caso, tendo em vista a relevância de se observar e compreender os sujeitos da pesquisa em seu contexto de relações sociais e históricas, tendo no pesquisador também um instrumento de pesquisa, levando-se em consideração sua vivência e as experiências adquiridas em sua prática profissional. Foi constatado que os acadêmicos tendem a compreender a avaliação, tomando como referência as práticas pedagógicas de seus professores e, também, que estes professores entendem a avaliação, considerando mais seus aspectos instrumentais do que os aspectos pedagógicos, sociais e políticos. Os professores manifestaram o entendimento da avaliação da aprendizagem como sendo contínua, utilizando-se de diferentes instrumentos avaliativos e da prova como o instrumento mais adequado e mais usado por eles. Sobre os reflexos das concepções e práticas avaliativas dos professores na formação dos acadêmicos, foi perceptível que estes assimilaram a concepção de avaliação contínua que se utiliza de diferentes instrumentos e ao uso da prova como instrumento avaliativo mais adequado para a avaliação da aprendizagem. Assim, os acadêmicos tendem a reproduzir as práticas avaliativas de seus professores formadores. Ficou explícita a ausência de orientações teóricas e pedagógicas no que concerne à avaliação da aprendizagem tanto na formação dos licenciandos, como na dos professores formadores. Este estudo demonstrou que os professores formadores tem um papel relevante na construção das concepções dos acadêmicos no que concerne a avaliação e que esses professores carecem de uma formação pedagógica, em especial no que se refere à avaliação da aprendizagem, para que suas práticas avaliativas sejam direcionadas para uma formação dos acadêmicos em avaliação, que possa romper com os modelos predominantes das velhas práticas avaliativas puramente somativas e classificatórias.

Palavras Chave: Concepções de Avaliação da Aprendizagem, Formação de Professores, Licenciatura em Ciências Biológicas.



## ABSTRACT

The main objective of this research was to analyze and understand the role of assessment of learning in the training of teachers, especially those that work in higher education in the area of teachers training. Considering the entire evaluation context with their contradictions and controversies and the different concepts I decided to study the assessment of learning process in an undergraduate course of Biological Sciences, from the State University of Goiás, Brazil. The study included teachers and students of the 2nd, 3rd and 4th grades in that course. The proposal was to investigate the documents guiding of evaluation practice of teachers and trainers, in order to grasp the concepts of teachers and academics on the assessment of learning. To develop this proposal the following research questions was formulated: What are the conceptions of learning assessment from teacher trainers and students of Biological Sciences course in this University and yet, what are the consequences of these conceptions in teachers' practice and training of undergraduates? To answer these questions was carried out a qualitative study, whose method was the case study that considers relevant to observe and understand the subjects in their context of social and historical; I was also participating in this study since it was considered for analysis of data my own experience beyond the academic experiences lived throughout my professional practice. It was noted that scholars tend to understand the assessment, by reference to the pedagogical practices of their teachers, and also that these teachers understand the assessment, looking more instrumental aspects than pedagogical, social and political aspects. Teachers expressed their understanding of assessment of learning as a continuous process, using different instruments of evaluation and the proof as the most appropriate and used by them. About the reflections on the concepts and assessment practices of teachers in the training of scholars, it was apparent that they assimilated the concept of continuous assessment that uses different instruments and the use of the proof as a more appropriate assessment tool for the assessment of learning. Thus, scholars tend to reproduce the evaluation practices of their teachers trainers. The study made it clear that there is a lack of theoretical and pedagogical guidelines regarding the assessment of learning for the training of undergraduates, and in the practice of teacher trainers. This study also demonstrated that teachers trainers have an important role in the construction of conceptions of academics in relation to the subject of evaluation and that these teachers need pedagogical training, in relation to the assessment of learning, so that their assessment practices can be directed to a training that can break with the prevailing models of the old purely summative assessment practices to a qualitative and formative model.

Keywords: Conceptions of Learning Assessment, Teacher Education, Degree in Biological Sciences.

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

<b>Quadro 1</b> - Protocolo de estudos de caso.....	38
<b>Tabela 1</b> - Metodologia de avaliação prevista no plano de ensino e Avaliações utilizadas pelos professores.....	53
<b>Tabela 2</b> – Quantitativo de instrumentos avaliativos contidos nos planos de ensino dos professores formadores e de instrumentos usados por eles durante os dois bimestres estudados.....	66
<b>Tabela 3</b> – Dificuldades apresentadas pelos professores formadores em avaliar os alunos.....	81
<b>Tabela 4</b> - Instrumentos de avaliação mais adequados, segundo os professores formadores.....	83
<b>Tabela 5</b> – Instrumentos avaliativos mais adequados, segundo os acadêmicos investigados e a quantidade de vezes que foram citadas.....	101

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>CAPÍTULO I – AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS CURSOS DE LICENCIATURA</b> .....	19
1.1 Avaliação da Aprendizagem: conceitos e perspectivas para o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem.....	22
1.2 O que mostram as investigações em Avaliação da Aprendizagem nas Licenciaturas.....	27
<b>CAPÍTULO II – O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b> .....	35
2.1 Caracterizando a Pesquisa.....	35
2.2 Os Instrumentos de Coleta de Dados.....	39
2.3 A Instituição, o Curso e os Sujeitos Investigados.....	41
<b>CAPÍTULO III – OS SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS À AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS</b> .....	44
3.1 O discurso oficial.....	44
3.1.1 Avaliação da aprendizagem proposta pela LDB.....	45
3.1.2 Avaliação da aprendizagem proposta pela Resolução CNE/CP1/2002.....	47
3.1.3 Avaliação da aprendizagem proposta pelo Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Ciências Biológicas.....	50
3.1.4 A Avaliação da aprendizagem proposta nos Planos de Ensino e os Instrumentos de Avaliação utilizados pelos docentes .....	52
3.2 O discurso dos docentes.....	67
3.3 O discurso dos discentes.....	86
<b>REFLEXÕES E CONSIDERAÇÕES DA PESQUISADORA</b> .....	104
Referências.....	117
Apêndices.....	123

## INTRODUÇÃO

O tema da pesquisa que me propus a desenvolver situa-se em um eixo singular, porém frágil, do processo de ensino na maioria das vezes visualizado pelos atores da cena pedagógica como algo à parte deste: a avaliação da aprendizagem.

A avaliação da aprendizagem tem sido tratada de forma negligente, situando-se no campo das “obrigações burocráticas”, muito mais do que no campo das atividades pedagógicas, em um contexto de construção das aprendizagens. Tradicionalmente, a avaliação se orienta pela busca excessiva da objetividade. Muitos professores pensam que avaliar é somente medir e classificar o aluno, com base em reprodução de respostas memorizadas, que culminam na nota ou média, compreendendo que isso por si só já é capaz de apontar se houve ou não aprendizagem. Conforme afirma De Sordi (2000, p. 236), “A obtenção da nota rege o processo de ensino, deslocando para a periferia o interesse pelo ato de conhecer”.

Na Universidade então, esse quadro se agrava ainda mais, pois visualiza-se o aluno como único responsável por sua aprendizagem. O professor é um “ser” ali presente para ditar o que é necessário aprender e posteriormente verificar se o aluno “aprendeu”, atribuindo-lhe a nota, por ele merecida. Ressalto ainda, que os professores universitários, em sua maioria, não possuem formação pedagógica específica para este nível de ensino, o que lhes proporcionaria um embasamento maior sobre os processos de ensino e de aprendizagem na educação superior e sobre a avaliação orientada para a autonomia, para a criação e para a emancipação intelectual.

De acordo com a LDB 9.394/96 no seu Art. 66. “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Sabe-se, entretanto, que os cursos de mestrado e doutorado, salvo raras exceções, não contemplam a formação pedagógica, mas somente a formação do pesquisador em áreas específicas. Assim, estes professores, muitas vezes, devido à ausência de formação no campo educacional, e à própria tradição técnica do ensino universitário, não conseguem conceber a avaliação e o desempenho dos alunos fora da ótica cartesiana.

Todavia, os professores do Ensino Superior, em especial os de licenciatura, carecem de uma tomada de consciência de seu importante papel na formação dos

acadêmicos, futuros professores, pois estes carregam para a atuação na sociedade e desenvolvimento de sua profissão, o reflexo de suas vivências educativas.

Assim, concordo com Gonçalves & Gonçalves (1998), quando dizem:

Parece-nos necessário que os professores, principalmente os formadores de professores, que se especializam em nível de mestrado e doutorado em suas disciplinas de conteúdo específico, tomem consciência de que são profissionais da educação, e que tem, além da realização de sua pesquisa em sua especialidade, o que não está aqui em discussão, necessariamente, a função de formar um outro tipo de profissional que não será um pesquisador em um conteúdo específico, mas que terá como objetivo o ensino de determinada matéria no Ensino Fundamental e Médio (GONÇALVES & GONÇALVES 1998, p. 118).

Foi nesse contexto de contradições constatadas na formação de professores, que se iniciou meu interesse pelo tema, consumado à medida que foi ocorrendo o desenvolvimento da construção teórica e prática na profissão de professora. Minha formação é em Licenciatura em Ciências Biológicas e iniciei a carreira simultaneamente como professora na Educação Básica da Rede Estadual de Ensino e no Ensino Superior no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Unidade Universitária de Iporá (UnU de Iporá), onde trabalho desde 2002.

Em 2006 fui eleita coordenadora do referido Curso, quando desempenhei a função por quatro (4) anos e meio. Essa oportunidade me proporcionou uma visão ampla do processo de ensino-aprendizagem e de sua dinâmica dentro da formação oferecida pelo Curso. Deste modo, visualizei e vivenciei reclamações vindas dos acadêmicos, quando estes questionavam os métodos de ensino e os procedimentos de avaliação de alguns professores, sempre enfatizando que em um curso de Licenciatura esse quadro deveria ser diferenciado. Isso me inquietou e motivou ainda mais para o estudo do tema avaliação da aprendizagem.

Em 2009 ingressei no Mestrado em Educação em Ciências e Matemática e, ao longo do percurso pelas disciplinas, fui percebendo que meu foco seria este, por sua relevância no processo educacional, por compreender que uma avaliação incluyente, dialógica, intencionalmente planejada pode subsidiar meios de melhorar o ensino e a formação humana na escola, o que, em minha opinião, não pode ser deixado de lado.

A meu ver é necessário a nós professores da educação superior superar o modelo positivista de avaliação no qual fomos formados e continuamos reproduzindo. Isso nos impõe uma reflexão sobre nossas próprias concepções relativas ao ofício de professores, ao conhecimento, a educação, a escola, ao ensino, a aprendizagem e, também, sobre a avaliação.

Para Luckesi (1999, p. 33), “a avaliação pode ser caracterizada como uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo, para aceitá-lo ou para transformá-lo”.

Nesse sentido, avaliar a aprendizagem é observar, criticar, ponderar, e analisar a realidade da aprendizagem demonstrada ao longo do processo de ensino, e realimentar a prática pedagógica, a postura do professor e sua relação com os alunos, com base nos resultados dessas ações. Conceito este, que difere substancialmente do exame, descrito por Luckesi (1999), que visa resultados, notas, promoção e o controle por meio do medo que o aluno geralmente tem de ser reprovado.

Avaliar a aprendizagem significa basear-se em dados qualitativos sobre o que é avaliado e proporcionar uma tomada de decisão, ou seja, a partir da análise dos dados, procede-se um posicionamento diante do aluno, o que pode ser feito por meio de acompanhamento e investigação sobre a aprendizagem deste, com vistas a melhorar, aperfeiçoar ou até mesmo mudar as estratégias de ensino. Sobre isto, Luckesi (1999) afirma que este posicionamento é de não indiferença, o que significa uma tomada de posição sobre o objeto avaliado e uma tomada de decisão quando se trata de um processo, no caso, a aprendizagem.

Nessa mesma perspectiva, Both (2008) afirma que sempre cabe dar maior ênfase aos caminhos percorridos, tendo em vista que a avaliação é um processo e consiste em fazer um julgamento comparativo entre o desempenho demonstrado e o resultado pretendido. Compreendida como processual ela sempre faz prevalecer a qualidade do desempenho sobre a quantidade de atividades realizadas pelo aluno. Dessa forma, o professor consegue voltar seu olhar para o caminho de aprendizagem percorrido pelo aluno, ator do processo, para, a partir daí, tecer sua interpretação e se mobilizar diante desta realidade, livrando-se dos laços da “nota ou média” obtida pelo aluno, pois esta por si só não diz muito a respeito da aprendizagem e de como esta aconteceu ou não.

Antunes (2008) faz uma comparação da avaliação da aprendizagem praticada nas escolas com uma fotografia e um filme: A fotografia é estática e o filme é dinâmico. A avaliação, do modo que vem sendo realizada, é sempre estática, instantânea, pois capta o desempenho do aluno em um momento específico. A aprendizagem é dinâmica, construtiva, está em constante transformação. Dessa forma pode-se concluir que a avaliação não tem conseguido verdadeiramente apreender os avanços e dificuldades dos alunos, pois esta geralmente se dá em períodos regularmente fragmentados e o que é “verificado”, ou seja, a nota do aluno, não pode ser mudada, mesmo que se perceba depois que este avançou e conseguiu aprender posteriormente.

Para além das perspectivas abordadas, Santos Guerra (2007) traz uma interessante reflexão a respeito do aspecto moral da avaliação:

A avaliação, além de ser um processo técnico, é um fenômeno moral. É muito importante saber a que valores ela serve e a que pessoas beneficia... É perigoso (e contraditório com o verdadeiro sentido da avaliação formativa) instalar no sistema de formação mecanismos que geram submissão, temor, injustiça, discriminação, arbitrariedade, desigualdade etc. A avaliação não é um fenômeno neutro, que se possa realizar sem indagar pelos valores, pelo respeito às pessoas, pelo sentido da injustiça. A avaliação é também um fenômeno moral porque tem repercussões importantes para as pessoas, para as instituições e para a sociedade (SANTOS GUERRA, 2007 p. 17).

Com base no pressuposto de que a avaliação tal qual vem sendo praticada, não tem sido eficiente, é necessário considerar algumas questões: o aluno como ser em desenvolvimento, dinâmico em constante transformação intelectual, carece de ser visto, observado e acompanhado no processo por ele vivenciado na escola; também a forma, os meios, os momentos, as conseqüências, e como são interpretados os resultados da avaliação necessitam ser revistos, criticados, repensados, e adaptados sempre diante da realidade vivenciada em sala de aula, tanto do ponto de vista do professor como dos alunos. O professor necessita de subsídios intelectuais, estruturais, de tempo e espaço para compreender seu papel no processo avaliativo e saber usá-los em benefício de sua prática pedagógica, bem como da aprendizagem do aluno.

Porém, a escola como a vemos hoje, de forma geral, ainda é muito tradicional. Ou seja, o professor transmite os conhecimentos prontos e acabados e o aluno os recebe e memoriza. Moretto (2002) define essa relação entre professor e aluno como uma forma de dominação, de autoritarismo do professor e de submissão

do aluno. Ou de forma mais simples, esta é uma relação de toma-lá-da-cá, pois o aluno deve devolver ao professor, geralmente na prova, tudo que este transmitiu, de preferência exatamente como recebeu, o que Paulo Freire chamou de “educação bancária” (MORETTO, 2002).

A instituição escolar ao desenvolver seu papel de inclusão e desenvolvimento cognitivo do educando, lança um novo olhar para o aluno a fim de compreender sua verdadeira função dentro da escola, compreendendo que ele não pode ser somente um recipiente de conteúdos, que bimestralmente o despeja em avaliações (geralmente provas). Ele passa a ser visto e considerado como participante efetivo na construção das aulas, do ensino e porque não da avaliação.

Em estudo sobre o fracasso escolar, Vilas Boas (2008) fala do aluno e de seu ofício como o menos livre na escola, depende sempre de um terceiro, o professor, e desenvolve-se sob o olhar deste. Além disso, é passível de avaliações que julgam sempre suas qualidades e defeitos.

Mas é necessário cuidado ao tentar apontar culpados nas concepções e práticas avaliativas, pois o próprio professor passou por esta escola tradicional, ou seja, ele vivenciou essa relação de inferioridade do aluno e superioridade do professor, das séries iniciais até a formação superior, assim, é natural que tenha estes conceitos arraigados em sua forma de atuação. Concordamos com Biazzini (2006, p. 111), quando afirma que “o próprio professor é fruto de uma escola que está posta, a qual utiliza mecanismos de alienação, de forma que encontramos de saída, uma dificuldade construída por anos a fio de uma escolarização que se presta a pacificação do sujeito”.

Mediante o cenário exposto me propus a realizar esta pesquisa, com o intuito principal de melhor compreender e quiçá contribuir com as discussões a respeito da avaliação da aprendizagem na formação de professores, sobretudo daqueles que atuam na educação superior, na área de ciências. Sendo assim, este trabalho tem como campo de estudos o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Unidade Universitária de Iporá (UnU de Iporá) e como sujeitos os professores e alunos das 2ª, 3ª e 4ª séries. Minha proposta é investigar a prática avaliativa dos professores formadores, com vistas a apreender as concepções destes e dos acadêmicos sobre a avaliação da aprendizagem.

Para desenvolver essa proposta formulei a seguinte questão de pesquisa:  
**Quais as concepções de avaliação da aprendizagem de professores**



**formadores e alunos do curso de Ciências Biológicas da UnU de Iporá e quais os reflexos dessas concepções nas práticas dos professores e na formação dos licenciandos?**

A pesquisa tem por objetivos:

- Investigar as concepções de avaliação da aprendizagem manifestadas pelos docentes e discentes;
- Apreender quais são as relações existentes entre as concepções de docentes e discentes e como elas interferem na prática avaliativa;
- Verificar a coerência entre o discurso oficial: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); Resolução CNE/CP 1 de 2002; Projeto Pedagógico do Curso (PPC); Planos de ensino das disciplinas; Instrumentos avaliativos usados nas disciplinas pelos docentes; e o discurso de docentes e discentes sobre a avaliação da aprendizagem.

A produção e o desenrolar da pesquisa se deu em uma abordagem qualitativa, utilizando como instrumentos para construção dos dados questionários e análise documental. O método usado foi o estudo de caso conforme Yin (2010). Para o embasamento teórico da metodologia e para realização da análise dos dados, utilizei as proposições dos seguintes autores: Ludke e André (1986), Flick (2009) e Oliveira (2008). A análise de conteúdo foi utilizada para construir as categorias que surgiram dos dados obtidos por meio do questionário, em conformidade com as orientações de Bardin (2010) e Franco (2003).

O trabalho foi organizado em uma introdução, três (3) capítulos e as Considerações e Reflexões da pesquisadora. Na introdução, faço uma apresentação do tema, destacando o problema e a questão de investigação; abordo também os motivos que me levaram à pesquisa e seus respectivos objetivos.

O capítulo primeiro traz uma revisão da literatura sobre a avaliação da aprendizagem como campo de pesquisa nas licenciaturas e também trata das concepções avaliativas vinculadas às práticas docentes e às abordagens teóricas que as orientam.

No sentido de caracterizar a pesquisa, o segundo capítulo demonstra em que bases teóricas se respaldaram a abordagem, os procedimentos metodológicos, o percurso e o contexto da investigação, bem como os instrumentos de construção e interpretação dos dados.

O terceiro capítulo apresenta a discussão dos temas que emergiram dos dados coletados nos documentos e nos questionários realizados com professores formadores e acadêmicos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, objeto desse estudo. Deste capítulo consta, ainda, um estudo dos documentos oficiais que regem a formação de professores, com o intuito de visualizar como a avaliação se caracteriza nestes documentos. A seguir são apresentados os dados e a análise das respostas do questionário, com o objetivo de explicitar como os professores formadores e acadêmicos apresentam suas concepções avaliativas.

A guisa de conclusão, na última parte que optei por chamar “as reflexões e considerações da pesquisadora”, realizo o cruzamento dos dados obtidos evidenciando coerências e distorções entre o discurso oficial, o discurso dos professores formadores e dos acadêmicos e também entre estes e as avaliações praticadas pelos professores. Ainda nesta última parte, também apresento as vivências, as reflexões mais significativas da pesquisa e os desafios a serem superados no campo da avaliação da aprendizagem nos cursos de licenciatura.

## CAPÍTULO I

### AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS CURSOS DE LICENCIATURA

Este capítulo tem por finalidade abordar o tema avaliação da aprendizagem, relacionando-o com a formação para a docência, ciente da constatação de que o professor ainda é decisivo no processo de educação no país (GUIMARÃES, 2009), o que leva a formação para a docência a ser constantemente questionada e pensada para efetivamente oferecer ao profissional em formação, o desenvolvimento dos saberes necessários para o exercício da profissão.

Historicamente a formação de professores no Brasil passou por fases e movimentos diferenciados e, por vezes, influenciados por tendências estrangeiras. O mais recente movimento de ressignificação da formação e profissionalização docente ocorreu em meados de 1990, e teve início com a divulgação da obra *Os Professores e a sua Formação*, organizada pelo autor português Antônio Nóvoa (GUIMARÃES, 2009<sup>1</sup>). Segundo esse autor, a partir de então, no Brasil, foi difundida uma tendência investigativa que recebeu diversas designações como: professor reflexivo, professor pesquisador, profissional crítico reflexivo, dentre outras. Mas o que todas apresentam em comum é a proposta de rompimento com a perspectiva da dicotomia entre teoria e prática, enfatizando a reflexão e a produção dos saberes docentes necessários diante dos desafios de atuação nesse campo profissional.

É relevante destacar que os movimentos e discussões sobre a formação de professores existem, porém, caminham efetivamente a passos curtos no que tange a alcançarem os professores em atuação. Temos vivenciado a tímida busca por diferentes enfoques e paradigmas com fins de compreender a prática pedagógica e os saberes epistemológicos que as orientam. Porém, no ensino superior, especialmente nas licenciaturas, existe uma lacuna em se tratando das práticas docentes em sala de aula (MENDES, 2006).

Dentre essas práticas encontra-se a avaliação da aprendizagem, envolvida por uma gama de concepções teóricas e metodológicas tradicionalistas, que tem sido estudada para a formulação de novas concepções mais coerentes com o momento social, econômico e educativo na contemporaneidade. Assim, sobre a

---

<sup>1</sup> grifo do autor.

avaliação da aprendizagem, “existem estudos teóricos sobre as funções e o papel da avaliação na escola e na sala de aula” (CHAVES, 2003 p. 46).

A despeito do crescimento de estudos voltados para a avaliação da aprendizagem na Educação Básica, não se pode dizer o mesmo nas licenciaturas. Assim, Mendes (2006 p. 24) alerta: “Estudos sobre avaliação da aprendizagem na formação de professores são praticamente inexistentes”.

Diante do contexto da formação docente, em que poucos são os estudos referentes à avaliação da aprendizagem, é necessário buscar mecanismos para se conhecer melhor a realidade vivenciada pelos licenciandos, por meio de investigações que possam construir a relação da teoria e da prática avaliativas, com a finalidade de contribuir para a reformulação da avaliação da aprendizagem no espaço da formação do professor.

Na educação superior, a formação docente e seu aperfeiçoamento no que se refere à avaliação educacional é um dos grandes desafios (HOFFMANN, 2005a). Esse desafio se torna ainda maior quando pensamos que são os licenciandos que atuarão na educação básica e, que apesar dos avanços em relação à avaliação escolar propostos na legislação educacional vigente e dos resultados de pesquisas já existentes sobre o tema, ainda percebe-se que o caminho a ser percorrido para uma reformulação teórica e prática da avaliação educacional está apenas no começo.

Essa questão é particularmente grave para a educação básica, pois os futuros professores em sua formação acadêmica ainda vivenciam práticas avaliativas tradicionais, quantitativas, desprovidas de análises que contribuam para a melhoria da qualidade do ensino.

Neste sentido Hoffmann (2005a, p. 71) faz a seguinte consideração:

A superficialidade dos estudos na área de avaliação, em cursos de magistério e licenciatura, tende a ser um fator muito sério pelo seu reflexo nas escolas do Ensino Fundamental e Médio, uma vez que a prática avaliativa é um fenômeno com características fortemente reprodutivistas.

Pensando que os futuros professores tendem a reproduzir as práticas avaliativas de seus professores e que, como colocado pela autora supracitada, os estudos sobre a avaliação são superficiais, é necessário que esses docentes

formadores pensem suas práticas avaliativas como parte integrante da construção do conhecimento da docência dos acadêmicos.

Mas quem são estes professores formadores? Villas Boas (2000) ao tratar sobre a avaliação no trabalho pedagógico universitário apresenta o profissional do Ensino Superior, afirmando que, com exceção dos que atuam nos cursos da área de educação, os professores universitários, geralmente, não têm formação pedagógica. O que pode ser observado é que nos cursos de graduação de forma geral, inclusive nas licenciaturas, a exigência comum é que os docentes tenham cursado pós-graduação em nível de mestrado ou doutorado, não importando se são bacharéis ou licenciados em suas respectivas áreas.

Existe o entendimento recorrente de que para ser professor o pré-requisito é conhecer e dominar o conteúdo a ser ensinado. Na universidade esse pensamento é ainda mais intensificado. Reforçando a existência dessa compreensão Santos Guerra (2007, p. 76) afirma,

Por mais elementar que pareça o raciocínio, constatamos que na universidade se ingressa na profissão de docência sem nenhuma preparação específica. Como se dominar a disciplina fosse sinônimo de saber ensinar. Com efeito, para ser professor universitário é preciso ter uma certa aplicação como aluno, ter estudado, ter publicações etc. Isso tudo tem alguma relação com a arte e a ciência de ensinar?

A despeito de sua formação científica, o professor universitário assim como os demais professores dos outros níveis de ensino, precisa conhecer como ocorre a dinâmica do aprender e do ensinar, tendo em vista que os acadêmicos estão inseridos em um meio social, econômico e cultural. São estudantes vindos de uma diversidade familiar e estudantil, portanto apresentam diferentes concepções, dificuldades e culturas educacionais.

As práticas avaliativas na educação superior também precisam de maior atenção, pois estas geralmente não são discutidas nem pensadas como parte integrante do processo educacional. A respeito disso, Chaves (2003) explica que no Ensino Superior a reflexão teórica sobre as questões pedagógicas e, mais especificamente, sobre o processo de ensino-aprendizagem, sua natureza e especificidades não têm sido a tônica das discussões na Universidade. E no que se refere à avaliação, é possível constatar o recente interesse por parte dos estudiosos,

o que se expressa na pouca produção e, conseqüentemente, no reconhecimento da carência de pesquisas sobre o assunto.

Em relação às práticas avaliativas dos professores formadores de professores, encontra-se um quadro com concepções distorcidas das funções e interesses avaliativos. Villas Boas (2000), em um estudo realizado com seus alunos da disciplina Metodologia do Ensino Superior traz informações sobre as práticas dos professores formadores. Segundo a autora, é comum o uso da avaliação de modo autoritário como forma de controle dos alunos, além desse fato, a avaliação ocorre de forma desarticulada com o trabalho pedagógico, isto quer dizer que a avaliação desvincula-se dos objetivos, dos conteúdos e da dinâmica adotada para o desenvolvimento das atividades, ou seja, trabalha-se em uma direção e avalia-se em outra. Foi constatado também neste estudo, que os professores geralmente elaboram provas tão longas que não podem ser concluídas no horário previsto para a aula.

Essas considerações representam uma pequena demonstração do quadro encontrado na educação superior e na formação de professores, ficando evidente a carência de uma revisão metodológica, conceitual e política da avaliação da aprendizagem.

### **1.1 Avaliação da Aprendizagem: conceitos e perspectivas para o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem**

A avaliação da aprendizagem possui dimensões políticas, sociais e também aquelas referentes à estrutura educacional como o trabalho pedagógico, a organização e disseminação do conhecimento, bem como seus resultados que também são objetos da avaliação educacional. Assim, o processo que busca “(1) Conhecer a produção das intenções sócio-educativas; (2) acompanhar a concretização dessas idéias; (3) analisar as bases e os modos em que as práticas pedagógicas escolares ocorrem e em que resultam, é a avaliação” (SANTIAGO, 2006 p. 122).

As formas e concepções avaliativas são as mais diversas possíveis. Ao consultar autores que tratam deste tema encontra-se a avaliação compreendida, discutida e denominada de diferentes maneiras: *Diagnóstica*, *Formativa*, *Somativa* ou *Classificatória*, *Dialética*, dentre outras. Essas concepções de avaliação estão

diretamente ligadas às funções e objetivos do fazer avaliativo e serão abordadas a seguir.

A *Avaliação Diagnóstica* pode ser entendida como aquela que se faz no início do processo de ensino-aprendizagem, por isso também pode ser chamada de inicial ou preditiva (COOL *et al* , 2004). Nessa concepção, antes de iniciar uma unidade de ensino ou um determinado conteúdo, o professor faz uma apreciação dos conhecimentos prévios dos alunos, para então, planejar seus métodos e estratégias de ensino. “A finalidade é que o professor inicie o processo educacional com um conhecimento real das características de seus alunos, tanto no plano pessoal quanto no acadêmico” (ARREDONDO & DIAGO, 2009 p. 62).

Esse tipo de avaliação é abordado por Rosales (2000) de duas maneiras: a primeira com a função de identificar características de uma situação inicial de ensino; a segunda com o propósito de aprofundar o conhecimento das causas de determinados problemas ao longo do ensino, a fim de que sejam tomadas decisões relativas a recuperação, sendo, nesse caso, associada a avaliação formativa.

A avaliação diagnóstica, a despeito de ser realizada no início ou ao longo do ensino, contribui para a construção de um processo de ensino e aprendizagem mais eficiente e que propicie ao professor um conhecimento maior dos alunos e de sua aprendizagem.

A *Avaliação Formativa* tem em sua constituição a avaliação diagnóstica, pois esse tipo de avaliação pressupõe que ao conhecer os resultados do ensino, o professor reflita se houve ou não aprendizagem e desenvolvimento cognitivo planejado. A partir daí, planeja novamente suas atividades de ensino, visando completar e corrigir os erros no caminho. Neste caso, há um retorno do professor para sua prática e reformulação para aperfeiçoamento da aprendizagem. Assim, para Haydt (2008, p. 18),

a avaliação formativa está muito ligada ao mecanismo de *feedback* ... É por esta razão que os especialistas afirmam ser essa modalidade de avaliação “uma parte integrante do processo ensino-aprendizagem e, quando bem realizada, assegura que a maioria dos alunos alcance o objetivo desejado” (grifos da autora).

Segundo Rosales (2000, p. 36) a avaliação formativa “projeta-se sobre o processo didático e não sobre os resultados”. Desse modo, na avaliação formativa

visualizamos a avaliação não com fim em si mesma, mas como parte do processo de ensino e de aprendizagem vivenciado tanto por professores como pelos alunos.

Esse tipo de avaliação envolve não só o professor, mas os alunos quando verificamos que ela tem, também, a função de controle do processo de ensino aprendizagem. Para Libâneo (1994, p. 197), “há um controle sistemático e contínuo que ocorre no processo de interação professor-alunos no decorrer das aulas, através de uma variedade de atividades, que permite ao professor observar como os alunos estão conduzindo-se na assimilação de conhecimentos e habilidades”.

Para Hoffmann (2005b) a avaliação formativa não se resume em acompanhar o aluno em seu processo de formação, mas,

A essência da avaliação formativa está no envolvimento do professor com os alunos e na tomada de consciência acerca do seu comprometimento com o progresso deles em termos de aprendizagens – na importância e natureza da intervenção pedagógica. A visão formativa parte do pressuposto de que, sem orientação de alguém que tenha maturidade para tal, sem desafios cognitivos adequados, é altamente improvável que os alunos venham a adquirir da maneira mais significativa possível os conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento, isto é, sem que ocorra o processo de mediação (HOFFMANN, 2005b p. 20 e 21).

Na avaliação formativa, a interação professor-aluno deve existir de forma mais acentuada, para que ambos estejam situados no processo de ensino como autores da aprendizagem. A interação e envolvimento do professor com os alunos é chamada de mediação, e é essa característica que faz a diferença na avaliação formativa. O aluno sente-se participante e não mero receptor de informações.

Essa perspectiva propõe uma mudança política na avaliação do ensino, com vistas a romper com o modelo de disciplinamento na avaliação, no qual existe o autoritarismo exercido pelo professor que reforça o sistema, enquadrando os educandos dentro da normatividade socialmente estabelecida (LUCKESI, 1999).

O modelo de avaliação que favorece o autoritarismo citado é a *Avaliação Somativa* ou *Classificatória*, cuja função principal é a verificação, medida e consequente classificação dos alunos conforme o desempenho nas aplicações dos instrumentos avaliativos, ocorrendo ao final de um curso, unidade de ensino ou conteúdo (HAYDT, 2008). Assim, a avaliação somativa não propõe ação alguma em benefício da aprendizagem, pois encerra o processo de ensino, sendo muitas vezes



também justificada pela falta de tempo e excesso de conteúdos a serem trabalhados nos bimestres ou semestres escolares.

Rosales (2000, p. 36) ao tratar da avaliação somativa, a considera como “a mais praticada e a mais conhecida desde sempre, e tem lugar no fim de um determinado processo didático, verifica os resultados do mesmo e serve de base para adotar decisões de certificação, de promoção ou de repetição, de seleção”. Assim, esse tipo de avaliação ocorre ao final do ensino e não propõe melhoras e sugestões de aperfeiçoamento desse, pois tem como fim a verificação da aprendizagem e a promoção nas etapas escolares, configurando-se como processo seletivo e de exclusão dos estudantes que não alcançam as expectativas para determinadas etapas do ensino.

A avaliação somativa valoriza demasiadamente os aspectos quantitativos da aprendizagem e seus resultados ficam impressos burocraticamente no histórico escolar e na história de vida dos aprendizes. Esse modelo de avaliação encontra-se situado em um processo tecnicista de educação, podendo ser designado também como modelo quantitativo de avaliação (SAUL, 1994).

A consideração dos aspectos quantitativos referentes à avaliação da aprendizagem não necessita ser deixada de lado, porém deve ocupar apenas uma pequena parte do processo avaliativo, tendo em vista que a prioridade são os aspectos qualitativos diretamente envolvidos com a qualidade educacional.

A avaliação como simples medida postulando a exatidão da reprodução do conteúdo trabalhado, está intrinsecamente relacionada à abordagem tradicional do ensino. “O exame passa a ter um fim em si mesmo e o ritual é mantido. As notas obtidas funcionam, na sociedade, como níveis de aquisição do patrimônio cultural” (MIZUKAMI, 1986 p. 17).

Considerando que o ato de avaliar, praticado e concebido pelos educadores, envolve os valores relativos ao processo educacional, à visão de sociedade e do ser humano, fica nítido que quem avalia o faz seguindo sua ótica, na qual estão embutidas as aprendizagens ao longo de sua história de vida. Assim, não é tão simples romper com as práticas somativas e classificatórias em avaliação, pois os docentes que as praticam, acreditam ser essa a melhor forma de avaliar o aluno e de atingir os objetivos em sala de aula. Mais uma vez, fica claro que existe um desafio ao se formar professores com concepções diferenciadas e atualizadas de ensino-aprendizagem-avaliação, entendidas como um círculo que se complementa.

Para Vasconcelos (2008a) a dificuldade em mudar a avaliação está relacionada ao fato de que essa mudança envolve a concepção de sociedade, de educação e, também, de avaliação. Assim, é necessário tomar consciência dos fins da educação, do problema político da avaliação e não somente dos problemas pedagógicos. Romper com as ideologias que servem às estruturas dominantes da sociedade não é tarefa fácil e deve partir da escolha de cada professor e instituição de ensino em romper com as atuais práticas avaliativas e, principalmente, com a postura em relação aos seus resultados.

Vasconcelos (2008a, p. 67 - 102) propõe linhas de ação que refletem a concepção de *Avaliação Dialética Libertadora*:

1ªLinha de ação: “Alterar a metodologia de trabalho em sala de aula”. Nessa linha o que é proposto é uma mudança profunda no que se faz na sala de aula, onde se priorize o aprendizado em detrimento da simples reprodução do conhecimento, o que tem como premissa a viabilização da participação afetiva dos educandos, que nunca estarão prontos e acabados, mas sempre prontos a aprender.

2ªLinha: “Diminuir a ênfase na avaliação Classificatória”. Ao se pensar a avaliação, é preciso concebê-la como processo contínuo cuja finalidade vá além de constatação da aprendizagem e rotulação dos alunos; isso prevê também uma mudança em como elaborar, apresentar e aplicar a prova assim como a priorização do aprender sobre o tirar notas.

3ªLinha: “Redimensionar o conteúdo da avaliação”. A avaliação é vista com a finalidade de priorizar a reflexão, a relação entre conteúdos e realidade e a compreensão do que foi ensinado; A avaliação deve refletir o que é realmente ensinado tendo como face importante a sócio-afetiva que envolve atitudes, valores, esforço, participação, organização; No redimensionamento da avaliação, desaparece a coerção pela ameaça da nota.

4ªLinha: “Alterar a postura diante dos resultados da avaliação”. Essa mudança de postura precisa envolver tanto professores como alunos. O erro visto de maneira diferenciada pode ser administrado e não discriminado e considerado como fator limitante e decisivo na vida do aluno, ao contrário os resultados da avaliação são

momentâneos e passíveis de serem transformados; O conselho de classe encontra-se visualizado como a oportunidade de trocas de experiências e diálogo para a solução conjunta de problemas. Com relação à recuperação a prioridade é recuperar a aprendizagem e não somente as notas.

5ªLinha: “Trabalhar na conscientização da comunidade educativa”. Nesta linha as principais proposições são as seguintes: construir critérios comuns propostos por professores das diferentes áreas, alunos, pais e instituição; incentivar a colaboração entre os alunos; fazer, com a família, um trabalho de ressignificação da avaliação proposta na escola; a escola deve pensar e construir seu projeto pedagógico sem ficar refém das transferências de alunos; uma educação libertadora não prescinde do afrouxamento com as exigências educativas, mas propõe um ensino inteligente, baseado em princípios científicos, na compreensão da estrutura do conhecimento e do processo de desenvolvimento do educando. Assim, o que tem que ser exigente são as aulas e não as normas ou avaliações. Também é imprescindível uma mudança da avaliação nos cursos de formação de professores. Enfim, a avaliação assim visualizada ocorre em todas as instâncias do ensino, não só com os alunos. A proposição de uma concepção avaliativa libertadora prevê a democratização da sociedade em que a escola não mais atue como seleção social.

A leitura das linhas propostas para a formulação de uma avaliação dialética libertadora, deixa claro todo o caminho a ser percorrido para a implementação deste tipo de avaliação. Isso mostra que a mudança de conceitos e práticas avaliativas não pode ser pensada de maneira a minimizar o problema. Seguir essas linhas requer uma reformulação que precisa ocorrer no meio educacional com seus atores e componentes estruturais.

## **1.2 O que mostram as investigações em Avaliação da Aprendizagem nas Licenciaturas**

O estudo da avaliação da aprendizagem na formação docente deveria ocupar um espaço significativo nas práticas pedagógicas do Ensino Superior. Considerando que “a matriz teórica em destaque na organização da avaliação da aprendizagem escolar bem como em todas as demais práticas pedagógicas é de linha positivista” (MORAIS, 2009 p. 33) e observando que os licenciandos têm sua formação pedagógica embasada não somente na teoria estudada nas disciplinas educacionais

que tratam da avaliação, mas também em todo processo educacional por eles vivenciado, especialmente na graduação, fica evidente a relevância de estudos que possibilitem uma visualização mais dinâmica desta formação. Além disso, segundo Moraes (2009) a natureza da formação didática dos professores em seus cursos de licenciatura, demonstra que o currículo e os estudos relativos à avaliação da aprendizagem ocorrem de maneira superficial.

No entanto, nos últimos anos os estudos relativos à avaliação da aprendizagem nas licenciaturas têm caminhado a passos curtos, o que pode ser observado pela pequena quantidade de teses e dissertações que tratam desta temática encontrada nos bancos de dados das universidades. Na busca por referenciais em pesquisas de mestrado e doutorado que tivessem como objeto de estudo a avaliação da aprendizagem em especial na licenciatura, encontrei os trabalhos de Biazzi (2006), Neves (2007), Cunha (2009), Pereira (2006) e Mendes (2006). Apesar de o estudo de Biazzi (2006) não tratar diretamente da avaliação nas licenciaturas, sua pesquisa enfocou como as experiências de professores do Ensino Fundamental, inclusive aquelas ocorridas durante o curso de suas licenciaturas, ajudaram esses a construir suas concepções e práticas avaliativas. Neves (2007) estudou os cursos de licenciatura em letras literatura, física, química e pedagogia. Pereira (2006) pesquisou a avaliação da aprendizagem em um curso de pedagogia. Cunha (2009) pesquisou o curso de licenciatura em educação física e Mendes (2006) teve como foco de estudos sete cursos de licenciatura: os de Ciências Biológicas, Matemática, Pedagogia, Educação Física, Física, Química e Geografia, sendo esse o único estudo a respeito da avaliação da aprendizagem em Ciências Biológicas encontrado na minha busca.

Uma possível justificativa para a limitação de estudos em avaliação nas licenciaturas em Ciências Biológicas, assim como em outras licenciaturas na área de ciências naturais, é que as práticas pedagógicas geralmente não são a tônica das discussões na universidade (CHAVES, 2003), em especial nesta área. Esse quadro, porém, tem a possibilidade de uma mudança gradativa com os cursos de pós-graduação *stricto sensu* em educação nas áreas de ciências (Física, Química e Biologia) e Matemática, que têm surgido nos últimos anos no país, com o intuito de estudar especificamente a educação nessas áreas de conhecimento.

Posto isso, apresento as contribuições de algumas das pesquisas encontradas em teses e dissertações nos bancos de dados de Universidades

Públicas e Privadas, referentes à avaliação da aprendizagem em cursos de licenciatura.

Biazzi (2006) desenvolveu sua dissertação no mestrado em Educação na PUC-Campinas, na qual fez um estudo com professores do Ensino Fundamental em uma escola particular da cidade de Sorocaba-SP. O trabalho teve como objetivo verificar a história de vida dos professores licenciados e suas experiências escolares com a avaliação, ocorridas durante sua formação ou no exercício da profissão docente, e como essas influenciam sua visão e prática docente no que tange à avaliação. Em seus resultados a autora aborda a formação do professor que leciona no Ensino Fundamental e as implicações de sua formação para o sistema educacional.

O trabalho demonstrou que a prova recebe um peso maior do que outras atividades, o que se contrapõe à demonstração das professoras estudadas de que a prova não é eficiente para avaliar a aprendizagem. As práticas avaliativas das professoras demonstraram-se arraigadas na trajetória de vida destas e foi percebida a existência de uma dicotomia entre o discurso e a prática avaliativa.

A autora afirma que o professor carece de respostas, de recursos intelectuais, psicológicos e materiais para compreender a amplitude do ser professor. Porém, o que está acontecendo é um processo que tem levado a solidão aos professores, cuja profissão tem se firmado muito mais como um trabalho proletário, para evitar o desemprego, esvaziando o ser professor do ato de educar. Este é também “um fruto da escola que está posta, a qual utiliza mecanismos de alienação, de forma que já encontramos de saída, uma dificuldade construída por anos a fio de uma escolarização que se presta à pacificação do sujeito” (BIAZZI, 2006 p. 111).

O professor é assim, herdeiro de uma educação alienante e que desta forma atua em sala de aula. Elencando o que os professores precisam conhecer e saber para atuarem de forma digna e correta em sua profissão, Biazzi (2006, p. 114) coloca o seguinte:

conhecer as teorias psicológicas atuais sobre a construção do conhecimento; ter clara a importância da pesquisa na sua formação; refletir sobre a prática, sendo tal reflexão contributo para realimentar e subsidiar sua prática docente e consequentemente para uma avaliação mais justa, fidedigna e propiciadora de tomada de decisão para uma aprendizagem significativa e libertadora, além de apontar quais as deficiências do professor e o que deve buscar para suprir tais deficiências.

Outro trabalho estudado foi o de Neves (2007), sendo este uma dissertação de mestrado em Educação na Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná. Os objetivos desse estudo foram identificar, descrever e analisar concepções e práticas avaliativas dos formadores de professores; enfatizar a avaliação crítico formativa como possibilidade de utilização no Ensino Superior; contribuir para as discussões sobre as práticas de avaliação utilizadas nos cursos de licenciatura e suas conseqüências na formação dos futuros professores. A pesquisa se deu tanto com os professores formadores quanto com os acadêmicos das 4<sup>as</sup> séries, nos cursos de licenciatura em Física, Química, Letras e Literatura e Pedagogia.

Como resultados do cruzamento dos dados obtidos com professores e alunos, foram formuladas as categorias (NEVES, 2007 p. 69):

Predominância de instrumentos de avaliação considerados tradicionais;  
Preferência dos professores por instrumentos que poupem tempo, fácil correção, ou ainda, porque estejam habituados;  
A avaliação como finalização de um processo de ensino e não como parte do processo de aprendizagem;  
Presença de poucas práticas de avaliação que contribuam para o desenvolvimento da autonomia do aluno na construção de seu processo de aprendizagem;  
Avaliação do trabalho docente através da avaliação da aprendizagem dos alunos;  
Avaliação como mero registro ou documento comprobatório dos resultados obtidos pelos alunos.

Os resultados acima descritos mostram a avaliação praticada de forma distorcida de seus propósitos de construção da aprendizagem e do desenvolvimento da autonomia do futuro professor.

Em suas considerações finais, a autora faz uma crítica ao modelo de avaliação utilizado nos cursos de licenciatura, que reforça as mazelas da sociedade capitalista, mostrando as mesmas influências presentes nas escolas desde a sua origem. Dessa forma, infere-se que os profissionais formados nas licenciaturas reproduzem suas vivências em um contexto tradicional de ensino, demonstrando que seus professores formadores carecem de oportunidades de refletir e rever suas práticas docentes, principalmente as avaliativas.

O terceiro trabalho encontrado sobre avaliação nas licenciaturas foi o de Cunha (2009). Trata-se de uma tese desenvolvida no curso de doutorado em educação da PUC - São Paulo, com professores formadores de um curso de licenciatura em educação física.

A pesquisa demonstrou que os professores concebem a avaliação da aprendizagem escolar como diagnóstica utilizada para detectar as dificuldades dos alunos, porém a autora ressalta que esses docentes têm dificuldades em encontrar problemas em suas práticas pedagógicas, culpando somente os alunos por possíveis fracassos na aprendizagem. Os resultados também mostraram que os professores formadores preocupam-se com a formação docente de seus alunos e procuram integrar o processo avaliativo ao processo de ensino aprendizagem. Dentre os professores formadores estudados encontravam-se licenciados e bacharéis, porém somente os licenciados admitiram ter estudado a avaliação da aprendizagem em sua graduação.

Com relação aos instrumentos de avaliação, a prova foi o preferencial, mas os professores também demonstraram o interesse em diversificar esses instrumentos. Outra constatação do trabalho é que as experiências nos cursos de formação inicial fazem parte da constituição da subjetividade dos sujeitos e servirão de base para a futura atuação docente. Mesmo de forma tímida, os professores estudados demonstraram avanços em direção à perspectiva da avaliação formativa. Esses resultados são positivos, pois o modelo de avaliação praticado e vivenciado pelos professores e acadêmicos respectivamente, é diagnóstico e formativo o que contribui para a regulação e concretização das aprendizagens, além de propiciar aos licenciandos a vivência de processos avaliativos não classificatórios.

Em sua tese de doutorado em Educação na USP, Mendes (2006) estudou sobre a constituição das aprendizagens em avaliação nas licenciaturas. Os sujeitos da pesquisa foram os coordenadores de curso (7) e os licenciandos (195) dos penúltimo ou último período dos cursos de Geografia, Pedagogia, Ciências Biológicas, Educação Física, Física, Matemática e Química em instituição pública federal.

Essa investigação conclui que a avaliação, nos cursos de licenciatura estudados, é centrada nos instrumentos avaliativos (provas, trabalhos e seminários), sendo isso confirmado tanto pelos acadêmicos como pelos coordenadores de curso. A aprendizagem dos estudantes também se limita à visão técnica, dos instrumentos da avaliação. A prova aparece como a forma tradicional de se avaliar, mas é citada como a melhor forma, o que demonstra a contradição existente entre as concepções apresentadas. Os alunos quando questionados sobre o que é uma boa avaliação responderam de forma a gerar quatro agrupamentos principais: uma boa avaliação é

aquela que visa atender os interesses e necessidades dos alunos; é aquela em que o professor desenvolve ações para que seja boa, ou seja, diz respeito ao trabalho do professor; é aquela que está ligada ao conteúdo e forma da avaliação; é a que está ligada a uma visão crítica da avaliação.

Assim como nos outros trabalhos já citados, ficou explícito nesse estudo que as teorias avaliativas estudadas pelos acadêmicos nem sempre definem suas posturas frente à avaliação, mas o que geralmente permanece são as experiências vividas ao longo dos cursos. Isso reforça a necessidade de reestruturação das práticas avaliativas dos professores para o desenvolvimento da formação docente especialmente no campo da avaliação. O caráter autoritário, de domínio e coerção também ficou demonstrado nesse estudo, o que comprova que esta é uma prática comum nas instituições de ensino nos diferentes níveis.

A autora explica que algumas práticas avaliativas, citadas pelos licenciandos, devem ser extintas:

Avaliar somente ao final do ano ou semestre letivos; Deixar de discutir os resultados com os estudantes, ou mesmo apenas disponibilizá-los pela internet ou ao final do curso; Aplicar três provas ao longo do ano ou semestre como único procedimento avaliativo; Fazer provas com uma única questão, dentre outras questões relatadas tanto pelos estudantes como pelos coordenadores (MENDES, 2006 p.139-140).

Entendo que essas práticas não se resumem à instituição e cursos estudados na referida pesquisa, mas se encontram amplamente enraizadas na cultura escolar. A avaliação, tal qual vem ocorrendo, necessita não só de uma reformulação técnica, mas de um redimensionamento social e político, sendo para isso necessário que os avaliadores conheçam os verdadeiros objetivos e propósitos da avaliação educacional, bem como a quem ela está favorecendo da forma como está sendo praticada.

O trabalho de Pereira (2006) é uma dissertação de mestrado apresentada ao programa de pós-graduação em educação da Unicamp, SP. Os objetivos foram conhecer como os alunos de um curso de Pedagogia compreendem e vivenciam a avaliação da aprendizagem e verificar se existem focos de tensão nessas vivências.

Ao serem perguntados sobre o que seria uma boa avaliação as respostas dos alunos confluíram para a formação de três (3) núcleos temáticos. O primeiro, nomeado de avaliação reflexiva, foi subdividido em quatro (4) núcleos, a saber:



avaliação que diagnóstica para replanejar, avaliação que acontece no processo, avaliação que permite situação de aprendizagem e avaliação que diversifica instrumentos.

Esse primeiro núcleo reuniu concepções em que os sujeitos acreditam que a boa avaliação é aquela que serve para diagnosticar o nível de desenvolvimento dos alunos e replanejar, sempre que necessário, o exercício pedagógico. Percebe-se nesse núcleo a avaliação formativa, na qual a avaliação tem o papel de redimensionamento das ações pedagógicas para o aperfeiçoamento das aprendizagens.

Outro núcleo apresentado foi o da avaliação conteudista, que se propõe a verificar se o que foi ensinado foi assimilado pelos alunos. Pode-se inferir que esse núcleo representa também grande parte das avaliações presentes na educação, nas quais o que se almeja é a devolução dos conteúdos aprendidos nas provas.

O terceiro núcleo, denominado *transição entre concepção reflexiva e concepção conteudista de avaliação*, foi organizado a partir de falas em que os sujeitos demonstram um avanço na concepção de avaliação conteudista e sinalizam para uma perspectiva mais reflexiva, no entanto, não avançam muito.

Na pesquisa de Pereira (2006) também constatou-se que existe uma contradição entre a teoria e a prática avaliativa vivenciada como um dos grandes problemas da formação. Ao serem questionados sobre qual o pior instrumento de avaliação vivenciado por eles, os alunos em sua maioria responderam que é a prova e ressaltaram o fato de os professores exigirem nas avaliações mais do que foi ensinado.

Outro fator relevante evidenciado por essa pesquisa foi a manifestação da compreensão da relação avaliação/formação como categoria fundamental que concebe a escola não apenas como local de transmissão de informações, mas como local que deve garantir o acesso aos conhecimentos científicos necessários à participação sócio-política e fortalecer a resistência à exclusão educacional/social.

Mediante a exposição dos cinco (5) trabalhos de pesquisa, podemos concluir que, de forma geral, as licenciaturas passam pelo enfrentamento de concepções e práticas avaliativas, que ao contrário de formar para a autonomia, pacificam os licenciandos, impedindo-os de se posicionarem frente as situações contraditórias por eles vivenciadas. Não restam dúvidas de que é necessário aos professores a formação pedagógica para o exercício do magistério no Ensino Superior, em

especial nos cursos de licenciatura, tendo como meta a reflexão e a tomada de consciência sobre a avaliação para que ela seja melhorada e modificada contribuindo para o desenvolvimento dos acadêmicos de forma que a aprendizagem seja significativa.

Diante desse contexto, este trabalho visa contribuir com a problematização da avaliação da aprendizagem nas licenciaturas, em especial em Ciências Biológicas, entendendo que este campo de pesquisa ainda é fértil e pouco explorado. A busca da relação entre formação de professores e avaliação, com o recorte no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, poderá reforçar as afirmativas dos autores dos trabalhos citados, porém, o intuito deste estudo é contribuir com um processo de reflexão em que a pesquisa seja constituinte de um espaço de discussão e questionamentos, buscando a produção de novos conhecimentos.

## CAPÍTULO II

### O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este capítulo tem como objetivo descrever o percurso metodológico traçado na produção da pesquisa: a abordagem qualitativa, o método de estudo, os procedimentos e instrumentos utilizados na investigação. Além disso, apresento a instituição e o curso estudado, bem como os sujeitos da pesquisa.

#### **2.1 Caracterizando a Pesquisa**

O presente estudo tem como tema a leitura dos docentes e discentes sobre a avaliação no curso de Ciências Biológicas, da Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Iporá (UEG-UnU Iporá). O foco de análise foi delineado, tendo como objetivo a apreensão das práticas avaliativas dos docentes formadores e as concepções de avaliação subjacentes a estas e também a compreensão dos discentes, futuros licenciados, formadas ao longo da licenciatura por meio de vivências avaliativas e interiorização das concepções de avaliação a elas vinculadas.

O tema avaliação da aprendizagem escolar encontra-se vinculado a um eixo maior, o das práticas pedagógicas. Considerando o caráter de construção histórico, social e cultural dessas práticas, desenvolvi esta pesquisa em uma abordagem qualitativa, que segundo Esteban (2010),

é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos (ESTEBAN, 2010 p. 127).

Ao tratar da pesquisa qualitativa Oliveira (2008) esclarece que esta pode ser conceituada como *abordagem qualitativa* ou *pesquisa qualitativa* e a define como sendo um processo de reflexão e análise da realidade por meio da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico ou segundo sua estruturação.

Assim, a pesquisa qualitativa foi uma opção natural, tendo em vista a natureza do objeto desse estudo: a avaliação da aprendizagem no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. A avaliação se encontra entrelaçada com os

sujeitos atuantes no processo, ou seja, professores e alunos, inseridos no contexto educacional, historicamente construído, e com todas as suas características contemporâneas.

Estudar fenômenos educacionais é algo complexo, pois se deve levar em conta não somente fatos e acontecimentos por si mesmos, mas como, onde e porque eles acontecem. Pensando nisso, ao analisar a prática avaliativa não se pode romper a relação intrínseca entre o sujeito, o fenômeno e a realidade estudada. O estudo qualitativo valoriza o contexto real em que os fenômenos ocorrem, tendo em vista que estes não podem ser estudados em sua complexidade fora dos contextos. Sobre isto, Esteban (2010 p. 129), diz que “a experiência humana ocorre e tem lugar em contextos particulares, de maneira que os acontecimentos e fenômenos não podem ser compreendidos adequadamente se são separados daqueles”.

Um fator importante na abordagem qualitativa, é que ela tem no pesquisador um instrumento de pesquisa, sem, contudo diminuir o rigor. Sobre isso, Flick (2009) afirma que a subjetividade do pesquisador bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa. O pesquisador procurará desvelar a lógica do fenômeno estudado tendo em mente que a pesquisa na abordagem qualitativa não se propõe a obtenção de dados e resultados uniformizados, mas a um estudo detalhado e abrangente que procure explicá-lo.

Pesquisar na abordagem qualitativa é também ser um instrumento coletor, analisador, interpretador e construtor de conhecimento científico. O pesquisador, segundo Esteban (2010, p.129), “se constitui no *instrumento* principal que, por meio de interação com a realidade, coleta dados sobre ela”. Porém, o rigor nesse tipo de pesquisa é primado pelo método, tendo o pesquisador o compromisso de cuidar pela não interferência de seus valores e subjetividade no caminhar da investigação.

Ludke e André (1986, p.18-20) explicam as características do estudo de caso como método de investigação qualitativa: 1. Visam à descoberta; 2. Enfatizam a interpretação em contexto; 3. Buscam retratar a realidade de forma completa e profunda; 4. Usam uma variedade de fontes de informação; 5. Revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas; 6. Procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social; 7. Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

Dessa forma, o método escolhido para o desenvolvimento dessa pesquisa foi o estudo de caso, pois esse vem ao encontro do que me propus a estudar, as concepções de docentes e discentes sobre práticas avaliativas em um curso de Ciências Biológicas, o que se configurou num caso específico, singular, com valor em si mesmo (LUDKE E ANDRÉ, 1986).

Nessa perspectiva, Yin (2010) define o estudo de caso como uma pesquisa científica que,

Investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes; enfrenta a situação tecnicamente diferenciada em que existirão muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados e como resultado conta com múltiplas fontes de evidência, com os dados precisando convergir de maneira triangular, e como outro resultado beneficia-se do desenvolvimento anterior das proposições teóricas para orientar a coleta e a análise de dados (YIN, 2010, p. 39 - 40).

Essas características afinam com as proposições e objetivos desta pesquisa sobre práticas avaliativas que não são autoexplicativas, mas observando que essas para serem compreendidas, precisam ser estudadas e interpretadas em profundidade, relacionadas sempre aos sujeitos e suas concepções, dentro da situação social, do tempo e espaço, sem deixar de lado a contraposição aos acontecimentos históricos. Assim sendo, o estudo de caso é um método abrangente que envolve todo desenvolvimento e lógica do projeto, bem como as técnicas usadas para coletar os dados e sua posterior análise.

Para organizar e planejar melhor o estudo optei por seguir a orientação de Yin (2010) que sugere no estudo de caso, a elaboração de um protocolo de estudo, sendo essa uma maneira importante de aumentar a confiabilidade da pesquisa destinando-se a orientar o investigador na realização da coleta de dados de um caso único. Conforme demonstra o quadro a seguir:

Quadro 1 – Protocolo de estudos de caso

PRIMEIROS PASSOS DO ESTUDO	PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	QUESTÕES DE ESTUDO DE CASO	TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS
Levantamento bibliográfico	Leituras de autores na área de avaliação da aprendizagem	Quais são as bases teóricas que sustentam as práticas avaliativas dos professores formadores?	Questionário aberto
Levantamento de temas importantes a serem abordados no questionário	Elaboração dos questionários de acordo com os objetivos propostos para o estudo	Quais as concepções de avaliação da aprendizagem de professores formadores e alunos do curso de Ciências Biológicas da UnU de Iporá e quais os reflexos dessas concepções nas práticas dos professores e na formação dos licenciandos?	Análise documental e das respostas ao questionário aberto
-Acesso ao PPC por meio de autorização da diretora UEG-UnU Iporá  -Contato com professores para obter as avaliações e planos de curso e para aplicação do questionário	-Estabelecimento de critérios para a seleção dos professores participantes: aqueles que disponibilizaram suas avaliações em dois bimestres e responderam o questionário; -Seleção da documentação para análise documental: 1-Documentos oficiais para a Educação Básica: LDB 9394/96; 2-Documentos oficiais para a formação de professores: Resolução CNE/CP 1 de 2002; 3-PPC; Planos de curso dos professores; Instrumentos de Avaliação dos professores;	Essas práticas avaliativas contribuem para a formação do profissional, cujo perfil está descrito no PPC? Estas práticas estão coerentes com o proposto no PPC?	Análise Documental e do Questionário aberto
Contato com os acadêmicos para aplicação dos questionários	Seleção dos participantes: acadêmicos das 2 <sup>a</sup> , 3 <sup>a</sup> e 4 <sup>a</sup> séries	Quais são as concepções dos estudantes sobre a avaliação da aprendizagem?	Questionário aberto

Fonte: Protocolo de estudo de caso reelaborado pela autora, com base em Yin (2010, p. 106).

## 2.2 Os Instrumentos de Coleta de Dados

A fim de apreender as práticas avaliativas e concepções de avaliação subjacentes a essas, os instrumentos selecionados para coletar os dados foram questionários e análise documental.

Os questionários “são instrumentos para coleta de dados que contém uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do pesquisador” (MARCONI e LAKATOS, 2009, p. 203). A escolha dos questionários como instrumento de investigação sustentou-se pela facilidade de aplicar vários de uma só vez, atingindo um maior número de pessoas simultaneamente, por possibilitar a obtenção de respostas mais rápidas e mais precisas e, também, por favorecer a obtenção de maior número de dados.

No caso dessa pesquisa, os questionários foram aplicados para docentes e discentes das 2ª, 3ª e 4ª séries do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Os questionários aplicados (Apêndice 1 e 2), foram do tipo aberto, para dar ao sujeito pesquisado maior autonomia em fornecer os dados e também para propiciar maior riqueza de considerações sobre o tema em questão, sendo essa característica do instrumento ressaltada por Oliveira (2008), Laville e Dionne (1999), quando discutem sobre a liberdade do informante em formular suas respostas no questionário aberto.

A elaboração dos questionários procurou sistematizar aspectos importantes da avaliação da aprendizagem, buscando retirar dos respondentes suas concepções profundas e representativas sobre o tema, de acordo com os objetivos propostos para este trabalho. O questionário dos docentes foi composto por seis (6) perguntas e o dos licenciandos por cinco (5). Neste aspecto, elaborei o questionário com um número limitado de perguntas formuladas de maneira clara e direta para que o respondente não se sentisse desinteressado e fadigado ao respondê-lo, conforme prevê Marconi e Lakatos (2009).

A aplicação do questionário para os acadêmicos, aconteceu na sala de aula, onde também foram apresentados à pesquisa e esclarecidos quanto aos seus objetivos, a importância de responderem o questionário e sobre os aspectos técnicos e éticos com que os dados seriam tratados. Todos os participantes assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice 3).

Todos os alunos (80) receberam os questionários, porém houve a devolução de 24 (85%) da 2ª série, 19 (65%) da 3ª série e 10 (43%) da 4ª série. No caso dos

professores formadores, os questionários foram aplicados a todos (9), que ministravam aulas nas séries estudadas e todos responderam e devolveram os questionários.

As respostas dadas às perguntas propostas foram estudadas e interpretadas, para posteriormente confluir em categorias. A análise de conteúdo realizou-se conforme Bardin (2010) e Franco (2003) seguindo a ordem da pré-análise, a análise e categorização dividida nas etapas de inventário (isolamento dos elementos) e classificação (repartição dos elementos e organização das mensagens). As categorias não foram pré-definidas sendo chamadas de categorias a posteriori (Franco 2003) e apresentam as qualidades que Bardin (2010, p. 147-148) define como boas: “a exclusão mútua; a homogeneidade; a pertinência; a objetividade; a fidelidade; e a produtividade”.

O outro instrumento de pesquisa utilizado foi a análise documental. Documentos são fontes de conhecimento sobre algo e contêm informações relevantes sobre a realidade, além de serem meios de comunicação conforme explicita Flick (2009). Segundo o autor os documentos foram feitos por alguém ou instituição, que os produziu visando a algum objetivo (prático) e a algum tipo de uso.

Ao tratar desse tipo de instrumento, Ludke e André (1986) ressaltam algumas vantagens, as quais levei em consideração na escolha da análise documental como um dos instrumentos de pesquisa: os documentos constituem uma fonte estável e rica; constituem uma fonte poderosa da qual o pesquisador pode retirar evidências que fundamentem suas afirmações e declarações e tem custo baixo.

A análise documental realizada nessa pesquisa, constou de um levantamento e estudo do conteúdo dos documentos oficiais que regem a Educação Básica e a licenciatura: LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-Lei Nº 9.394 de 20/12/1996); Resolução CNE/CP 1 de 2002; PPC (Projeto Pedagógico do Curso); no que concerne a avaliação da aprendizagem; dos planos de ensino e avaliações praticadas pelos professores formadores estudados, tendo como base a análise da literatura da área de avaliação da aprendizagem.

Nessa pesquisa a análise documental, assume a característica de enriquecer os dados, possibilitando o contraste do que foi encontrado na fala e na prática avaliativa de docentes formadores e o que prevê os documentos oficiais que regem a Educação Básica, as licenciaturas e o curso estudado. Assim, o objetivo da análise documental é exatamente esse, confrontar os documentos e conseqüentemente



seus objetivos e funções, com o que realmente é efetivado na prática educacional no curso.

### **2.3 A Instituição, o Curso e os Sujeitos Investigados**

Esta investigação foi desenvolvida na Universidade Estadual de Goiás (UEG), autarquia institucional, pública de ensino Superior do Estado de Goiás. Atualmente a UEG, possui 42 Unidades Universitárias (UnUs), nove (9) Pólos Universitários sendo as UnUs e os Pólos distribuídos em 51 cidades do Estado de Goiás. Dentre as UnUs, encontra-se a de Iporá, que oferece cinco (5) cursos de licenciatura plena, a saber: Ciências Biológicas, Geografia, História, Letras e Matemática. O curso estudado é o de Ciências Biológicas, que funciona em período integral em regime seriado anual e possuía 109 alunos matriculados e freqüentando, no ano de 2010.

Ao definir quais seriam os sujeitos da pesquisa, esbarrei em alguns problemas que me impuseram a necessidade de remanejar os critérios de seleção. Neste ano de 2010 houve concurso público para professores na UEG, e esta situação trouxe uma série de alterações para o quadro docente do curso. Muitos professores temporários decidiram abandonar a unidade, tendo em vista a insegurança dos contratos precários de trabalho e a probabilidade da chegada dos novos efetivos.

Como esse período foi de intensa modificação na estrutura de professores da UEG e conseqüentemente do curso estudado, optei por investigar os alunos e professores das 2ª, 3ª e 4ª séries, que responderam ao questionário e cederam suas avaliações em dois (2) bimestres. Foi desconsiderado o primeiro ano, por não ter conseguido os dados completos em 2010, ano em que coletei os dados, além disso, também faltaram os instrumentos de avaliação utilizados pelos professores dessa série.

Para obter informações pessoais, profissionais e também referentes à formação dos professores formadores, tive acesso ao arquivo de cada um no Departamento de Recursos Humanos (RH) da UnU de Iporá. O critério utilizado para selecioná-los foi o preenchimento e devolução dos questionários e a entrega das avaliações de dois (2) bimestres. Assim, os professores que fizeram parte da pesquisa foram nove (9), sendo cinco (5) do sexo feminino e quatro (4) do sexo masculino sendo que destes, seis (6) são casados, dois (2) solteiros e uma (1)

divorciada. A idade varia de vinte e três a quarenta anos. Tratei cada um com nome fictício, Raissa, Dante, Ursula, Gustavo, Átila, Laura, Vanessa, Diogo e Soraia, a fim de preservar suas identidades. O número de professores participantes da pesquisa equivale a 75% do total de professores que ministram aulas da 2ª à 4ª séries do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

Do grupo de professores pesquisados, apurei que duas (2) possuem o título de mestre (uma delas está cursando doutorado) e dois de doutor, sendo todos os títulos, tanto de mestrado quanto de doutorado, em áreas específicas da Biologia. Três (3) possuem especialização na área educacional, sendo que uma cursa Mestrado em Educação em Ciências e Matemática e dois (2) possuem somente a graduação, mas estão cursando especialização em áreas específicas da Biologia. Dos nove (9) professores, seis (6) tem graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas ou Biologia, dois (2) são Bacharéis em Ciências Biológicas, uma possui o bacharelado e a licenciatura em Biologia e um (1) é pedagogo, atuando na disciplina Políticas Educacionais, que faz parte do núcleo de disciplinas da área pedagógica do curso.

A maioria dos professores estudados trabalha há mais de três (3) anos na docência universitária, especificamente na UEG. Porém, três (3) ingressaram este ano na universidade como docentes, destes um (1) ingressou como efetivo, por meio do último concurso da instituição e dois (2) como contratos temporários, tendo concluído suas licenciaturas dois (2) anos antes, nesta mesma instituição. Importante ressaltar que dos nove (9) docentes estudados, quatro (4) trabalham também na Rede Pública de Ensino do Estado de Goiás.

Os acadêmicos investigados são na maioria (90%) mulheres com idade variando de dezessete a quarenta anos. De acordo com os dados fornecidos pela secretaria acadêmica da Unidade, o total de acadêmicos matriculados e frequentando é 109, sendo 28 na 2ª, 29 na 3ª e 23 na 4ª série, totalizando 80 alunos nas três (3) séries estudadas. Todos receberam o questionário, porém o número de respondentes foi de 53 (49% dos alunos do curso e 66% dos alunos matriculados nas três (3) séries estudadas).

Como o número de respondentes foi de 66% do total (superior a 50%) dos alunos matriculados nas três (3) séries estudadas, a amostra pode ser considerada significativa, principalmente levando-se em consideração que os questionários foram aplicados em um dia normal de aula, no período de intervalo entre as aulas e nem

todos os alunos responderam e devolveram o questionário no mesmo dia de sua aplicação, alguns levaram para casa para devolverem posteriormente.

Os discentes foram identificados por letras numeradas, sendo “A” (A1, A2, A3 etc.) para a 2ª série, “B” (B1, B2, B3, etc.) para a 3ª série e “C” (C1, C2, C3, etc.) para a 4ª série, com o intuito de resguardar suas identidades.

### **CAPÍTULO III**

## **OS SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS À AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

Este capítulo tem como objetivo explicitar a concepção de avaliação da aprendizagem contida nos documentos oficiais que regulam a formação de professores e apreender os significados que tanto docentes, como discentes atribuem a esse componente do processo educativo. Dessa forma, realizei uma análise dos seguintes documentos: LDB, PP do curso, planos de ensino e instrumentos de avaliação utilizados pelos professores sujeitos desse estudo, em dois bimestres. Analisei também os questionários respondidos pelos professores e alunos.

Para facilitar a leitura e o entendimento, separei este capítulo em partes que correspondem aos objetos de minha análise, a saber: o discurso oficial, o discurso dos docentes e o discurso dos discentes. A análise dos resultados obtidos em cada um dos aspectos mencionados foi triangulada, com vistas a apreender as aproximações, semelhanças e contradições existentes.

### **3.1 O Discurso Oficial**

A intenção aqui é me apropriar da concepção de avaliação da aprendizagem contida nos documentos oficiais que regem a formação de professores para a Educação Básica, quais sejam: LDB 9394/96, Resolução CNE/CP1/ 2002, PP do Curso. Além desses documentos, considere os planos de ensino e os instrumentos avaliativos elaborados pelos docentes formadores, como documentos oficiais do curso, os quais também foram analisados e serão apresentados neste capítulo. O estudo dos planos de ensino e dos instrumentos avaliativos usados pelos docentes me proporcionou a oportunidade de ver o que realmente é efetuado no cotidiano da sala de aula.

### 3.1.1 Avaliação da aprendizagem proposta pela LDB

Na LDB 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) o tema avaliação da aprendizagem encontra-se contemplado no artigo 24 em seu inciso V, que pode ser lido a seguir:

- V – a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:
- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
  - b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
  - c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
  - d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
  - e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.

Sobre a “*verificação do rendimento escolar*” (grifo meu), observa-se que a LDB determina uma avaliação contínua e cumulativa, com predominância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os das provas finais. Essa leitura mostra que a Lei visa uma avaliação para a aprendizagem, tendo em vista que define que o aluno deverá ser acompanhado em seu desenvolvimento. Observa-se no texto da LDB, que a avaliação é compreendida nas dimensões formativa, contínua e diagnóstica.

A possibilidade de aceleração dos estudos para alunos com atraso escolar e a possibilidade de avanço nos cursos e séries baseando-se na verificação do aprendizado, também exigirá do professor uma visão, contato e avaliação detalhada do aluno nessas situações, para que o parecer, as atividades propostas e a decisão a ser tomada em relação a este sejam justos e coerentes com o desenvolvimento do aluno e permitam sua continuidade nos estudos.

A alínea “e” do inciso V trata da obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar. A recuperação paralela aliada a uma avaliação diagnóstica pode contribuir com a aprendizagem efetiva do aluno. A avaliação diagnóstica neste contexto forneceria ao professor um conhecimento do caminho percorrido pelo aluno, suas

dificuldades e sucessos para que aquele trace novos objetivos e estratégias no intuito de que a aprendizagem seja completa e o que não foi aprendido possa ser.

As escolas têm desenvolvido este tipo de recuperação paralela, no entanto, não podemos deixar de questionar se essa recuperação se dá em modelos diferentes do que foi trabalhado com o aluno anteriormente. Ora, se uma estratégia de ensino, como por exemplo, uma aula teórica expositiva, na qual o professor usa o livro didático e determinadas atividades, não conseguiu alcançar a aprendizagem e desenvolvimento mínimo do aluno, novas metas e estratégias devem ser planejadas e executadas a fim de não somente o aluno passar novamente pelo conteúdo, mas apreendê-lo e ter a capacidade de contextualizá-lo em sua vida e na continuidade de seus estudos.

Hoffmann (2005a) discute a LDB no que concerne a avaliação da aprendizagem, lembrando que os educadores têm dúvidas e inquietações, tendo em vista que as escolas estão buscando adequar-se à nova LDB. No entanto, “a nova lei difere muito pouco da Lei anterior 5692, que já se referia a uma avaliação formativa e à prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, e a análise do desempenho global do estudante por meio do acompanhamento contínuo” (HOFFMANN, 2005a, p. 36).

Se os educadores e escolas estão tentando se adaptar ao que a LDB rege, e se esta não difere substancialmente da lei anterior no que se refere à avaliação da aprendizagem, podemos deduzir que os aspectos já citados a respeito desta não eram entendidos ou mesmo seguidos.

Diante do exposto, observa-se que as instituições de ensino estão agora tentando recuperar o tempo perdido e reformular seu entendimento sobre avaliação da aprendizagem em cumprimento à exigência da Lei 9394/96.

A LDB não aborda a avaliação da aprendizagem especificamente para o Ensino Superior, assim como não o faz sobre outros aspectos didáticos, mas traz questões meramente administrativas referentes ao funcionamento deste nível de ensino como, por exemplo, a avaliação institucional, conclusão a que também chegou Chaves (2003).

No artigo 47 da LDB, referindo-se à educação superior, em seu parágrafo 1º lemos o seguinte:

§ 1º As instituições informarão aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições.

Esse parágrafo faz menção, em sua parte final, aos critérios de avaliação que devem estar descritos no planejamento docente e devem ser cumpridos. Mais uma vez a lei refere-se à avaliação em um aspecto normativo, não mencionando nada a respeito da concepção avaliativa adequada para o Ensino Superior.

Ainda sobre a educação superior, no artigo 65 a LDB diz: “A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de no mínimo 300 horas”. O fragmento “exceto para a educação superior” abre o leque para que profissionais sem formação pedagógica específica para este nível de ensino lecionem e induz o leitor a pensar que, para o Ensino Superior essa formação não seja necessária. Essa concepção é confirmada no artigo 66 que trata da formação do docente universitário: “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”.

Dessa forma, os docentes da educação superior, têm geralmente uma formação sólida nos quesitos do conhecimento científico específico, mas nenhuma formação pedagógica para o Ensino Superior. Essa situação pode gerar discrepâncias entre a formação oferecida aos licenciandos e o que deles se espera no desenvolvimento do ofício de professor, pois professores formadores sem formação pedagógica tendem a desenvolver um ensino tradicional, inclusive no que se refere à avaliação da aprendizagem.

A análise da LDB permitiu a percepção de que a avaliação prevista para a Educação Básica no Brasil prioriza o aluno em seu desenvolvimento escolar, indicando que esta necessita ser processual e contínua, na qual os aspectos qualitativos predominem sobre os quantitativos, o que pressupõe que as notas não devem ser os únicos parâmetros de aprendizagem, mas todo desenvolvimento do aluno ao longo do período.

### **3.1.2 Avaliação da aprendizagem proposta pela Resolução CNE/CP 1 de 2002**

A Resolução N°1 do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno de 18 de fevereiro de 2002 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de

Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Nessa resolução a avaliação da aprendizagem encontra-se contemplada nos artigos 3º, 4º e 5º especificados a seguir:

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

[...]

II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;

[...]

d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias;

Esse artigo em seu inciso II diz que a formação do professor deve ser condizente com a prática que dele é esperada. Na alínea “a” quando se fala da simetria invertida compreende-se que o licenciando faz sua formação no mesmo espaço de sua futura atuação profissional, instituições de ensino, portanto os processos formativos vivenciados como aluno devem ser coerentes com o que dele se espera em sua atuação como professor.

Nesse mesmo inciso a alínea “d” trata da avaliação como propiciadora de ajustes no percurso do ensino para que as competências esperadas possam ser alcançadas. Isso significa que a avaliação deve ser formativa, pois supõe uma volta para o ensino e uma reflexão sobre como esse aconteceu, a fim de que falhas possam ser corrigidas para que a aprendizagem seja alcançada.

Dessa forma entende-se que as práticas pedagógicas dos formadores, conceitualizações, concepções de conhecimento, de educação, de ensino, de aprendizagem, de avaliação, dentre outros fatores que são desenvolvidos na formação servirão de embasamento para a futura prática docente do licenciado.

Art. 4º Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:

I - considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional;

II - adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.



O artigo 4º, nos seus incisos I e II trata das competências como norteadoras do exercício profissional e da proposta pedagógica, do currículo e da avaliação, assim como da organização institucional e da gestão da escola formadora. Assim, podemos inferir que tanto o planejamento pedagógico quanto a avaliação da aprendizagem deverão ser baseados nas competências<sup>2</sup> a serem desenvolvidas pelos licenciandos.

Art. 5º O projeto pedagógico de cada curso, considerado o artigo anterior, levará em conta que:

[...]

V - a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira.

O artigo 5º, no seu inciso IV, aborda o projeto pedagógico que se levará em conta que a avaliação servirá para orientar o trabalho dos professores formadores e participará na constituição da autonomia dos licenciandos em seu processo de aprendizagem e qualificação profissional.

No contexto do artigo 5º nota-se que a proposta de avaliação também é formativa, pois orienta o trabalho do docente formador que é voltado para a formação de um profissional completo, capaz de atuar de forma intelectual independente e embasada teoricamente, não só em aspectos relacionados ao conhecimento de conteúdos, mas como cidadão capaz de prosseguir em seus estudos e contribuir para o desenvolvimento saudável de seus alunos.

Sobre a avaliação prevista nessa resolução, ficou evidente que ela deve ser elaborada e pensada em sua constituição, para desenvolver o perfil do profissional a que se propõe formar e deve guiar a prática docente dos professores formadores. Assim, fica nítido que a avaliação deve ser diagnóstica e formativa, pois gera reflexão sobre a prática propiciando informações para sua mudança em benefício das aprendizagens. A avaliação também deve favorecer o desenvolvimento pessoal e profissional do licenciando, de maneira que ele tenha autonomia para prosseguir em seus estudos e desenvolver plenamente seu ofício de professor.

---

<sup>2</sup> Neste trabalho, competência é entendida como “associada a uma mobilização de saberes. Não é como conhecimento acumulado, mas a virtualização de uma ação, a capacidade de recorrer ao que se sabe para realizar o que se deseja o que se projeta” (MACHADO, 2002 p. 145).

### 3.1.3 Avaliação da aprendizagem proposta no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas

No PP do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, investigado, a avaliação é tratada em um tópico próprio, ocupando um capítulo do documento. Ao estudar a concepção de avaliação da aprendizagem contida no projeto pedagógico do curso deparei-me com uma compreensão interessante e significativa. A avaliação é definida como um juízo de valor a partir de critérios pré-estabelecidos, sendo uma afirmação qualitativa sobre um dado objeto, levando em consideração os aspectos relevantes da realidade, e, por conseguinte a uma tomada de decisão a respeito desta. Isto é especialmente importante, pois uma avaliação pautada em tal visão contribuiria para uma formação de professores a serviço da qualificação e ressignificação constante da prática docente.

A avaliação também é citada como formativa e contínua, sendo parte intrínseca do processo de ensinar, conforme fragmento a seguir:

Quando a avaliação é formativa [...], ela se torna uma dimensão do ato de ensinar e das situações didáticas. Isso significa que não pode ser pensada até o fim sem tomar como referência os saberes em questão e as opções didáticas do professor. Nesta concepção de avaliação, há que se considerar ainda: a) as relações entre sociedade/ família/ escola; b) a organização das turmas e as possibilidades de individualização; c) a didática e os métodos de ensino; d) o contrato didático, a relação pedagógica e o ofício do aluno; e) o acordo, o controle e a política institucional; f) os programas, os objetivos e as exigências; g) o sistema seleção e orientação; h) a satisfação profissional e pessoal do professor (PP do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, 2008, p. 81).

A avaliação é entendida como um momento integrante e significativo do ensino e da prática do professor, considerando ainda aspectos relacionados à sociedade, realidade da instituição e suas políticas, realidade do aluno como sujeito e do professor como profissional e pessoa.

Esse documento trata a avaliação não como um ponto estanque e imutável, mas passível de fornecer subsídios para que ocorra a recuperação do que não foi aprendido. Além disso, ressalta que a avaliação deve ser diagnóstica e não somente classificatória, conforme se observa a seguir:

Alguns outros princípios devem ser observados nas práticas avaliativas. O primeiro deles é que deve privilegiar aspectos qualitativos em relação aos quantitativos. Daí surge a necessidade de uma avaliação que incorpore

mecanismos de recuperação imediata, caso os resultados, num primeiro momento não sejam satisfatórios. Outro princípio a ser observado é o de que avaliação deve estar pautada numa lógica diagnóstica e não apenas classificatória. Quanto a isto, deve ser entendida como uma correção de trajetória que se faz num processo contínuo, no qual os resultados obtidos sempre são provisórios, registrados de um determinado momento (PP do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, 2008, p. 81).

Outro fragmento interessante ressalta a avaliação como sendo emancipatória,

Avaliar, portanto, é privilegiar “um modo de estar em sala de aula e no mundo” e, nesta perspectiva das concepções do fazer educativo que não devem ser limitadoras das capacidades humanas, mas deve estar a serviço da emancipação do homem e seu desenvolvimento contínuo (PP do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, 2008, p. 82).

Para melhor compreensão da avaliação emancipatória recorro à Saul (1994), que a define como:

[...] um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. Destina-se à avaliação de programas educacionais ou sociais. Ela está situada numa vertente político pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos determinantes. O compromisso principal desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam sua “própria história” e gerem as suas próprias alternativas de ação (SAUL, 1994 p.61).

A avaliação numa perspectiva emancipatória contribui para a libertação do sujeito que se torna crítico e capaz de decidir e opinar sobre aspectos que influenciam em sua vida. Essa formação crítica do sujeito deve ser um dos objetivos na formação de professores, cuja profissão envolve também a formação de cidadãos em sua plenitude educacional, social e política.

Nessa perspectiva, a avaliação da aprendizagem expressa no documento analisado visa à formação de sujeitos autônomos, críticos e capazes de contribuir com as dinâmicas do ensino e da aprendizagem. A avaliação proposta no PPC demonstra então uma compreensão de avaliação emancipatória, qualitativa, diagnóstica, contínua e formativa que esteja a serviço das aprendizagens e da formação de profissionais com uma visão de mundo individual, profissional e social.

### **3.1.4 A Avaliação da aprendizagem proposta nos planos de ensino e os instrumentos de avaliação utilizados pelos docentes**

Nesta parte do trabalho faço uma descrição da avaliação da aprendizagem prevista nos planos de ensino dos docentes e dos instrumentos avaliativos utilizados por eles. Optei por analisá-los em um mesmo tópico tendo em vista que o plano de ensino, no que concerne à avaliação da aprendizagem, trata do que o professor planeja para o desenvolvimento das atividades avaliativas e propõe alguns instrumentos avaliativos em conformidade com suas concepções. A análise conjunta dos planos de ensino com os instrumentos cedidos pelos docentes em dois (2) bimestres permitiu uma visualização do que é proposto e do que realmente é efetivado em avaliação da aprendizagem no curso investigado.

Os planos de ensino dos professores na UnU de Iporá, são padronizados e apresentam os seguintes tópicos: Identificação; Ementa; Conteúdo Programático; Objetivos; Metodologia; Prática Curricular; Metodologia de Avaliação; Bibliografia Básica; e Bibliografia Complementar.

O que é objeto de estudo neste trabalho é o item “*Metodologia de Avaliação*”, portanto a análise foi centrada nesse tópico do plano de ensino, mesmo estando ciente de que esses elementos são indissociáveis. A única orientação de avaliação na qual o professor pode se basear é a que consta do PPC. Não há um modelo ou documento de orientação sobre como, quando e para quê a avaliação deve ocorrer. Dessa maneira, cada professor elabora sua metodologia de avaliação conforme suas concepções e experiências.

Segundo Libâneo (1994, p. 212), “o plano de ensino dividido em unidades didáticas, cada uma delas com os objetivos de ensino, é indispensável para o processo de avaliação. Os objetivos estabelecem o critério de desempenho esperado do aluno”.

Concebendo que o plano de ensino serve de guia para o professor desenvolver seu ofício de ensinar e que esse prevê também os métodos e critérios de avaliação, sendo este plano construído pelo professor, conforme seus conhecimentos científicos e pedagógicos, realizei primeiro a análise do conteúdo metodológico da avaliação prevista nos planos e, em seguida, também apresento uma comparação entre o que é planejado e o que se realiza durante o

desenvolvimento das aulas, conforme verificado nos instrumentos de avaliação cedidos por cada professor participante dessa pesquisa.

Com o intuito de proporcionar uma leitura comparativa entre o que é proposto no plano de ensino e o que os professores efetivamente praticam nas avaliações, elaborei a tabela 1 apresentada a seguir.

Tabela 1: Metodologia de avaliação prevista no plano de ensino e Avaliações utilizadas pelos professores.

PROFESSOR(A)	DISCIPLINAS (D)	AValiaÇÃO PREVISTA NO PLANO DE ENSINO DO PROFESSOR	INSTRUMENTOS UTILIZADOS PELO PROFESSOR EM DOIS BIMESTRES (B1 e B2)
Dante	<p><b>D1</b>-Geologia e Paleontologia (3<sup>a</sup>série do curso)</p> <p><b>D2</b>-Ecologia (4<sup>a</sup>série do curso)</p> <p><b>D3</b>-Evolução (4<sup>a</sup>série do curso)</p>	<p><b>D1, D2 e D3:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Prova objetiva;</li> <li>-Prova dissertativa;</li> <li>-Prova mista com questões objetivas e dissertativas;</li> </ul>	<p><b>D1, B1 e B2 :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Prova objetiva;</li> <li>-Prova dissertativa;</li> <li>-Prova mista;</li> </ul> <p><b>D2, B1 e B2:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Prova objetiva;</li> <li>-Prova dissertativa;</li> <li>-Prova mista;</li> </ul> <p><b>D3, B1 e B2:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Prova objetiva;</li> <li>-Prova dissertativa;</li> <li>-Prova mista;</li> </ul>
Diogo	<p><b>D1</b>-Zoologia de invertebrados (2<sup>a</sup>série do curso)</p> <p><b>D2</b>-Zoologia de vertebrados (3<sup>a</sup>série do curso)</p>	<p><b>D1</b>-O processo de aprendizagem será avaliado de forma contínua, diagnóstica e permanente ao longo do curso.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- atividades em sala de aula;</li> <li>- relatórios de aulas práticas;</li> <li>- provas;</li> </ul> <p><b>D2</b>- As avaliações serão contínuas e sistemáticas, sendo constantemente planejada, fornecendo retorno ao docente e</p>	<p><b>D1, B1:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-questionário;</li> </ul> <p><b>D1, B2:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Construção da coleção; entomológica;</li> <li>-prova escrita;</li> <li>- Dois (2) relatórios de aula prática;</li> </ul> <p><b>D2, B1:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- trabalho escrito sobre a classificação das aves.</li> </ul> <p><b>D2, B2:</b></p>

		<p>permitindo a recuperação do acadêmico.</p> <p>As avaliações deverão ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Funcionais, porque verificará se os objetivos previstos estão sendo atingidos;</li> <li>-Orientadoras, pois permitirá ao acadêmico conhecer erros e corrigi-los o quanto antes;</li> <li>-Integral, pois devemos considerar o acadêmico como um todo, ou seja, não apenas os aspectos cognitivos serão analisados, mas igualmente os comportamentais e as habilidades psicomotoras.</li> </ul>	<p>A média foi formada pela soma de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-uma prova escrita;</li> <li>-um seminário em grupo sobre a classificação dos mamíferos;</li> <li>-dois relatórios de aula prática;</li> </ul>
Soraia	Educação Ambiental (4 <sup>a</sup> série do curso)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Provas teóricas;</li> <li>-Seminários;</li> <li>-Aulas práticas com desenvolvimento de trabalhos e projetos científicos na comunidade acadêmica e em comunidades escolares. Toda e qualquer atividade envolvendo a disciplina de E.A, será avaliada em forma de nota ou presença o que será estabelecido no ato da atividade. Descrição detalhada da forma de avaliação:</li> <li>-Atividades teórica;</li> <li>-Seminários;</li> <li>-Aulas práticas, desenvolvimento de projetos e etc.</li> </ul>	<p><b>B1 e B2:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Exercícios teóricos;</li> <li>-Participação;</li> <li>-Aula prática - produção de relatório crítico reflexivo;</li> </ul>

Átila	Sistemática vegetal e botânica econômica (2ª série do curso)	<p>- Prova escrita e sem consulta;  - Relatórios de aula prática e/ou aula campo;  - Apresentação de seminários;</p>	<p><b>B1:</b>  - Seminário 1;  - Seminário 2;  - prova escrita;</p> <p><b>B2:</b>  - Seminário;  - produção de uma resenha;  - prova escrita;</p>
Gustavo	Políticas educacionais (2ª série do curso)	<p>- Acompanhamento do desenvolvimento por meio da participação durante as aulas;  - Produção escrita no decorrer do bimestre;  - Apresentação de trabalhos (seminários);  - Produção escrita no final do estudo de cada Unidade.</p>	<p><b>B1:</b>  - Seminário 1;  - Seminário 2;  - Prova escrita;</p> <p><b>B2:</b>  - Seminário;  - Escrita de resenha em grupo;  - Prova escrita;</p>
Raissa	Microbiologia (4ª série do curso)	<p>As avaliações serão contínuas e sistemáticas, sendo constantemente planejada, fornecendo retorno ao docente e permitindo a recuperação do acadêmico.  As avaliações deverão ser:</p> <p>- Funcionais, porque verificará se os objetivos previstos estão sendo atingidos;  - Orientadoras, pois permitirá ao acadêmico conhecer erros e corrigi-los o quanto antes;  - Integral, pois devemos considerar o acadêmico como um todo, ou seja, não apenas os aspectos cognitivos serão analisados, mas igualmente os comportamentais e as habilidades</p>	<p><b>B1:</b>  -trabalhos em grupo no laboratório;  - relatórios de aulas práticas;  -questionários avaliativos sobre o conteúdo estudado;  -Prova escrita;</p> <p><b>B2:</b>  -trabalho em grupo nos laboratórios, hospitais de Iporá para ver a questão das condições sanitárias (infecção hospitalar, coleta do lixo hospitalar)  -questionários avaliativos sobre o conteúdo estudado.  -Prova escrita;</p>

		psicomotoras.	
Úrsula	Anatomia humana e comparada (3ªsérie do curso)	A avaliação será realizada através de: -trabalhos de pesquisa -reprodução através de desenho das estruturas estudadas; -provas escritas baseadas nos conceitos e fundamentos estudados e propostos. -a participação efetiva do acadêmico também será considerada.	<b>B1:</b> -Seminários sobre artigos da área; -Prova escrita; -Participação; -exercícios; <b>B2:</b> -Seminário sobre o sistema circulatório; -Prova escrita; -Participação; -exercícios;
Vanessa	Fisiologia Vegetal (3ªsérie do curso)	- Provas escritas sem consulta bibliográfica; - Apresentação de seminários; - Relatório de aula prática;	<b>B1:</b> -Prova escrita I; -Prova escrita II; -Relatórios de aulas práticas; <b>B2:</b> -Projeto de Germinação (escrito); -Apresentação do Projeto; -Prova escrita I; -Prova escrita II;
Laura	Genética (3ªsérie do curso)	- As avaliações serão graduais, variadas e não cumulativas. - As avaliações deverão ser feitas pelos alunos nas datas contidas no calendário 2010. A falta de uma avaliação, sem justificativa, implicará em nota zero para aquela avaliação. - Se a média final, composta pela média das notas de cada bimestre, for maior ou igual a 7,0 (sete) será considerado aprovado. <b>Critérios de</b>	<b>B1:</b> -Avaliação (prova) escrita ; -Exercícios de genética sobre Linkage e crossing-over; -Seminários dos artigos sobre mutações humanas; -Relatório do Filme Gattaca; <b>B2:</b> -Levantamento da tipagem sanguínea dos universitários da UEG, UnU de Iporá, atividade em laboratório; -Relatório da aula de laboratório sobre



		<p><b>avaliação</b> A avaliação será contínua com:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Provas objetivas e discursivas;</li> <li>- Resolução de exercícios;</li> <li>- Seminários;</li> <li>- Elaboração de mapas conceituais;</li> <li>- Trabalhos escritos de revisão bibliográfica e de pesquisa;</li> <li>- Análise de artigos científicos da área.</li> </ul>	<p>tipagem sanguínea;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Construção de um manuscrito para artigo científico sobre o levantamento da tipagem sanguínea predominante na UEG, UnU de Iporá ;</li> <li>-Apresentação dos manuscritos de forma oral em sala de aula;</li> </ul>
--	--	--	---

Fonte: Tabela elaborada pela autora para viabilizar a comparação entre o que é proposto no plano de ensino e avaliações aplicadas pelos professores. Para professores que trabalham mais de uma utilizamos D1, D2 e D3 (Disciplina 1, 2 e 3 respectivamente). Para simbolizar os bimestres em que as avaliações foram aplicadas usamos B1 e B2.

A análise dos planos de ensino do professor **Dante**, que leciona três (3) disciplinas no curso, como pode ser observado na tabela 1, permitiu a visualização da avaliação proposta, que se compõe de três (3) provas, sendo divididas da seguinte forma: Uma objetiva, uma dissertativa e uma mista com questões dissertativas e objetivas. A avaliação dos acadêmicos em cada bimestre resume-se a essas provas. Entendendo a avaliação situada no processo de ensino, o uso exclusivo da prova pode limitar o papel da avaliação como auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, pois a prova nem sempre consegue subsidiar uma aprendizagem efetiva que considere os diversos aspectos que envolvem o aprender, sendo que a prova geralmente considera apenas a absorção de conteúdos que nem sempre é duradoura. Testes e provas são usados para verificar quais objetivos, definidos a priori, foram atingidos e considera-se um padrão de aprendizagem desejável e também se faz o registro quantitativo do percentual deles, nesse contexto o que é realizado é uma avaliação somativa, muito comum nas abordagens tradicionais do ensino (ROMANOWSKI & WACHOWICZ, 2006).

Na observação dos planos de ensino do professor Dante e dos instrumentos por ele utilizados, percebemos que a avaliação prevista é condizente com as avaliações efetuadas na prática. A análise das provas usadas por esse professor como instrumentos avaliativos, mostrou que elas são conceituais, ou seja, as perguntas tanto da prova objetiva quanto da prova dissertativa exigem somente a devolução dos conceitos ensinados pelo professor, sem que o aluno reflita ou

mostre a relação dos conceitos com a realidade e prática contextualizada. Provas e testes como forma de avaliar os alunos devem estar vinculadas ao processo de ensino aprendizagem, caso contrário tornam-se uma utilização mecanicista, com fim em si mesmas, atendendo a interesses desvinculados daqueles da formação profissional (CHAVES, 2003).

A análise tanto dos planos de ensino, quanto dos instrumentos avaliativos de todos os professores, mostrou que, com exceção da professora Soraia, os demais utilizaram a prova escrita como um dos instrumentos de avaliação da aprendizagem.

As provas, sejam elas objetivas ou dissertativas, possuem vantagens e desvantagens. As vantagens da prova objetiva estão no fato de que ela pode alcançar grande quantidade de conteúdo exposto em sala de aula, é de fácil correção, além de ser mais fácil de responder (BOTH, 2008). Esse mesmo autor afirma que a desvantagem da prova objetiva é que ela pode ser respondida ao acaso e sua análise não permite constatar o quanto o aluno realmente aprendeu.

Já as provas dissertativas, quando bem elaboradas, não premiam alunos que decoram conceitos e conteúdos, mas diagnosticam aqueles que conseguem estabelecer relações do conteúdo com o cotidiano e com conteúdos de outras disciplinas (CALLUF, 2007). Esse tipo de prova segundo Both (2008) abrange uma quantidade pequena de conteúdo, em contrapartida permite ao aluno interpretar, elaborar expressar e organizar idéias.

Acredito que o uso da prova não deve ser simplesmente extinto, pensando-se que ela não pode servir para avaliar a aprendizagem. A esse respeito Moretto (2002) nos diz o seguinte,

Uma característica bastante comum do ensino é o uso e abuso da memorização. As escolas com essa característica são, frequentemente chamadas de tradicionais. No processo de avaliação da aprendizagem, nesse contexto, há perguntas que apelam apenas para uma memorização mecânica, sem contextualização ou significado. Elas são aprendidas por força da repetição. Assim, é comum perguntar-se “Quais são os afluentes da margem direita e da margem esquerda do rio Amazonas?”, obrigando os alunos a decorar nomes, muitas vezes sem mesmo saber a localização nos mapas (MORETTO, 2002 p. 13).

Diante disso podemos dizer que a prova como um instrumento a favor da aprendizagem e que consiga constatar a aprendizagem real dos alunos, deve ter sua elaboração baseada não só na devolução de conteúdos prontos e acabados, mas baseada na contextualização desses e também na capacidade do aluno em

interpretar e estabelecer relações entre o aprendido na disciplina e seu cotidiano, bem como com outros conteúdos já estudados.

O professor **Diogo**<sup>3</sup>, bem como os demais professores formadores, apresentou nos seus planos de ensino instrumentos avaliativos variados. Este professor leciona duas (2) disciplinas, sendo uma na 2ª série (D1- Zoologia de Invertebrados) e uma na 3ª série (D2- Zoologia de Vertebrados) do curso. A disciplina D1 apresenta uma proposta de avaliação que inclui três (3) tipos diferentes de atividades e a metodologia indica que a avaliação será diagnóstica e contínua ao longo do curso. A apresentação dessa concepção de avaliação no plano de ensino pode significar que o docente tem uma preocupação com o desenvolvimento do conhecimento dos educandos e também que conhece, ao menos de forma superficial, a avaliação contínua e diagnóstica. O plano de ensino da disciplina D2 não apresenta os instrumentos que serão utilizados na avaliação dos acadêmicos, mas discorre sobre a avaliação como sendo contínua, sistemática e constantemente planejada.

A análise dos instrumentos avaliativos e dos planos de ensino da disciplina D1 (Zoologia de Invertebrados) do professor Diogo, permitiu perceber que o plano de ensino e a avaliação efetuada pelo docente são condizentes. Já na D2 (Zoologia de Vertebrados) esta correlação não pode ser observada, pois a metodologia de avaliação apresentada no plano de curso mostra a visão de avaliação do docente e suas funções e não os instrumentos que seriam utilizados.

O estudo dos instrumentos avaliativos utilizados pelo professor Diogo permite observarmos que ele preocupa-se em variar os métodos de avaliação, porém as provas aplicadas também possuem caráter meramente conceitual, de forma que para responder às questões o aluno mobiliza seus conhecimentos, muitas vezes memorizados e descrevem-os na prova, sem reflexão, crítica e contextualização. Sobre avaliações com essas características Chaves (2003, p. 53) afirma:

Usualmente, enfatiza-se a avaliação de conteúdos conceituais, valorizando a memorização e reprodução, desconsiderando ou deixando de lado as capacidades e habilidades mentais desenvolvidas, o pensamento crítico, a resolução de problemas, o estabelecimento de relações, etc. Ao se formar um profissional para atuar em uma sociedade complexa, importa ponderar

---

<sup>3</sup> Ressalto que este professor começou a atuar no curso no terceiro bimestre, no mês de agosto de 2010, sendo efetivado no último concurso público da UEG. Dessa forma, este professor assumiu as disciplinas planejadas por outro docente, e utilizou os planos de curso elaborados pelo docente anterior.

qualidade e quantidade na avaliação da aprendizagem do universitário, além dos processos intelectuais que se desenvolvem em relação ao conteúdo.

Vale ressaltar que as provas dos professores estudados, com exceção de uma ou duas perguntas, apresentaram a premissa de exigir sempre os conteúdos da forma como foram ensinados, ou seja, a devolutiva da matéria ministrada em sala de aula.

Em contrapartida, o atual contexto social, político, cultural e tecnológico vivenciado por nossos jovens requer habilidades que vão além da memorização de conteúdos. Eles precisam mobilizar conhecimentos para gerar ações, para posicionar-se, opinar, tomar partido e compreender que são parte do todo e contribuintes para o desenvolvimento da sociedade. Sendo assim, as práticas pedagógicas, inclusive a da avaliação na universidade, não podem prescindir de acontecer de maneira que esses jovens tenham uma formação que lhes ofereça condições de serem pessoas reflexivas e mobilizadas para administrar sua vida profissional, social e pessoal.

A professora **Soraia** no plano de ensino da disciplina Educação Ambiental, por ela lecionada na 4ª série do curso, concebe a avaliação utilizando-se de quatro (4) diferentes instrumentos, sendo que a presença nas atividades também faz parte da avaliação. A participação nas aulas pode ser uma forma de se avaliar por meio da observação que o professor exerce sobre os alunos. Esse tipo de componente do ato avaliativo também foi proposto nos planos de ensino dos professores Gustavo e Ursula. Segundo Libâneo (1994) esse é um importante procedimento de avaliação, porém, está sujeito à subjetividade do professor e por isso, as conclusões sobre os alunos não devem ser baseadas em ocorrências esporádicas. Assim, é importante considerar a presença e participação dos alunos nas aulas e atividades propostas, no entanto cada professor deve ter critérios estabelecidos para utilizar esse procedimento ao avaliar seus alunos.

O plano de ensino da professora Soraia apresentou uma conexão com os instrumentos avaliativos por ela aplicados, sendo que dos instrumentos previstos no plano de curso, somente a prova não foi usada na prática pela professora. A análise das avaliações aplicadas por essa professora demonstrou que ela concebeu várias formas de avaliação, que solicitavam dos alunos a escrita, a reflexão e a

participação, o que indica seu entendimento de que, para se avaliar bem e continuamente é necessário lançar mão de vários tipos de instrumentos.

Pelo estudo do plano de ensino da disciplina Sistemática Vegetal e Botânica Econômica (2<sup>a</sup>série do curso) do professor **Átila**, constatei que ele utilizou a prova e outros dois (2) tipos de instrumentos de avaliação. Este professor, assim como maioria dos docentes, usa a prova como instrumento de forma reprodutivista, sendo esta aplicada ao final de uma unidade de ensino e, nem sempre priorizando o raciocínio lógico e a reflexão do aluno, mas requerem a reprodução dos conteúdos ministrados em sala (MORETTO, 2002). Outro instrumento usado por esse professor são os relatórios de aulas práticas ou de aulas campo, que geralmente acontecem ao final dessas atividades e frequentemente requerem do aluno a descrição do que foi realizado no decorrer das atividades. Assim como na prova, o professor fala e dirige a atividade, o aluno assimila e faz anotações e depois devolve as informações ao professor (MORETTO, 2002).

A comparação entre os instrumentos avaliativos usados pelo professor Átila e a proposta do plano de ensino, mostrou que existe relação entre o proposto e o executado nas avaliações. As atividades avaliativas que o professor utiliza podem ser consideradas variadas e exigem habilidades como a escrita e a capacidade de expressão oral manifesta nos seminários, no entanto as avaliações apresentadas têm características de finalização do ensino, pois foram resumidas em provas, seminários e escrita de resenha, geralmente ocorrendo em momentos estanques, à parte do processo de ensino e aprendizagem.

O relatório, entretanto, assim como outros instrumentos avaliativos, podem servir ao propósito de auxiliar a aprendizagem e a autonomia do aluno, ao solicitar desse não só a descrição do que foi visualizado, mas também a reflexão e a crítica a respeito do conteúdo da atividade proposta. Assim, os relatórios podem constituir excelentes instrumentos avaliativos desde que a concepção de avaliação do professor não seja meramente conteudista, mas situe-se em uma prática formativa.

A análise do plano do professor Átila e dos instrumentos avaliativos por ele utilizados, assim como os dos professores Soraia, Gustavo, Ursula e Laura, permitiu a observação de que os seminários são uma proposta avaliativa comum entre os professores formadores. Anastasiou & Alves (2004) ao apresentarem o seminário como uma estratégia de ensinagem, relatam que a preparação do seminário assim como a execução de suas diversas etapas de realização, são importantes para que

este apresente bons resultados. Essas mesmas autoras descrevem o seminário como espaço de germinação de idéias semeadas em que o grupo discute temas e problemas colocados em pauta. Tecnicamente, o seminário pode ser definido como “exposição oral para um público leigo, utilizando fala e materiais de apoio adequados ao assunto; o seminário apresenta a possibilidade de transmissão das informações pesquisadas de forma eficaz” (BOTH, 2008 p. 74).

Diante do exposto, o seminário como instrumento de ensino/aprendizagem e avaliação, quando bem preparado pelos alunos, cumprindo as etapas desse e bem orientado pelo professor, trata-se de um espaço de discussão e construção de ideias e de conhecimentos. Porém, o seminário também pode se constituir um instrumento reprodutivo, quando mal orientado e elaborado, quando, por exemplo, o professor divide conteúdos ou capítulos entre os grupos, que de forma fragmentada preparam-se para o dia da apresentação que se constitui no “encerramento” do seminário, sem participação e discussão da turma nem a intervenção do professor, por meio de questionamentos e comentários. Mais uma vez, fica expresso que, a despeito do instrumento utilizado, o que vai definir se a avaliação será formativa e processual, será a concepção do professor.

O professor **Gustavo** propõe no plano de ensino de Políticas Educacionais que a avaliação será por meio de observação da participação durante as aulas, produção escrita durante todo o bimestre e ao final deste e seminários. Percebe-se nesta proposta, uma avaliação processual que envolve atividades ao longo do desenvolvimento do ensino e que requerem diferentes habilidades dos alunos, como a produção escrita em que se infere a capacidade de síntese, de crítica, de reflexão, desenvolvimento da exposição oral, o interesse e a participação nas aulas.

Na análise da proposta avaliativa do plano de ensino desse professor e dos instrumentos que ele, na prática, utilizou para avaliar seus alunos, percebi que o professor não avaliou a participação nem a produção escrita no decorrer do bimestre, demonstrando que, a despeito de seu plano de ensino ter uma proposta de avaliação variada, que considera a produção do aluno, isto não ficou evidenciado na prática. As atividades desenvolvidas exigiram dos alunos a escrita e a expressão oral e, também podem ser consideradas finalizadoras assim como as do professor Átila. Importante ressaltar que os instrumentos avaliativos usados pelo professor Gustavo, que é pedagogo e pelo professor Átila, licenciado em Biologia, foram idênticos. Como a formação inicial do professor Gustavo é em Pedagogia, é natural

a expectativa em relação à sua prática pedagógica. Assim, esperava-se que essa fosse mais variada e diferenciada em relação à dos demais professores e que acontecesse de forma processual e contínua. Entretanto essa expectativa não se concretizou.

A professora **Raissa** expõe em seu plano de ensino da disciplina de Microbiologia (4ºano) a concepção de avaliação contínua e sistemática, sendo constantemente planejada, fornecendo retorno ao docente e permitindo a recuperação do acadêmico. E, ainda, apresenta a avaliação como funcional, orientadora e integral, porém não menciona instrumento avaliativo algum. Essa concepção de avaliação apresentada visa à correção de erros de planejamento (avaliação funcional); conhecimento do aluno a respeito de sua própria aprendizagem (avaliação orientadora); e integralidade, pois avalia o aluno em sua totalidade e não somente na aquisição de conhecimento.

Observando a concepção e a proposta de avaliação do plano de ensino da professora Raissa e a avaliação realizada por ela, embora seja variada e envolva uma atividade de pesquisa, a meu ver, não alcança a magnitude da proposta apresentada. Pois, para se equiparar a uma avaliação funcional, orientadora e integral (como prevê o plano de ensino), além dos instrumentos de avaliação a professora deveria observar, registrar, conhecer e analisar o desenvolvimento individual de cada aluno, planejando seu ensino-aprendizagem-avaliação com o fim de obter níveis cada vez melhores de aprendizagem. Pensando nisto, corroboro o que diz Antunes (2008, p.31),

*[...] a opinião do professor, se apresentada como produto de arguta observação, a avaliação permanente e constante do aluno em todos os instantes e em todos os lugares de sua presença na escola se possível de ser acompanhada e registrada vale muito mais que qualquer resultado obtido neste ou naquele instante, através deste ou daquele instrumento (grifos do autor).*

Na metodologia de avaliação do plano de ensino da disciplina de Anatomia Humana e Comparada (3ºano do curso), a professora **Ursula** apresentou uma variedade de instrumentos avaliativos nos quais os alunos teriam a oportunidade de mostrar suas habilidades de pesquisa, de desenho, de escrita e sua participação em sala de aula. A pesquisa e a participação foram as que mais chamaram a atenção, pois a pesquisa faz parte da formação acadêmica universitária e a participação é

uma forma de estimular o aluno a valorizar seu posicionamento nas aulas e também os conhecimentos prévios e acumulados que podem se manifestar ao longo dessas. Com exceção da prova que geralmente é aplicada ao final de uma unidade ou bimestre, as demais atividades avaliativas desta professora têm sua execução ao longo do processo de ensino.

Analisando a avaliação proposta no plano de ensino e a desenvolvida com o uso dos instrumentos avaliativos pela professora Ursula percebi que está coerente e que ela demonstrou, assim como a maioria dos professores estudados, ver o uso de vários instrumentos avaliativos como forma de avaliar bem os alunos. Essa professora, assim como a professora Soraia apresentou a participação do aluno como parte importante da avaliação. Esse tipo de observação possibilita avaliar o interesse do aluno propiciando ao docente um conhecimento maior desse, de seu desenvolvimento na disciplina e também diagnosticar as dificuldades apresentadas por ele.

A professora **Vanessa** apresentou no plano de ensino de Fisiologia Vegetal (3ºano) a avaliação dividida entre três (3) instrumentos provas, seminários e relatórios, que envolvem a oralidade e a escrita. As avaliações escritas (provas e relatórios) têm a característica de finalização do ensino.

Avaliar na completude da formação do acadêmico pode requerer uma postura do professor e instrumentos que tenham um perfil avaliativo de continuidade e não somente ao final do ensino. Dessa maneira, corroboro a afirmação de Romanowski & Wachowicz sobre a aprendizagem dos acadêmicos (2006, p. 127):

A qualidade da argumentação, a percepção aguçada e crítica no exame de dados, a capacidade de articulação de teoria e prática, as habilidades de organização das respostas com logicidade, clareza e coerência, os estilos de fala e escrita, o emprego adequado de princípios e normas formam um conjunto de aprendizagens ao qual se pode atribuir a distinção acadêmica.

Comparando o proposto no plano de ensino e o que a professora realiza como avaliação, concluí que existe coerência entre eles, porém, o seminário apresentado no plano de ensino, não foi utilizado em nenhum dos bimestres como instrumento avaliativo. A prova foi o instrumento avaliativo mais utilizado pela professora Vanessa. A avaliação desta professora pode ser considerada variada, pois engloba diferentes atividades avaliativas orais e escritas. No entanto, não se pode afirmar que essa avaliação seja processual, principalmente levando-se em



conta que as atividades propostas geralmente acontecem depois do ensino, configurando-se como uma parte finalizadora deste.

A análise da avaliação proposta no plano de ensino da disciplina Genética (3ºano) ministrada pela professora **Laura** permite-nos observar a preocupação com a nota e com a aprovação ou reprovação do aluno. Isso manifesta a cultura ou a pedagogia do exame, como diz Luckesi (1999). Com relação aos instrumentos são variados e incluem atividades escritas, orais e de pesquisa, que podem ocorrer ao longo do ensino.

As avaliações realizadas pela professora Laura<sup>4</sup> foram variadas e demonstraram priorizar a produção do aluno, além disso percebi uma continuidade dessas quando, por exemplo, observei o desenvolvimento da atividade relacionada à tipagem sanguínea dos alunos, quando primeiro realizaram-se as coletas de dados e análises, depois os alunos elaboraram um relatório da aula em que aprenderam a fazer a tipagem sanguínea, em seguida construíram um manuscrito científico que foi apresentado de forma oral em sala de aula.

Avaliações processuais, que consideram a produção dos alunos de forma contínua e sistemática, são formas de incentivo à aprendizagem, pois o aluno sente-se participante integral do processo por ele vivenciado e realizado.

A construção desse estudo analítico dos planos de ensino e dos instrumentos avaliativos realmente utilizados pelos professores demonstrou que estes procuram usar diferentes e variados instrumentos no processo de avaliação de seus alunos. Para uma visualização quantitativa desses, elaborei a tabela 2, que mostra os instrumentos previstos nos planos de ensino e os que foram utilizados pelos docentes nos dois (2) bimestres estudados e a quantidade de vezes em que são mencionados, respectivamente.

---

<sup>4</sup> A professora Laura também iniciou seu trabalho na disciplina Genética, quando esta já possuía um plano de curso oficial elaborado e registrado pelo professor que a antecedeu.

Tabela 2 – Quantitativo de instrumentos avaliativos contidos nos planos de ensino dos professores formadores e de instrumentos usados por eles durante os dois bimestres estudados.

<b>INSTRUMENTOS AVALIATIVOS</b>	<b>MENCIONADOS NOS PLANOS DE ENSINO DOS PROFESSORES</b>	<b>INSTRUMENTOS USADOS PELOS PROFESSORES</b>
1. Provas (objetivas ou dissertativas)	9	12
2. Seminário	5	7
3. Questionário, atividades ou exercícios teóricos	4	6
4. Relatórios de aulas práticas ou campo	4	6
5. Trabalho, produção escrita e produção de resenhas	3	4
6. Participação	3	2
7. Trabalhos Construção de coleção entomológica	2	1
8. Trabalhos de Pesquisa em campo	1	2
9. Trabalhos em grupo	-----	2
10. Escrita de projetos de pesquisa	----	1
11. Apresentação oral de projetos e trabalhos	----	2
12. Escrita e desenvolvimento de projetos junto a comunidade	1	----
13. Análise de artigos	1	----

Fonte: Tabela elaborada pela autora para melhor visualização quantitativa dos instrumentos previstos nos planos de ensino e utilizados pelos professores, nos bimestres estudados.

Observa-se na tabela 2, que foram previstos 13 diferentes instrumentos de avaliação da aprendizagem dos acadêmicos e, dentre eles os mais utilizados pelos docentes do curso em análise foram as Provas (objetivas ou dissertativas); os Seminários; os Questionários, atividades ou exercícios teóricos e os Relatórios de aulas práticas ou de campo; a produção escrita e de resenhas. Em menor proporção aparecem os trabalhos de pesquisa em campo, os trabalhos e apresentações em grupos e a escrita de projetos de pesquisa.

Por meio da variedade dos instrumentos de avaliação usados pelos professores, infere-se um indício de entendimento de avaliação na qual aluno e

professor exercem suas funções de forma dinâmica, ou seja, o professor procura avaliar seus alunos em diferentes aspectos e os alunos, por sua vez, têm a oportunidade de fazer a gestão de suas aprendizagens. “A diversidade de estratégias, técnicas, procedimentos e experiências faz parte desse caldo que compõe a cultura da prática pedagógica” (ROMANOWSKI & WACHOWICZ, 2006 p. 123). Entendo, entretanto, que é a postura do docente frente a estes instrumentos e aos seus resultados, que conferem à avaliação a característica de diagnóstico e contribuição para a aprendizagem dos alunos, tão necessária ao processo de ensinar e aprender.

### **3.2 O discurso dos docentes**

Compreender as concepções dos professores formadores é de fundamental importância neste trabalho, pois estas concepções norteiam suas práticas pedagógicas e, no seio destas, a avaliação da aprendizagem, considerando que os licenciandos internalizam essas práticas como modelos para sua própria atuação na docência.

A análise dos questionários respondidos pelos professores formadores possibilitou-me apreender o que pensam e como concebem a avaliação da aprendizagem. A leitura das respostas dadas à primeira pergunta do questionário confluíram para as categorias *avaliação somativa* e *avaliação formativa*.

Como respostas a essa pergunta, a maioria dos professores afirma que *avaliar é verificar se o aluno aprendeu*, alguns ressaltaram também que *é saber o quanto o aluno aprendeu*. Nesse sentido, a avaliação é vista por estes professores somente pelo prisma da medida, da verificação do conteúdo. Classifica-se o aluno que sabe e o que não sabe, sem haver um processo de reflexão sobre a interação professor-aluno e sobre a relação da prática pedagógica com o desempenho do aluno. Esse tipo de resposta deu origem à categoria *avaliação somativa*. Dos nove (9) professores participantes da pesquisa, quatro (4) apresentaram essa concepção, que pode ser observada em suas falas:

*[A avaliação] consiste num conjunto de métodos - estrategicamente planejados segundo a realidade de um núcleo de ensino - para avaliar se de fato um grupo de alunos estuda regularmente os assuntos pertinentes a uma matéria (prof.Dante).*

*Entendo a avaliação da aprendizagem como um instrumento que o professor tem para saber se o conteúdo trabalhado pela disciplina foi devidamente assimilado pelo aluno, ou seja, que ele tenha a capacidade de desenvolver raciocínio, discutir e aplicar os temas apresentados (prof.Diogo).*

*[avaliar é] medir a quantidade que o aluno entendeu do conteúdo ou disciplina ministrada, dessa forma tem como avaliar se o aluno aprendeu ou não o que se tem proposto (Profª. Soraia).*

*Avaliação da aprendizagem escolar é uma forma de avaliar o conhecimento do aluno, verificar o que o aluno conseguiu “captar” sobre o conteúdo que foi estudado e também para verificar a bagagem que esse aluno já tem (profª. Raissa).*

O discurso dos professores nas respostas dadas a essa questão explicita o vínculo com uma pedagogia calcada em uma “cosmovisão estática sobre o ser humano [...] que compreende o educando como um ser ‘dado pronto’.” (LUCKESI, 2011, p. 21).

O professor se abstém de toda e qualquer responsabilidade nos possíveis fracassos, isso pode ser visto nas falas dos professores quando mencionam que a avaliação serve para verificar, medir, saber se o conteúdo foi estudado, captado, aprendido pelo aluno.

Nesse sentido, Haydt (2008) afirma que a avaliação somativa tem uma função classificatória e geralmente acontece ao final de uma unidade de ensino, ou curso, consistindo em classificar os alunos de acordo com níveis de aproveitamento previamente estabelecidos.

Observa-se, por meio das falas dos professores que a teoria pedagógica tradicional permanece orientando, de forma predominante, as práticas pedagógicas no curso de Ciências Biológicas em análise. Nessa perspectiva o papel do professor é mesmo o de classificar os alunos, conforme os seus níveis de prontidão. Para isso lançam mão da verificação em detrimento da avaliação.

Luckesi (1999) estabelece a diferença entre avaliação e verificação. Segundo ele, avaliar envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto exigindo decisão do que fazer *ante* ou com *ele* (grifo do autor). Ainda de acordo com o autor, “A verificação é uma ação que congela o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação” (LUCKESI 1999, p. 93).

As concepções de avaliação expressas pelos professores, também nos mostram que existe entre eles, certa confusão entre avaliar e verificar a aprendizagem, pois o que é feito é somente verificar se houve ou não aprendizado e não se menciona nada a respeito do que fazer com uma possível não aprendizagem.

As respostas dos outros cinco (5) professores foram consideradas como pertencentes à categoria *avaliação formativa*, que segundo Haydt (2008) tem a função de controlar o ensino e o propósito de constatar se os objetivos foram alcançados, fornecendo dados para o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, todos os professores que mencionaram que *a avaliação reflete e serve de subsídio para melhorar suas metodologias de ensino e conseqüentemente da aprendizagem, e que a avaliação é um processo e deve ser contínua*, integraram essa categoria. Vejamos os excertos de falas dos professores que ilustram esse entendimento:

*[A avaliação é] uma estratégia para compreender a capacidade dos alunos de elaborarem conceitos e interligarem seus conhecimentos prévios ao currículo de cada disciplina. É também uma forma de avaliar o ensino e a aprendizagem de professores e acadêmicos respectivamente (prof. Átila).*

*A avaliação deve ser compreendida como integrante do processo de ensino e aprendizagem e não como o veredito final do desempenho do aluno. Assim, deve ser vista como subsídio do processo de ensino-aprendizagem, de modo que o ato de avaliar se confunda com o ato de educar. Nesta concepção, o docente utiliza a avaliação não apenas para medir o desempenho do aluno, mas também para replanejar suas ações pedagógico-didáticas com vistas à melhoria do desempenho do discente. Assim, a avaliação é um processo includente (prof. Gustavo).*

*Avaliação é uma forma de medir o grau de assimilação do conteúdo feito pelos alunos, ou seja, é um método que nos ajuda a compreender se houve aprendizado pelos alunos e se nossas metodologias foram adequadas para trabalhar esses conteúdos (prof<sup>a</sup>. Vanessa).*

*[A avaliação se destina a] verificar se os objetivos propostos no momento do planejamento foram atingidos e se realmente o foco principal que é a aprendizagem do aluno foi alcançado (prof<sup>a</sup>. Laura).*

*Avaliação da aprendizagem é uma forma de verificar se o aluno aprendeu. Ela deve ser processual e contínua, não podendo se resumir em apenas a aplicação de um instrumento, mas deve ser realizada no decorrer de um processo (prof<sup>a</sup>. Ursula).*

Conforme expressam os professores a avaliação formativa é aquela que prioriza o aluno como ator de sua aprendizagem e o professor como auxiliador, guia, mediador e orientador que cria meios para que a aprendizagem aconteça com parâmetros qualitativos, sempre revendo e reinventando sua prática pedagógica. As respostas anteriores conferem com essa concepção, ao colocarem a avaliação como meio para analisar o ensino e a aprendizagem, consistindo numa parte integrante desse processo e sendo contínua com vistas a atingir o principal objetivo do ensino que é a aprendizagem.

Entretanto, a resposta da professora Vanessa apresenta uma mescla entre a avaliação somativa, que visa medir o aproveitamento do aluno com relação aos conteúdos, e a avaliação formativa, pois ela usa a avaliação como forma de avaliar suas metodologias de ensino. Isso pode significar a postura do professor em meio a novas abordagens avaliativas, em que este entende a necessidade de mudança, mas encontra-se de certa forma perdido entre suas práticas arraigadas e as novas concepções. Sobre isso Mendes (2006, p. 23) comenta “Na realidade brasileira, estamos vivendo, embora de forma ainda bastante tímida, a busca por novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes epistemológicos”.

Para Perrenoud (1999), a avaliação formativa não funciona sem a regulação individualizada das aprendizagens, que coloca a disposição do professor

informações qualitativas sobre os processos de aprendizagem, das atitudes e aquisições dos alunos.

Com a pergunta de número dois (2) do questionário, pretendi captar dos docentes suas visões sobre a avaliação da aprendizagem situada no tempo de seu planejamento e em sala de aula. A análise das respostas deixaram claro a existência de duas categorias que chamei de *avaliação final* e *avaliação contínua*.

Na primeira categoria *avaliação final*, foram incluídas as respostas que demonstravam que a avaliação acontecia somente no final de uma unidade ou bimestre, sendo essa uma característica da avaliação somativa conforme Haydt (2008). Nessa categoria foi observada apenas uma resposta, sendo que ela menciona a prova como instrumento principal de avaliação:

*Penso que o momento da avaliação está intrinsecamente relacionado ao tipo de ensino/matéria que está sendo aplicada para os alunos. Assim, matérias de conhecimento mais aplicável e prático, como aulas laboratoriais ou de base tecnológica, certamente devem ter avaliações ocorrendo durante as aulas práticas. Matérias mais teóricas, que tendem a um conhecimento mais holístico/acadêmico, certamente devem centrar-se mais na avaliação do domínio de conteúdo teórico do aluno, o que torna assim indispensável a aplicação de provas com muitas questões amplamente discursivas e/ou de caráter oral (prof. Dante).*

É importante ressaltar que três (3) professores que na primeira pergunta definiram a avaliação como *somativa*, nessa questão responderam que a avaliação deve ser “contínua”, o que é uma característica da avaliação formativa (Haydt, 2008), ou seja, a avaliação acontece ao longo do processo ensino-aprendizagem. Esta categoria que optei por nomear de *avaliação contínua* representada pelas respostas de oito (8) professores, reflete a compreensão da avaliação constante, sucessiva, processual durante toda sequência do ensino do professor. Vejamos o que cada professor respondeu:

*A avaliação deve ser continuada, sendo o aluno avaliado no decorrer do curso, porém deve ocorrer uma avaliação específica (prova, seminário...) ao término dos tópicos. (prof. Diogo).*

*A avaliação deve ocorrer desde o início do processo sala-de-aula, a partir do momento em que o aluno entra em sala o processo tem que ser iniciado (profª. Soraia).*

*[A avaliação deve acontecer] a todo instante em que as aulas são ministradas, como uma forma de acompanhar o desenvolvimento individual dos acadêmicos e valorizar suas potencialidades. (prof. Átila)*

*[A avaliação] é um processo contínuo no decorrer de um período de estudo (prof. Gustavo).*

*A avaliação deve ser feita antes, durante a aula e após o término do conteúdo. Verificando assim, se esse aluno realmente assimilou, entendendo o assunto (prof. Raissa).*

*[A avaliação deve acontecer] durante todo processo, ou seja, quando inicio um determinado conteúdo devo avaliar desde o início até o final utilizando diferentes instrumentos (profª. Ursula).*

*A Avaliação deve acontecer de forma contínua ao longo do processo ensino-aprendizagem (profª Vanessa)*

*[A avaliação deve acontecer] em todos os momentos, porque a avaliação deve ser contínua (profª. Laura).*

Os professores apresentam a concepção de avaliação contínua, como aquela que ocorre durante todo processo de ensino, no decorrer das aulas. Entendo que a avaliação verdadeiramente contínua é aquela que está a serviço da aprendizagem, pois envolve um processo de construção de conhecimento com a interação entre professor aluno em sala de aula e de elaboração conjunta por meio do planejamento e execução, assim concordo com a afirmação de Both (2008, p. 41):

A avaliação subentende o acompanhamento e o apoio técnico, pedagógico e psicológico do aluno pelo professor ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem. É assim que ela se torna realmente instrumento auxiliar da melhoria dos resultados finais.



Nesse sentido, a avaliação contínua é um subsídio adequado para a formação concreta da aprendizagem, pois articula a relação professor – aluno – conhecimento durante o processo de ensino e intercede a ação conjunta de docente e discente na aprendizagem desse último.

A terceira pergunta do questionário, indagou aos docentes o porquê de se avaliar a aprendizagem dos alunos. A intenção nessa pergunta é conhecer quais motivações, funções e finalidades que norteiam as práticas avaliativas desses docentes. A leitura e análise das respostas afluíram para quatro (4) categorias as quais foram designadas da seguinte forma: *finalidade de controle*, *finalidade de melhoria do ensino*, *finalidade diagnóstica* e *finalidade de progressão*.

Na categoria *finalidade de controle* foi incluída somente uma resposta, que deixa claro que a avaliação é usada para controlar os alunos, mantê-los dentro das expectativas do professor. A resposta pode ser observada a seguir:

*Aparentemente (opinião pessoal), muitos cursos superiores em nossa região passam por uma séria “crise vocacional”, ou seja, a maioria dos alunos nas salas de aula -bem como muitos professores- não se dedicam de forma intelectual e ética à rotina de um profissional de nível superior, o que gera vários problemas, como mau comportamento do discente na classe, entre outras atitudes ilícitas à carreira acadêmica, como o tradicional vício ilusor da “cola”. Ademais, a crise vocacional também faz com que uma maioria de alunos não perceba a importância da universidade como fonte constante e interdisciplinar de conhecimento, mas apenas como um grande colégio de ensino médio, onde se obtém o tão almejado diploma, que agrada, teoricamente, tanto familiares ávidos quanto o mercado de trabalho. Assim, a avaliação é uma forma que possuímos para forçar os alunos a se portarem academicamente, frente à crise vocacional (prof. Dante).*

A avaliação com finalidade de controle revela um dos pontos fracos da avaliação praticada por muitos docentes, que é o de usar a avaliação como estratégia de contenção e domínio dos alunos, usando para isso pequenas ameaças como “você não se arrepender na prova”, ou “prestem atenção, pois vai cair na prova”. Porém, nem sempre essa estratégia de controle vem estampada nas falas dos docentes, mas vem implícita nos objetivos com que o professor avalia seus

alunos, o que está diretamente ligado ao modo com que o professor avalia. Luckesi (1999) trata desta questão do autoritarismo do professor, que submete seus alunos de forma que eles se adequem a seus ideais e pensamentos. Abaixo observamos o que nos diz esse autor sobre esta questão:

A gana conservadora da sociedade permite que se faça da avaliação um instrumento nas mãos do professor autoritário para hostilizar os alunos, exigindo-lhes condutas as mais variadas até mesmo as plenamente irrelevantes. Por ser “autoridade”, assume a postura de poder exigir a conduta que quiser, quaisquer que sejam. Então aparecem as “armadilhas” nos testes; surgem as questões para “pegar os despreparados”; nascem os testes para “derrubar todos os indisciplinados” [...] são frases que ouvimos constantemente nas “salas dos mestres”. Os dados relevantes, que sustentariam a objetivação do juízo de valor, na avaliação, são substituídos pelo autoritarismo do professor e do sistema social vigente por dados que permitem o exercício do poder disciplinador (LUCKESI, 1999, p. 37).

A mudança do atual paradigma educacional está relacionada principalmente a uma postura diferenciada dos educadores, não só no que se refere à avaliação, mas a todo processo de ensino aprendizagem, pensando neste como meio para a formação do sujeito livre, capaz de entender seu papel social e político. Porém, para isso, a avaliação também precisa assumir sua função de gerar a autonomia das aprendizagens, deixando de lado sua face de domínio e manipulação dos educandos.

A segunda categoria avaliação com *finalidade para a melhoria do ensino* demonstra a avaliação com objetivos de diagnosticar para nortear o ensino, proporcionando possibilidades de esse desenvolver-se de forma que a aprendizagem seja otimizada. Cinco (5) respostas dadas pelos professores demonstram a avaliação nesta concepção:

*A avaliação é necessária para ter a certeza de que o aluno aprendeu o conteúdo apresentado. Porém ela é um momento importante para o professor fazer uma análise crítica sobre a adequação do seu método de ensino (prof. Diogo).*

*[A avaliação serve] para conhecer as potencialidades de cada acadêmico e avaliar os métodos e o ensino de cada professor (prof. Átila).*

*O ato de avaliar é imprescindível para que ocorra o ato de planejar e, por conseguinte, uma docência da melhor qualidade (prof. Gustavo).*

*[A avaliação serve] para conhecermos quais os pontos que os alunos têm dificuldades e para melhorarmos os nossos métodos a partir dos resultados da avaliação. Conhecendo as dificuldades dos alunos podemos traçar nossos objetivos e propor novas atividades que busquem sanar essas dificuldades (profª Vanessa).*

*[A avaliação serve] para verificar se o ensino está satisfatório e se a forma em que os conteúdos estão sendo transmitidos é correta e facilita a aprendizagem. Em caso das metodologias não serem satisfatórias, intervenções devem ser feitas, até que se resolva o problema em foco (profª Laura).*

Os professores demonstraram compreender que diagnosticar a aprendizagem e o ensino, visando identificar o que foi proveitoso e o que precisa ser reformulado, envolve professor e aluno, numa composição de papéis que por meio da interação das partes e da observação criteriosa do caminho traçado e percorrido, as possíveis falhas possam ser corrigidas.

Nessa perspectiva, Libâneo (1994) apresenta a avaliação com três funções: a função pedagógico-didática, a função diagnóstica e a função de controle.

Dentre essas funções, a função pedagógico-didática é a que atribui à avaliação o papel de contribuir para o ensino alcançar os objetivos gerais e específicos da educação escolar, o que possibilita que os conhecimentos e habilidades propostos possam ser apurados e desenvolvidos para que os alunos tenham a ampliação de suas capacidades cognitivas.

Outra função é a diagnóstica, que dá ao docente a visão do processo de ensino-aprendizagem, dos sucessos e insucessos de sua atuação e também de seus alunos, de forma que mudanças e adaptações possam ser feitas com o intuito de melhorar o percurso do ensino e seus resultados. O autor descreve essa função em três (3) momentos: *no início*, para verificar as condições prévias dos alunos em relação ao trabalho que será desenvolvido; *durante* o caminho de difusão dos conhecimentos e sua conseqüente apropriação pelos alunos, quando o professor vê a progressão desses, suas dificuldades, dúvidas e os resultados apresentados e oportuniza a supressão dos erros, traçando novos caminhos de ensino e incentivando os alunos a prosseguirem e continuarem empenhados em seus

estudos, mesmo diante de suas facilidades e dificuldades; e *no final* de uma unidade, bimestre ou do ano letivo, avaliando os resultados obtidos.

A função de controle refere-se às estratégias de avaliação, bem como aos momentos em que essas acontecem, existindo uma interação entre o que ensina e o que é ensinado, oportunizando assim, ao professor a observação do desenvolvimento de seus alunos em relação às habilidades e conhecimentos que estes estão ou não desenvolvendo.

A função diagnóstica apresentada por Libâneo (1994) subsidiou a escolha da categoria avaliação com finalidade para a melhoria do ensino, na qual os docentes manifestaram a avaliação como o direcionamento do docente para rever suas práticas em confronto com os resultados obtidos, visando um planejamento com fins de que as dificuldades apresentadas pelos alunos possam ser superadas.

Outra categoria referente à finalidade da avaliação foi a *diagnóstica* na qual duas (2) respostas foram classificadas. Optei por chamar essa categoria assim, pois as respostas mencionam a avaliação com a função de diagnosticar “falhas e sucessos no processo escolar” e de “diagnosticar se os alunos aprenderam”, não mencionando nenhuma postura diante do diagnóstico/evidência da aprendizagem. Neste caso ficou entendido que a avaliação serve para diagnosticar, evidenciar, constatar os resultados da avaliação, porém a análise das respostas não deixa claro se há uma tomada de decisão sob os resultados, conforme podemos ler a seguir:

*[A avaliação serve] para melhor diagnóstico de falhas e sucessos no decorrer do processo escolar (prof<sup>a</sup>. Soraia).*

*[A avaliação serve] para diagnosticar se o aluno realmente aprendeu (prof<sup>a</sup>. Ursula)*

Mediante as falas das professoras, o que se apreende é que a avaliação serve ao propósito de constatar/diagnosticar a aprendizagem. Para ser considerada uma avaliação com finalidade de melhoria do ensino ou formativa, a avaliação deve não só diagnosticar, mas subsidiar e gerar a mobilização de novos meios de ensino-aprendizagem, enriquecendo a prática e o planejamento do professor.

A terceira e última categoria mostra a avaliação com a função de constatação para o avanço na vida escolar. Haydt (2008) diz que a avaliação vista como uma forma de classificar e promover o aluno de uma série para outra possui um caráter

seletivo. Assim, optei por chamar essa categoria de avaliação com *finalidade de progressão* na qual uma resposta foi identificada:

*[A avaliação] é uma forma de verificar se o aluno tem bagagem. Se realmente assimilou o que foi estudado. Verificando assim, se o aluno tem conhecimento suficiente para dar sequência na sua vida de estudante, sabendo enfrentar situações críticas do seu dia a dia (profª. Raissa).*

A resposta identificada aborda a verificação da bagagem do aluno e também a verificação se este tem condições, se está apto ou não para prosseguir em sua vida de estudante. Minha interpretação dessa resposta foi a de que essa aptidão do estudante para prosseguir sua vida acadêmica relaciona-se com a progressão dele dentro das séries do curso, o que caracteriza a avaliação como meio de definir se o aluno prossegue ou refaz o percurso no qual se encontrava. Essa característica da avaliação com finalidade de progressão remete à avaliação somativa, cuja função é classificatória, com vistas à promoção do aluno nas séries (Haydt, 2008).

Com a intenção de averiguar se os professores planejam suas avaliações em conformidade com seus objetivos e métodos de ensino, bem como se percebem a importância desta relação, elaborei a pergunta de número quatro (4) do questionário. A pergunta apresentava três (3) opções objetivas de respostas “Sim”, “Não” e “Parcialmente” e também solicitava a explicação do porquê da resposta dada. Dessa forma, cinco (5) dos nove (9) docentes responderam que “sim” e quatro (4) responderam “Parcialmente”. Nenhum respondeu “não”.

As justificativas dadas pelos que responderam “sim” podem ser observadas a seguir:

*[Sim] planejar objetivos específicos, centrados numa metodologia voltada para a realidade local-regional dos alunos, é importante para inculturar a ementa básica do curso à realidade dos graduandos. Certamente, esta ação preventiva ajuda a criar um senso comum nas salas de aula, baseado não apenas no conhecimento clássico proveniente das disciplinas afins, como também da sua aplicação para uma realidade específica. Neste contexto, acredito que planejar os objetivos com métodos segundo o real dos alunos sincroniza o conhecimento geral com o prático*

*do cotidiano, o que traz uma maior coesão professor-aluno, bem como ameniza os evidentes sintomas da “crise vocacional” (prof. Dante).*

*[Sim] porque é necessário que haja coerência entre a metodologia de ensino e de avaliação (prof. Gustavo).*

*[Sim] porque os meus objetivos devem ser alcançados e uma forma de verificar se isso aconteceu é através da avaliação (profª. Ursula).*

*[Sim, pois] não podemos cobrar do aluno algo além do que lhes foi dado. Se queremos algo além, devemos estimulá-los e os estímulos devem estar nos objetivos e métodos utilizados. Portanto, a coerência na avaliação nos ajuda a entender melhor os resultados dessa avaliação (profª. Vanessa).*

*[Sim, pois] para se atingir os objetivos é preciso um planejamento preciso de toda a metodologia utilizando inúmeros métodos, inclusive os avaliativos, pois se eu quero atingir os objetivos devo planejar em cima deles (profª. Laura).*

As respostas são contundentes e ressaltam que a avaliação deve ser pautada no que realmente foi ensinado, de acordo com os objetivos traçados pelo professor, devendo ser coerente com a realidade a fim de que seus resultados possam ser melhor entendidos. Referendando essa relação entre ensino (aqui entendido como todo processo, planejamento, objetivos, instrumentos e métodos pedagógicos) e avaliação Santos Guerra (2007, p.84) afirma:

O ensino é uma atividade que exige a adaptação a uma realidade concreta, sempre dinâmica, cheia de expectativas e de valores. A atuação do professor exige uma adaptação a um contexto singular e mutável.

A avaliação para ser justa tem como pressuposto a exigência do que foi realmente propiciado em sala de aula, mas, além disso, deve considerar as mudanças ocorridas durante a aprendizagem, as particularidades a dinâmica da construção dos saberes, enfim, considerar o ensino como movimento contextualizado e previamente planejado.

Quatro (4) docentes responderam que seus métodos avaliativos são “parcialmente” planejados de acordo com os objetivos das disciplinas e com os

métodos de ensino utilizados. As respostas dos docentes mostram dificuldades em relação aos instrumentos e o planejamento proposto:

*[Parcialmente, pois] embora muitas vezes o método de avaliação seja adequado ao objetivo da disciplina, há a necessidade de uma documentação, como exemplo uma prova escrita, onde determinados tópicos são questionados e que talvez seriam melhor avaliados através de uma avaliação informal do aluno no andamento da disciplina. (prof. Diogo)*

*[Parcialmente, pois] às vezes a disciplina tem um objetivo que nem sempre é o mesmo a ser atendido em sala de aula no momento da aula, temos que nos adequar à necessidade do aluno no momento da aula, e isto nos pede mais atenção (profª. Soraia).*

*[Parcialmente, pois] acredito que ainda sou bastante tradicional na avaliação. Falta contemplar as potencialidades globais e individuais de um modo mais satisfatório. (profª. Átila)*

*[Parcialmente, pois] minha avaliação não é só “conteudista”, observo a participação, a personalidade, participação do aluno durante as aulas. Mas é de fundamental importância que na hora da avaliação mesmo (prova, trabalhos,...), ela tem de estar voltada para o assunto, o conteúdo que o aluno está estudando, aprendendo (profª. Raissa).*

As dificuldades apresentadas pelos professores Diogo e Átila evidenciam a distorção do sentido da avaliação por ingenuidade desses, pois demonstram saber da necessidade de os métodos de ensino e avaliação serem coerentes numa perspectiva formativa, mas sentem-se de certa forma “reféns” do esquema avaliação-nota, ora imposto pelo sistema de ensino, ora pela tradição de avaliação que pode ser melhor designada verificação da aprendizagem. Assim, as respostas desses professores apresentam concordância com Vasconcelos (2008a) quando trata das maneiras de participação dos professores na distorção do sentido da avaliação, mostrando isso em diferentes aspectos, sendo que ressaltou neste momento o da ingenuidade do docente.

Existe um outro caminho que pode ser trilhado na prática da deformação do papel da avaliação. Alguns educadores não sentem necessidade de utilizar a nota como instrumento de coerção, seja porque já realizaram uma mudança substancial na sua forma de trabalho em sala de aula, seja porque não sentem ainda a rejeição por parte dos alunos; no entanto, sem se darem conta do papel autoritário que a avaliação desempenha no sistema de ensino, **acabam mantendo o mesmo esquema de ênfase à avaliação**: seguem a regra, ... Falta-lhes a compreensão do que seria a avaliação numa perspectiva emancipatória, transformadora. Dessa maneira introduzem ou mantêm a deformação no sentido da avaliação; o professor não decidiu dar ênfase à avaliação, fazer uso autoritário da avaliação, mas faz. (VASCONCELOS 2008a, p. 45 – 46. Grifos do autor).

A fala da professora Raissa desnuda o fato de que o aluno deve ser avaliado não só nas provas ou trabalhos, quando geralmente se pede conteúdos, mas também em outros aspectos interferentes no seu desenvolvimento durante a atividade escolar. No entanto, essa mesma professora menciona que *“na hora da avaliação mesmo (prova, trabalhos) ela tem de estar voltada para o assunto, o conteúdo que o aluno está estudando, aprendendo”*. Esse fragmento da fala da professora a chama atenção pela contradição apresentada, pois primeiro ela fala que observa a participação, a personalidade, participação do aluno durante as aulas, mas que a avaliação *“mesmo”* são atividades como provas e trabalhos que devem ser voltados ao conteúdo. Porém sob minha ótica, o principal foco da avaliação deve ser o do desenvolvimento da capacidade do aluno em contextualizar seus conhecimentos e não puramente assimilar o conteúdo trabalhado. Sobre essa questão Antunes (2008) esclarece que a capacidade de contextualização é revelada pelo aluno em estabelecer relações entre os ensinamentos do conteúdo trabalhado e outros níveis de pensamento, outras situações e até mesmo outras disciplinas.

A professora Soraia respondeu “parcialmente” e justificou dizendo que nem sempre os objetivos da disciplina estão em conformidade com as necessidades dos alunos em determinados momentos. Assim, pude entender que segundo essa professora o processo de ensino deve estar em função do desenvolvimento dos alunos. Essa posição é confirmada por Hoffmann (2001b):

O processo de aprendizagem do aluno não segue percursos programados a priori (grifo da autora) pelo professor. É no cotidiano escolar que os alunos revelam tempos e condições necessárias ao processo. O tempo da avaliação é decorrente de suas demandas e estratégias de aprendizagem e



não do curso das atividades inicialmente previstas pelos professores (HOFFMANN, 2001b p. 59).

Nenhum dos professores respondeu que suas avaliações “não” são planejadas de acordo com os objetivos das disciplinas e com os métodos de ensino utilizados. No entanto, Chaves (2003), em seu estudo comprovou pelas falas de alunos de cursos superiores, que os professores formadores não planejam nem estabelecem objetivos ligados diretamente a avaliação, mas ensinam determinados conteúdos e avaliam outros. Neste trabalho, veremos posteriormente o que os alunos pensam sobre essa questão.

Na quinta pergunta do questionário, o objetivo era o de se apreender quais dificuldades os professores sentiam ao avaliar seus alunos. As respostas estão discriminadas na tabela 3 a seguir.

Tabela 3 – Dificuldades apresentadas pelos professores formadores em avaliar os alunos.

<b>PROFESSOR</b>	<b>DIFICULDADE APRESENTADA</b>
Dante	Relacionada ao professor
Diogo	Relacionada ao instrumento
Soraia	
Ursula	
Vanessa	Relacionada ao instrumento e ao aluno
Raissa	Relacionada ao aluno
Laura	
Átila	Relacionada ao aluno e ao tempo
Gustavo	Relacionada ao professor e ao tempo

Fonte: Elaborada pela autora para visualização das dificuldades dos professores formadores em avaliar seus alunos, conforme as respostas dadas à quinta pergunta do questionário.

A definição das dificuldades citadas nas respostas foram as mais diversas possíveis: preocupação em impedir que as emoções do professor, no momento de correção das provas, interfiram nos resultados; o pouco tempo das aulas e a falta de maturidade dos alunos; instrumentos mais eficazes; a preocupação com o desinteresse dos alunos e de suas estratégias para forjar os resultados; dificuldades de os alunos assimilarem conceitos e nomes científicos; e transformar os avanços dos alunos em notas.

A resposta do prof. **Gustavo** demonstra uma visão de avaliação formativa em benefício da aprendizagem, quando diz que o tempo é curto e não permite que, com a constatação dos resultados ele possa novamente ensinar, usando outros métodos para novamente avaliar. Talvez essa visão do processo e da importância de se repensar a prática pedagógica por meio da análise dos resultados, esteja relacionada à formação do professor que é licenciado em pedagogia, isso partindo do princípio de que nesse curso o tema avaliação seja discutido em maior profundidade.

Diferentemente, se lermos com atenção as demais dificuldades apresentadas, percebe-se que elas se referem a aspectos mais técnicos e pode-se inferir que se resumem no fato de os professores estarem, de certa forma, sem uma precisa orientação teórica, pedagógica e política sobre a avaliação. Talvez por deficiência em sua própria formação, o que acaba fazendo com que eles não levem em conta o importante papel da avaliação no contexto social e educacional. Na verdade, a maioria dos professores não tem idéia de que avaliar é mais do que constatar se o aluno aprendeu determinado conteúdo, em que medida isso aconteceu e qual nota ele alcançou, porém, avaliar é um ato político, direcionado de acordo com as concepções que o docente carrega dentro de si. Para dar consequência ao ato avaliativo há que se tomar consciência da perspectiva adotada, definir posições mais elaboradas, ancoradas nos recursos teóricos e práticos já produzidos e disponíveis nesse campo.

Ao estabelecer um juízo de valor sobre o que observa, o professor interpreta o que vê a partir de suas experiências de vida, sentimentos e teorias. “Na avaliação educacional há que se levar em conta a relação entre o avaliador e o avaliado” (HOFFMANN, 2005a, p. 14). A autora ressalta que é difícil para o professor dar-se conta de tais implicações.

A avaliação da aprendizagem é angustiante e preocupa muitos professores, por não saberem como fazê-la sem que seja meramente um momento de cobrança de conteúdos aprendidos e repetidos de cor, mecanicamente, sem significado para o aluno e também por ter que usar a avaliação como método para manter os alunos disciplinados e interessados (MORETTO, 2002). No Ensino Superior, a situação torna-se mais tensa, pois também existe o pensamento de que o rigor nesse nível de ensino deve ser maior e que o aluno é, sozinho, o sujeito do qual depende sua aprendizagem.

A sexta e última pergunta do questionário aplicado aos participantes dessa pesquisa indagou aos docentes quais instrumentos eles concebiam como sendo mais adequados para avaliar a aprendizagem dos alunos. As respostas foram muito diversificadas, porém a prova foi o instrumento que apareceu com maior incidência, em seis (6) das nove (9) respostas, sendo que os demais instrumentos não se repetiram o que confirma que a avaliação praticada no curso é variada.

Podemos observar a disposição das respostas dos professores na tabela 4 relacionando-as aos instrumentos mais adequados segundo eles.

Tabela 4 - Instrumentos de avaliação mais adequados segundo os professores formadores.

<b>PROFESSOR</b>	<b>INSTRUMENTOS AVALIATIVOS MAIS ADEQUADOS</b>
Dante	Provas escritas objetivas e discursivas
Diogo	Observação e interesse do aluno; prova escrita.
Soraia	Participação do aluno, diálogo e fala.
Átila	Pesquisa.
Gustavo	Produção escrita de textos.
Raissa	Trabalhos, debates, provas, raciocínio lógico e capacidade de interação.
Ursula	Seminários, resolução de atividades e prova.
Vanessa	Prova escrita dissertativa e sem consulta; relatórios de aulas campo e práticas.
Laura	Participação e expressão nas aulas; avaliações orais e escritas/dissertativas.

Fonte: Tabela elaborada pela autora com o intuito de mostrar os instrumentos mais adequados, segundo as respostas dadas pelos professores formadores à sexta pergunta do questionário.

Observando a tabela 4 concluí que o instrumento mais citado pelos professores formadores foi a prova, que aparece nas respostas de seis (6) dos nove

(9) professores estudados. Na prática avaliativa desses professores, quando anteriormente foram analisados os instrumentos avaliativos usados por eles em dois (2) bimestres, somente a professora Soraia não recorreu a esse instrumento e também não o citou como sendo o mais adequado na resposta à última questão do questionário. Ao se analisar a prova como instrumento de avaliação percebe-se que seu uso na maioria das vezes está desconectado do processo ensino-aprendizagem (VASCONCELOS, 2008b), sendo essa a questão nuclear da prova segundo este autor, destacando também que ela muitas vezes relaciona-se a conceitos difíceis e possui como ênfase a repetição de conteúdos, ligando-se amplamente aos motivos de fracasso escolar:

tendo também um papel político-ideológico na medida que em serve de legitimação do fracasso do aluno, dado seu revestimento de um certo caráter “objetivo”, de uma pretensa “cientificidade”: o resultado obtido é tido como verdadeiro e imutável, o que é um enorme equívoco, face à fragilidade de sua elaboração, aplicação e correção (VASCONCELOS, 2008b p. 126,127).

Desse modo, o uso da prova ainda carece ser considerado com cuidado, principalmente quando sua função, elaboração e correção visam somente a verificação e constatação de assimilação e memorização de conceitos e conteúdos “dados” em sala, deixando de lado a verdadeira função de um instrumento avaliativo, que é a de proporcionar uma visão ampla e processual dos caminhos traçados e trilhados tanto por professores como por alunos.

Outro instrumento citado pelos professores (conforme tabela 4) que também se repete é a participação, aparecendo duas (2) vezes, sendo que os demais não se repetem. Apesar de os instrumentos representarem parte do processo avaliativo, eles não são seus principais focos. O que se faz com os resultados produzidos pelos dados coletados com os instrumentos é o que diferencia uma avaliação somativa classificatória de uma avaliação formativa emancipatória. Avaliação emancipatória é aqui entendida como “processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la para emancipação, libertação com o intuito de provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas” (SAUL, 1994 p. 61). Assim, entendo que os instrumentos também podem denotar a concepção vinculada à avaliação praticada pelos professores.

Alguns dos professores apresentaram mais de um instrumento como adequado para avaliar a aprendizagem dos alunos. A variedade de instrumentos demonstrada por esses professores pode representar o início do caminho para uma mudança conceitual em avaliação, tendo em vista que os professores, geralmente relacionam os instrumentos à qualidade da avaliação. Muitos dos professores parecem considerar que o uso de diferentes instrumentos representa a avaliação contínua.

Entretanto, de acordo com Mendes (2006) embora a variedade e a inovação de instrumentos avaliativos possam significar novos olhares sobre a avaliação, principalmente na tentativa de rompimento com a velha verificação, é a postura docente frente ao que é constatado com o uso desses é que vai ser o indicador de um processo avaliativo crítico, o que pressupõe mais as ações para transformar a realidade do que os instrumentos propriamente ditos.

Essa variedade foi demonstrada quando os docentes investigados citam como bons instrumentos avaliativos: seminários, exercícios, trabalhos, debates, relatórios de aulas práticas e aulas campo, participação e fala do aluno, escrita de textos e pesquisa. Porém, é preciso considerar que o uso de instrumentos variados pode não conseguir alcançar a avaliação da aprendizagem, podendo refletir apenas a verificação da aprendizagem, dependendo do posicionamento do professor frente aos instrumentos, aos resultados obtidos com o uso destes.

Algumas características diferem a “avaliação da aprendizagem” da “verificação da aprendizagem”. Libâneo (1994) sintetiza as características mais importantes da avaliação escolar, ressaltando que ela é voltada para as atividades dos alunos, com a possibilidade de revisão do plano de ensino, no intuito de desenvolver suas capacidades e habilidades, além de servir como termômetro das ações do professor que a utiliza também para se auto-avaliar.

Diante do exposto, avaliar a aprendizagem está para além da verificação do que foi aprendido pelos alunos. A esse respeito Neves (2007) diz que o uso de diferentes instrumentos de avaliação, principalmente aqueles que se supõem componentes de uma pedagogia não tradicional, como seminários e trabalhos em grupo, por exemplo, não estão inseridos em uma concepção crítico-formativa da avaliação, quando servem ao simples propósito de obtenção da nota.

Desta forma, para estarem inseridos no contexto de uma avaliação diagnóstica, formativa e processual, há que se considerar a contextualização do uso

dos instrumentos, e o uso de seus resultados no intuito de oferecer aos alunos novas e diferentes oportunidades de ensino e de avaliação.

Estabelecendo relações entre o uso de instrumentos diferentes no processo avaliativo, e as concepções apresentadas pelos professores participantes deste estudo, quando responderam a pergunta número um (1) e dois (2) do questionário, percebi que os professores Diogo, Soraia e Raissa que apresentaram mais de um (1) instrumento de avaliação como sendo mais adequado, tiveram suas respostas classificadas nas categorias Somativa (1ª pergunta) e Contínua (2ª pergunta). Isso indica a contradição no discurso e na prática destes professores, pois a despeito do uso de variados instrumentos avaliativos, suas concepções de avaliação ainda são somativas, apresentando nuances da avaliação contínua, o que pode significar que para estes professores, uma avaliação contínua está ligada ao uso de diferentes instrumentos de avaliação.

Já os professores Gustavo, Vanessa, Laura e Ursula, na análise das respostas às mesmas duas perguntas do questionário, tiveram suas concepções agrupadas às categorias Formativa e Contínua e também apresentaram o uso de mais de um instrumento como adequado à avaliação da aprendizagem. O que indica que esses docentes estejam mais próximos da construção de um modelo de avaliação que vá além da simples verificação da aprendizagem.

Em especial, o professor Gustavo manifestou em sua resposta uma concepção de bons instrumentos, que visem não só medir, mas subsidiar meios para o docente tomar decisões sobre o que fazer com os resultados obtidos. Esse professor manifestou sua concepção de avaliação como diagnóstica e formativa da aprendizagem.

### **3.3 O Discurso dos Discentes**

No decorrer deste texto exibirei a análise das respostas dadas ao questionário, pelos acadêmicos das três (3) séries investigadas. O estudo da compreensão dos licenciandos sobre a avaliação da aprendizagem é de grande relevância, pois permite visualizar como ela acontece no curso de licenciatura em Ciências Biológicas e, ainda, apreender se as concepções e práticas avaliativas dos professores têm influenciado na construção das concepções dos acadêmicos. As

concepções de avaliação explicitadas pelos licenciandos podem nos fornecer subsídios para compreendermos o que poderá ser a prática avaliativa destes futuros professores.

Para os fins de análise, os 53 estudantes que responderam e devolveram os questionários foram identificados por letras numeradas, sendo “A” (A1, A2, A3 etc.) para a 2ª série, da qual tive o retorno de 24 questionários; “B” (B1, B2, B3, etc.) para a 3ª série com o retorno de 19 questionários; e “C” (C1, C2, C3, etc.) para a 4ª série para a qual tive o retorno de 10 questionários.

A análise das respostas dadas à primeira pergunta do questionário evidenciou as seguintes categorias: *Avaliação Somativa*, *Avaliação Diagnóstica* e *Avaliação Formativa*.

Na categoria *Avaliação Somativa* foram incluídas 38 respostas que apresentaram a avaliação como constatação, verificação da aprendizagem do aluno ou atribuição de notas pelo docente. Como se sabe, a avaliação somativa é muito comum nas práticas docentes. O ato de avaliar, nesse caso, “resume-se em tomar a avaliação como aplicação de provas, atribuição de notas e classificação dos alunos” (LIBÂNEO, 1994 p. 198).

A seguir podem ser visualizadas algumas das respostas dadas a pergunta número um (1) do questionário, que teve como meta apreender a concepção dos acadêmicos sobre a avaliação da aprendizagem, das quais emergiram a categoria Avaliação Somativa:

*[Avaliação é] Quando se faz trabalho, prova, tarefa e recebe nota. Tudo que é avaliado e recebe nota (A15).*

*[Avaliação é] O método que utiliza para avaliar o ensino e aprendizagem do aluno já que a avaliação é o método de saber qual a quantidade de informações que os alunos adquiriram (A23).*

*[Avaliação] É o meio em que a escola se utiliza para classificar os alunos mediante o seu desempenho durante as atividades bimestrais (B13).*

*[Avaliação é] O método utilizado para avaliar o que o aluno foi capaz de assimilar de determinados conteúdos (C5).*

Uma hipótese a ser considerada, é a de que os acadêmicos se acostumaram com o papel verificatório e classificatório da avaliação por eles vivenciada, motivo que pode ter levado a maioria das respostas a confluir para a categoria Avaliação Somativa.

Uma das respostas apresentou uma mescla entre avaliação somativa e avaliação formativa:

*Avaliação da aprendizagem escolar é um método escolhido pelo professor para avaliar seus alunos dentro da sala de aula, pode ser uma avaliação continua onde leva em consideração a participação dentro da sala de aula, a resolução de atividades e apresentações em grupo ou somente uma avaliação no final de cada bimestre (A19).*

Nessa resposta, primeiro o aluno apresenta a avaliação contínua, característica da avaliação formativa e depois apresenta a avaliação como final característica da avaliação somativa, mostrando assim, uma indefinição do conceito de avaliação.

Como avaliação formativa entende-se aquela que permite que o professor exerça a função orientadora do processo educacional. Segundo Arredondo & Diago (2009) a avaliação formativa possui a função de retroalimentar o processo, reconduzindo os diversos elementos que configuram o modelo didático do professor. As respostas coerentes com essa concepção foram 11 e definem a avaliação como referente tanto ao aluno e à sua aprendizagem, quanto ao professor e sua forma de ensinar.

Desse modo, todas as respostas que se referiam à avaliação não só do aluno, mas também do professor ou à sua metodologia em sala de aula, foram agrupadas na categoria *Avaliação Formativa*, conforme se lê:

*Avaliar a aprendizagem escolar é reavaliar a função do professor, de repassar transmitir conhecimento, aos alunos. Aprendizagem escolar é uma avaliação que deve acontecer bimestralmente, mensalmente, semanalmente, diariamente (A8).*



*[Avaliação] É um meio de saber como está o desempenho do aluno e do professor. É um método de avaliação do ensino aplicado (A17).*

*[Avaliar] Seria quando o professor passa a observar o aluno notando nele a sua capacidade de aprender assim, com as dificuldades do aluno o professor deve mudar sua maneira de ensinar para que cada um possa aprender da melhor forma (B10).*

*[Avaliação] É o processo no qual são realizados métodos avaliativos variados que tem por objetivo verificar o que os alunos aprenderam e absorveram sendo verificados também as possíveis dificuldades existentes entre os alunos. A avaliação da aprendizagem possibilita a verificação do conhecimento dos alunos e também a auto avaliação do próprio professor (C9).*

Ao considerarem a avaliação como subsídio para análise da prática dos professores, os acadêmicos demonstraram o entendimento, ao menos inicial da avaliação formativa, em que se pensa a avaliação como meio de possibilitar a reformulação das ações docentes, quando o diagnóstico relativo à aprendizagem mostra problemas e falhas no processo ensino-aprendizagem, tanto por parte do professor como por parte do aluno.

Uma avaliação formativa envolve um *feedback* para a reorganização do trabalho pedagógico. De acordo com Villas Boas (2008) o *feedback* serve tanto para alunos como para os professores:

O *feedback* atende o professor e o aluno. O primeiro o usa para decisões programáticas sobre prontidão, diagnose e recuperação. O segundo o usa para acompanhar as potencialidades e fraquezas do seu desempenho, para que aspectos associados a sucesso e alta qualidade possam ser reconhecidos e reforçados, assim como para que os aspectos insatisfatórios possam ser modificados ou melhorados (VILLAS BOAS, 2008 p. 40).

Dessa forma, professor e aluno fazem parte da construção da avaliação formativa, fazendo uso dela para a otimização das aprendizagens.

Ainda nas respostas dadas à pergunta número um (1) foi possível apreender uma terceira categoria *Avaliação Diagnóstica* e foram observadas quatro (4) respostas para a composição dessa categoria:

*A avaliação da aprendizagem escolar é necessária para saber se realmente o aluno está aprendendo ou não. Na minha opinião, a avaliação da aprendizagem escolar é uma forma do próprio aluno saber se realmente ele está aprendendo algo de verdade (A5).*

*Pode ser como a obtenção de dados que o professor terá que analisar a posteriori. O professor pode usar a avaliação como instrumento para diagnósticos de aprendizado em sala (C10).*

*Avaliação significa avaliar os alunos em sua totalidade tanto em critério de participação, como frequência nas aulas. Alguns professores consideram que avaliar se resume em provas, porém considero mais importante a forma particular de cada um aprender no dia a dia, do que classificar os mesmos através de notas, que na maioria dos casos pode ser proveniente de atos ilícitos (C1).*

*O próprio nome já diz: avaliação da aprendizagem, só que deveriam ser mais corretas, pois a maioria das avaliações avaliam a capacidade de memorização e não de aprendizado em si (B4).*

As respostas acima demonstram o papel da avaliação como diagnóstico do desenvolvimento do aluno. Embora não especifique o posicionamento do professor diante deste diagnóstico, o simples fato de ser um diagnóstico configura-se mais completo do que uma constatação ou mensuração de resultados, tendo em vista a característica do diagnóstico de considerar o antes e o depois da prática educativa. A resposta de A5 em especial, retrata a avaliação não somente como constatação da aprendizagem, mas também como forma de o aluno se autoavaliar como sujeito de sua aprendizagem.

Subtendido, temos uma forma de avaliação que possibilita a gestão da aprendizagem feita pelo próprio aluno, na qual ele, de acordo com os resultados obtidos nas disciplinas pode mudar ou reforçar sua postura de aprendiz. Os alunos têm um papel fundamental na construção de uma mudança em avaliação quando assumem a condição de sujeitos, de protagonistas do seu processo educativo (VASCONCELOS, 2008b). Desta forma, a conscientização de que são sujeitos e

não espectadores do ensino torna os alunos colaboradores de seu próprio desenvolvimento intelectual. Além disso, pautado na consciência de seu papel participativo o aluno posiciona-se mais criticamente, podendo desejar e viabilizar um diálogo com o professor, questionando as práticas avaliativas desse e sugerindo alterações, embasadas em reflexões sobre seu próprio desempenho e também solicitando ao professor dinâmicas de ensino e avaliação diferenciadas, que venham ao encontro de suas necessidades de aprendizagem.

As respostas dadas à segunda pergunta do questionário convergiram para as categorias *Avaliação Contínua* e *Avaliação Final*.

Como pertencentes à categoria *Avaliação Contínua* foram reunidas 30 respostas que se referem à avaliação constante que o professor realiza em suas aulas, demonstrando que a avaliação é algo que faz parte da dinâmica do processo de ensino. Vejamos alguns excertos das respostas dos alunos:

*A avaliação da aprendizagem escolar deve acontecer a todo o momento, durante as aulas de correção das atividades, explicação da matéria. O professor deve sempre estar atento para poder avaliar seus alunos (A1).*

*A avaliação acredito que ela deve ocorrer todos os dias de forma contínua. Avalia-se a participação, caderno, trabalhos escritos e apresentações orais, enfim tudo que é produzindo pelo educando tem que ser avaliado e valorizado pelo professor (A6) .*

*[Deve acontecer] A todo o momento, porque a aprendizagem ocorre constantemente (B5).*

*A todo momento isso faz com que o professor seja avaliado também mudando sempre que possível (C7).*

Com essas respostas os acadêmicos manifestaram o entendimento de que a avaliação deve ocorrer não só ao final do ensino, mas durante esse. Essa proposição de avaliação contínua serve de auxílio tanto para o ofício do professor como para o do aluno, pois ambos são beneficiados pela continuidade da avaliação. Por um lado, o professor que orienta a aprendizagem utilizando-se da avaliação contínua faz o diagnóstico dessa, realizando também interferências durante o

processo de ensino conforme vai visualizando falhas e bloqueios na aprendizagem, e por outro lado, o aluno torna-se mais crítico em relação a seu posicionamento nesse processo e se auto avalia, intervindo em sua postura diante de possíveis dificuldades apresentadas. Nesse sentido “O aluno é visto como sujeito da aprendizagem descobre as regras e por isso não esquece o aprendido, se auto avalia e é mais crítico” (LUDKE & MEDIANO, 1992 p. 107).

A avaliação contínua é aquela que acontece durante o processo de ensino-aprendizagem e não somente ao final deste. Ela deve ser planejada pelo professor visando a avaliação do que o aluno já sabe e serve também para auxiliar a aprendizagem daquilo que ele ainda não sabe, na resolução de dúvidas e visualização de dificuldades. Não se trata apenas de aplicar diferentes métodos avaliativos ou diversificar os instrumentos.

Faz parte do processo de conhecimento a elaboração da síntese, a produção do aluno; mas não precisam ser momentos especiais. Numa nova linha de atuação, os professores fazem a avaliação com base na produção cotidiana do aluno e não em atividades que a artificializam. A expressão da síntese do conhecimento não se dá apenas em alguns momentos, de forma fragmentada, pois, se assim fosse, o professor não teria como ajudar o aluno quando ele precisa (quando da elaboração cotidiana do conhecimento); as dúvidas se acumulariam, comprometendo a aprendizagem (VASCONCELOS, 2008b, p. 103).

Nessa perspectiva, o ato avaliativo deve ocorrer simultaneamente com o ato de ensinar, não havendo desconexão e sim interação de tal forma que a avaliação confunda-se com os momentos de ensino, de maneira que o professor possa agir imediatamente ao perceber falhas na aprendizagem. Essa configuração diferencia-se do ato de “transmitir conhecimento” e depois “verificar a aprendizagem”, demonstrando a artificialidade do processo ensino-aprendizagem assim conduzido.

A avaliação, como finalizadora e averiguadora da aprendizagem após o ensino, é uma prática comum no meio educativo que precisa ser repensada pelos motivos apontados acima, principalmente ao se objetivar uma nova postura que considere o aluno e sua produção ao longo de seu percurso.

As repostas à segunda pergunta do questionário que evidenciaram a categoria *Avaliação Final* foram 22. Nelas os alunos manifestam claramente sua compreensão da avaliação como finalizadora do processo, pois mencionaram que ela deve ocorrer ao terminar um conteúdo, bimestre ou semestre. A avaliação

situada ao final do ensino é interpretada por Arredondo e Diago (2009, p. 62) como componente da avaliação somativa, pois “é aplicada ao final de um período de tempo determinado e pretende determinar a valia final deste, o grau de aproveitamento do aluno e de consecução dos objetivos propostos”. Nesse caso, a ação pedagógica sobre os dados obtidos, geralmente não ocorre durante o processo de ensino, porque os mecanismos de avaliação estão previstos como finalização desse processo e, assim, a lei fundamental é sempre seguir adiante (DALBEN, 2002). As respostas a seguir exemplificam essa categoria:

*Eu imagino que esta avaliação deve ser feita ao final de cada conteúdo ministrado (C3).*

*Na minha opinião no final de cada capítulo, pois a maioria dos professores da apenas uma avaliação tendo no mínimo 3 capítulos (B7).*

*Deve ocorrer pelo menos ao final de cada bimestre (A7).*

*No momento em que o professor tenha passado e aplicado o seu plano de aula, e o aluno esteja preparado para essa avaliação (A17).*

*A partir do momento em que o aluno estiver preparado para ser avaliado ou no final do bimestre (A24).*

As duas últimas respostas deixaram claro que o aluno deve ser avaliado quando o professor perceber que realmente houve aprendizagem e que os alunos estão prontos a se submeterem a uma avaliação. Podemos inferir que esta avaliação a que os acadêmicos são submetidos é uma prova final para atribuição de notas. Pensando assim, na ótica desses alunos, a prova é a “avaliação de verdade”, as demais atividades avaliativas não são consideradas parte da avaliação. Esse raciocínio refere-se muito mais ao ato de examinar do que de avaliar. Segundo Luckesi (2011) a prática de examinar simplifica diversas variáveis que envolvem tanto o educando como o educador. Ambos são reflexos de determinações sociológicas, cognitivas e afetivas construídas em experiências de sua vida passada e atual. Esse mesmo autor afirma que no ato de examinar “o estudante é tomado

como um sujeito que responde a um instrumento de coleta de dados ou a uma argüição ou participa de uma atividade; e aconteça o que acontecer, ele é o único responsável” (LUCKESI, 2011 p. 190). Assim, os estudantes, como pode ser observado nas duas últimas respostas citadas acima, mostram que a avaliação, nesse caso, final, deve acontecer quando eles estiverem preparados, pois a responsabilidade do sucesso ou do fracasso como resultados dessa são exclusivamente deles.

Uma das respostas à segunda questão do questionário se diferenciou dessas duas categorias e apresenta a avaliação como maneira de controlar e até mesmo punir os alunos:

*No momento em que os alunos não se importam em prestar atenção na aula. Quando a professora vê que os alunos não assimilaram bem o conteúdo aplica-se a avaliação para que eles estudem para obter um pouco mais de conhecimento (B6).*

Esse estudante coloca a avaliação disposta no tempo e espaço para controlar os alunos, ou seja, se eles não estão estudando e prestando atenção na aula é o momento de o professor avaliá-los para que fiquem atentos e estudem mais. Essa postura desnuda a relação de poder existente no sistema de ensino e que tantas vezes tem na avaliação uma forma de melhor definir esta hierarquia, conforme nos alerta Sousa (1991, p. 99):

As relações de poder e subordinação presentes na sociedade reproduzem-se na forma pela qual a escola organiza-se e funciona. E, dentre os aspectos específicos da vida da escola em que se expressam relações autoritárias e hierárquicas, tem-se a avaliação.

A leitura das respostas dadas à terceira pergunta do questionário conduziu às categorias designadas: *finalidade diagnóstica*, *finalidade de controle* e *finalidade para a melhoria do ensino*.

A avaliação como *finalidade diagnóstica* foi depreendida das 40 respostas que apresentavam a avaliação como saber, constatar, mostrar, verificar a aprendizagem dos alunos e o desempenho do professor, porém sem constar nenhuma ação em relação aos dados obtidos. Mais uma vez visualizamos a avaliação com a simples função de constatação e por assim dizer, rotular quem é

apto ou não apto. As respostas a seguir demonstram a avaliação com esta finalidade:

*Creio que a avaliação da aprendizagem escolar serve tanto para o aluno quanto para o professor. Então é importante que aconteça para saber o quanto o aluno está aproveitando das aulas e o quanto o professor está conseguindo passar para os alunos, em relação ao conhecimento (A1).*

*Porque através da avaliação é possível descobrir o nível de aprendizagem do aluno e o desempenho do professor (A10).*

*[Deve-se avaliar, pois] Através da avaliação pode-se verificar o quanto o aluno conseguiu absorver do conteúdo (C2).*

*[Deve-se avaliar] Pois assim o docente observará se o método por ele utilizado está sendo eficaz, obterá resultados sobre a aprendizagem do discente (B18).*

Algumas das respostas dos alunos demonstraram a importância da avaliação também como forma de avaliar o professor e de conhecer a relação professor-aluno, o que é demonstrado, por exemplo, nas respostas dos alunos A1, A10 e B18. O fato de os alunos reconhecerem a importância da avaliação também para demonstrar se o professor tem desempenhado bem sua função de ensinar, mostra que eles entendem a importância da prática docente pensada e refletida para o melhor desempenho do ensino-aprendizagem. O professor nesse caso faz uma leitura de sua atuação no processo e considera-a como forma de enriquecer sua prática. Esse fato pode significar indícios do princípio da construção de uma concepção de avaliação formativa, na qual os resultados avaliativos servem de base para a tomada de decisão, com o intuito de reformular e aperfeiçoar o ensino.

A resposta de um dos alunos, também pertencente à categoria finalidade diagnóstica foi diferenciada das demais e por isso encontra-se destacada:

*Avaliação é uma forma que além de verificar o rendimento do educando, o próprio professor se autoavalia, é onde ele pode rever seus métodos de ensino, sua*

*dinâmica em sala de aula, é um momento em que ele descarta o que deu errado e continua fazendo o que esta dando certo (A6).*

Essa resposta chama a atenção, pois além de constatar se houve aprendizagem por parte dos alunos e como foi a atuação do professor, demonstra que o professor usando os resultados obtidos com a avaliação pode melhorar sua prática em sala de aula. Para refletir sobre sua própria prática o professor lança mão de seus conhecimentos teórico-metodológicos e organiza suas idéias e objetivos a serem alcançados. Nesse caso, é importante ressaltar que a avaliação deve ser contínua e permanente no processo de ensino-aprendizagem, para que o professor reflita e retroalimente sua prática antes, durante e depois de sua ação pedagógica.

Onze (11) respostas confluíram para a avaliação com a *finalidade de controle*, para manter os alunos dominados e submissos nas aulas. Destas citamos três (3):

*Deve sempre ocorrer avaliações escolares, é uma forma de inquietar os alunos e os professores fazendo com se motivem para aprender mais (A5).*

*[A avaliação é] Necessária para que cada aluno possa se esforçar e correr atrás de novas informações assim identificando o grau de conhecimento de cada um (B10).*

*[Deve-se avaliar] Para saber se o que o professor está passando para os alunos, eles estão adquirindo, e isso é um método para que os alunos se interessem mais pelas matérias (A12).*

A característica da avaliação como forma de controle dos alunos é particularmente grave, e nos remete mais uma vez à questão política que envolve as práticas pedagógicas nas escolas, que geralmente condicionam os alunos a aceitarem situações passivamente, sem questionar, tornando-se sujeitos mais ou menos adestrados que se acostumaram a ser direcionados e subjugados. Encontramos aí, o uso da autoridade pelo professor, quando ele assume determinadas posturas e se acha no direito de exigir do aluno a conduta que ele determinar (LUCKESI, 1999). No caso das respostas a autoridade do professor seria em usar a avaliação como forma de manter os alunos disciplinados, interessados e que eles estudem as matérias de suas disciplinas.



Outra finalidade da avaliação, manifestada pelos alunos foi *para a melhoria do ensino*. Nesse caso, além da avaliação como diagnóstico da aprendizagem, o professor usa os resultados obtidos para aperfeiçoar sua prática pedagógica. Essa finalidade da avaliação vincula-se a concepção de avaliação formativa (ARREDONDO & DIAGO, 2009). Para a configuração dessa categoria foram agrupadas seis (6) respostas e três (3) delas encontram-se especificadas a seguir:

*Para saber se seu trabalho foi bem sucedido e se o aluno conseguiu aprender; se você tem que mudar seus métodos ou não; e para diagnosticar algum problema (B15).*

*Avaliar é importante para o professor saber se o aluno conseguiu alcançar as metas estabelecidos por ele ou não. Porém essa avaliação não significa aplicar provas e classificar o aluno de acordo com a nota conseguida e sim avaliar o que o aluno realmente aprendeu e se não aprendeu porque e como resolver esse fato (C1).*

*Quando se usa uma avaliação do aprendizado mesmo, é importante para saber o grau de conhecimento do aluno e até mesmo como forma de ajudar pois através desta avaliação podemos solucionar problemas existentes. Já o método tradicional eu não sei para que avaliar (C4).*

O conteúdo da resposta dada por A19 define a educação como tradicionalista e afirma que não é possível avaliar a aprendizagem escolar do aluno, sendo que o fato de o aluno obter nota máxima na prova não significa que ele aprendeu. Observemos a fala a seguir:

*Porque a aprendizagem escolar ainda segue um parâmetro tradicionalista. No meu ponto de vista a aprendizagem escolar não tem como ser avaliada, pois engloba o meio social de cada individuo sua bagagem cultural, etc. Muitos consideram que a nota máxima em uma avaliação mede o grau de aprendizagem do aluno, mas, muitos se baseiam em decorebas e depois passado algum tempo esquecem de tudo (A19).*

O parâmetro citado por A19 trata-se da abordagem tradicional do ensino, em que a relação professor-aluno é vertical e o professor define todo o processo educacional, sendo a avaliação realizada predominantemente, visando a exatidão da reprodução do conteúdo ministrado em sala de aula (MIZUKAMI, 1986). Embora existam diferentes abordagens de ensino, pode-se dizer que a abordagem tradicionalista ainda é a mais usual nas instituições, tendo em vista a pouca ou nenhuma participação do aluno na construção do processo e do planejamento escolar. De forma geral, nas próprias falas dos alunos percebemos essa unilateralidade de responsabilidade do professor no processo, quando eles fazem afirmações como: *o professor passa o conteúdo (A18, A21), como é o desempenho do professor (A24), se as aulas estão colaborando para a aprendizagem (A20), quanto o professor consegue transmitir de conteúdo (A23).*

A resposta de C8 também manifestou esse pensamento tradicional sobre a avaliação, ao mencionar que além de o professor saber o que o aluno aprendeu ele também concluirá se este se encontra apto a prosseguir para a próxima série.

*Porque o aluno precisa saber do que ele é capaz, ou seja, por meio da avaliação o aluno e o professor saberão o quanto ele aprendeu. Por intermédio dessa avaliação é que o professor saberá que esse aluno está apto para ser remanejado para outra série (C8).*

A progressão nas séries e etapas educacionais acaba sendo, muitas vezes, a finalidade de avaliar os alunos, abstendo assim a avaliação de sua função direcionadora e orientadora do processo educacional, o que reforça ainda mais a cultura da nota.

A quarta questão indagou aos acadêmicos se havia coerência entre os planos de curso e objetivos planejados pelos professores e suas formas de avaliar. Quatro (4) responderam sim; 49 responderam parcialmente e um (1) respondeu não.

Algumas das 49 respostas dos acadêmicos que responderam “C” parcialmente podem ser lidas a seguir:

*A avaliação deve ser realizada de várias formas permitindo a participação de todos os alunos os quais apresentam habilidades, dificuldades e personalidades diferentes e estas devem ser trabalhadas de forma a concretizar o conhecimento. Sendo*

*através das metodologias avaliativas que os alunos conseguem expressar o que aprenderam ao longo do processo de aprendizagem (C9).*

*Porque podemos perceber que muitos professores às vezes se perdem um pouco ao transmitir conhecimento aos alunos, que os levam a fazer uma avaliação de maneira incoerente. Há muito também de professores conservadores, que usam sempre o mesmo método avaliativo, não levando em consideração, as vezes, as dificuldades de sala de aula em que se encontra presente (A1) .*

*Ainda possuímos alguns professores que utilizam metodologias defasadas e ainda atuam de modo dominador sendo o detentor do conhecimento (C2).*

*Pois nem todos dividem as notas como em trabalhos apresentações participação e etc. A maioria cobram somente as provas (B19).*

*Alguns professores querem avaliar o conhecimento do aluno somente através de provas valendo 60,70 e deixam ser adotados como trabalhos e outras atividades (B13).*

*Alguns professores não são coerentes aos objetivos das disciplinas, nem escolhem os melhores e nem os mais variados métodos de avaliação (A8).*

*Alguns professores utilizam os métodos avaliativos de maneira correta, explicam bem e aplicam na avaliação o que ensinou já outros professores não explicam bem, só enrola a aula e na hora da prova aplicam o que não ensinaram. Cobra muito do aluno mais não dá nada de si (A17).*

*Pois acho que algumas disciplinas deixam a desejar no conteúdo e exigem muito na prova (A22).*

*Pois em algumas disciplinas as metodologias são ruins ou nem existe métodos assim deixam o conteúdo a desejar e por fim querem ou cobrar muito nas avaliações (A24).*

As justificativas dos alunos que responderam “C” são interessantes, pois deixaram claro que alguns professores exigem muito nas provas e deixam a desejar nas aulas. Essa visão pode ser observada em algumas respostas como as de A1, A17, A22 e A24. Pode-se inferir por meio destas falas, que os acadêmicos percebem as contradições entre o que se diz e se propõe e o que se faz na prática pedagógica. Eles não são ingênuos diante das práticas de seus professores, porém nem sempre têm a liberdade de manifestar a percepção que têm em relação às avaliações e o que realmente foi efetivado e ensinado em sala de aula.

Houve também manifestações referentes à inabilidade dos professores em elaborar provas, aplicarem trabalhos desnecessários e até mesmo de usarem métodos avaliativos que priorizam a “decoreba”.

A observação das respostas dos acadêmicos me leva a pensar que é necessária e urgente aos professores universitários, uma formação pedagógica que lhes forneça subsídios para lidar com situações comuns que ocorrem nos caminhos traçados durante o desenvolvimento do ensino, da aprendizagem e da avaliação, levando-se em conta que esses três (3) estão interligados e são interdependentes. Chaves (2003) ao tratar sobre a formação e a prática pedagógica de professores universitários deixa clara a necessidade de professores inovadores, reflexivos e críticos que concebam a interação entre ensino e aprendizagem para os universitários já em fase adulta, com diversidade de obrigações, necessidades, competências e habilidades.

Ainda na questão quatro (4) do questionário, quatro (4) acadêmicos responderam a alternativa “A” sim as avaliações dos professores são coerentes com seus planos de ensino e objetivos traçados. As respostas daqueles que assim se manifestaram estão dispostas a seguir:

*São adequados sim, mas cada professor tem os seus métodos e para mim todos são validos (A9).*

*Porque os métodos utilizados pelos professores foram estudados muito bem por eles, mais pode ser que às vezes estes métodos podem dar errado, mais na maioria dão certo (A10).*

*Pelo fato de estudarmos, temos que ter uma avaliação para verificar o quanto conseguimos aprender. Porém alguns professores não dedicam para explicarem o conteúdo e cobram matérias absurdas (A23).*

*[...] noto certa falta de ética por parte deles, pois apresentam não separarem a relação profissional x aluno e professor (pessoa, amigo, aluno). Além disso noto que não estão preocupados na maioria em fazer com que compreendamos os conteúdos verdadeiramente, bem como alguns nem possuem domínio dos conteúdos que devem ser ministrados e na hora da avaliação exigem o que nem mesmo eles são ou demonstram ter capacidade de fazer (B1).*

Essas respostas evidenciam que os acadêmicos entendem que os professores possuem habilidades para avaliar, e que cada um sabe o que faz dentro de sua disciplina. Somente a resposta dada por A23 demonstra que alguns professores exigem mais do que oferecem em suas aulas.

Apenas um aluno respondeu a alternativa “B” não e demonstrou se abster de analisar mais profundamente as metodologias de seus professores afirmando:

*Porque cada professor tem um método de ensino (B16).*

A quinta e última pergunta feita aos acadêmicos evidenciou quais os tipos de avaliações eles pensam ser mais adequadas para avaliar a aprendizagem escolar. As respostas e as formas de avaliações citadas foram agrupadas na tabela 4 a seguir a fim de serem melhor visualizadas.

Tabela 5 – Instrumentos avaliativos mais adequados, segundo os acadêmicos investigados e a quantidade de vezes que foram citadas

<b>INSTRUMENTOS AVALIATIVOS MAIS ADEQUADOS</b>	<b>QUANTIDADE CITADA</b>
Prova individual (oral ou escrita)	28
Seminários	15
Participação	13
Comportamento (esforço, criatividade, responsabilidade, postura)	11
Trabalhos de pesquisa	11
Apresentações de trabalhos	7
Trabalhos em grupo	6
Exercícios e Tarefas	6

Relatórios de aulas práticas e de campo	5
Questionários	5
Trabalhos em sala de aula	4
Debates, Mesas redondas e discussões em sala	4
De acordo com a realidade e necessidade do aluno	4
Perguntas orais durante a aula	3
São os que promovem união entre teoria e prática	3
Construção de Maquetes	2
Testes contextualizados	1

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora, com base nas respostas dadas à questão número cinco do questionário.

A leitura das respostas nos surpreendeu ao mostrar que provas ou testes individuais, orais ou escritos, foram citados 28 vezes como um bom instrumento de avaliação. Na análise dos instrumentos usados pelos docentes do curso, observa-se que a maioria utilizou a prova. A prova também aparece como um instrumento adequado na concepção dos alunos. Isso pode significar, que os alunos apreendem as práticas avaliativas de seus professores e as assimilam como sendo adequadas ao processo de avaliação.

Além da prova, vários tipos de instrumentos foram citados pelos alunos, conforme se observou na tabela quatro (4), o que sugere que estes são os instrumentos que os acadêmicos conhecem ou até mesmo vivenciaram durante sua trajetória escolar. Essa variedade de instrumentos citados, quando utilizadas pelo professor pode subsidiar a obtenção de diferentes dados da aprendizagem e do ensino. Assim corroboro a afirmação de Arredondo & Diago (2009, p. 269), “A coleta sistemática de dados de diversas índoles é necessária para uma avaliação contínua e essencialmente qualitativa”.

No entanto, os instrumentos por si só não alcançam a prática de uma avaliação contínua e formativa. A observação do docente deve estar pautada na coesão dos instrumentos usados, suas funções e o alcance destes em relação ao que se quer avaliar. Quanto a isso Luckesi (2011, p. 305) faz a seguinte consideração “... o que devemos observar é se os instrumentos que estamos utilizando são adequados aos nossos objetivos e se apresentam as qualidades metodológicas necessárias de um instrumento satisfatório de coleta de dados para a prática da avaliação da aprendizagem”.

Alguns alunos ressaltaram dois (2) aspectos relevantes. Primeiro, o fato de a interação professor aluno e a avaliação adequada às particularidades dos alunos, serem decisivas nos processos avaliativos. Isso é importante para que o professor, independente dos instrumentos avaliativos a serem usados, estabeleça uma conexão com o desenvolvimento do aluno em sua disciplina. Segundo, o fato de que tudo o que o aluno faz deve ser avaliado. Isso contribui para que a avaliação seja mais justa, pois irá operar no contexto do desenvolvimento geral do aluno, ocorrendo constantemente durante suas produções.

Em especial, na avaliação da aprendizagem no Ensino Superior onde se preza a capacidade, o desenvolvimento e a independência intelectual dos acadêmicos, é necessário se pensar em novas formas de incentivo a essas características e em atividades avaliativas que propiciem o desenvolvimento das capacidades cognitivas relacionadas à produção escrita, a exposição oral, ao raciocínio contínuo e lógico, em contraposição às atuais práticas avaliativas que requerem somente a devolução de conceitos ensinados pelo professor.

Posto isto, é importante que a formação dos licenciandos em avaliação não contemple somente os aspectos técnicos dos instrumentos, mas como utilizá-los para alcançar as propostas do ensinar e do avaliar, por meio de planejamento sistemático e qualitativo da avaliação. Além disso, são extremamente relevantes os fundamentos teóricos e opções políticas implicados nesse processo.

## CONSIDERAÇÕES E REFLEXÕES DA PESQUISADORA

Esta pesquisa abordou um importante tema do contexto educacional, a avaliação da aprendizagem. Na educação superior, especialmente nos cursos de licenciatura, este tema se configura ainda mais relevante, considerando-se as limitações, quando se verifica a pouca ocorrência de estudos como esse nas licenciaturas em Ciências Biológicas.

Ao longo do trabalho houve um esforço intelectual com vistas a responder a questão de pesquisa: *Quais as concepções de avaliação da aprendizagem de professores formadores e de alunos do curso de Ciências Biológicas da UnU de Iporá e quais os reflexos dessas concepções nas práticas dos professores e na formação dos licenciandos?*

Assim, para propiciar uma visão ampla do processo avaliativo desnudado por esta pesquisa foi realizado o cruzamento dos resultados obtidos nas análises dos discursos oficial, dos docentes e dos discentes.

Primeiramente, apresento o que foi apreendido na análise documental, que denominei de discurso oficial.

Na LDB a avaliação da aprendizagem é chamada de verificação do rendimento escolar. Ao ler esta denominação, pode-se pensar no que consiste o ato de verificar a aprendizagem e o de avaliar a aprendizagem. Verificar a aprendizagem faz parte do processo de avaliar a aprendizagem, entretanto verificar está relacionado mais a aspectos de constatação da aprendizagem e em que medida ela ocorreu, fazendo parte do processo, dos procedimentos e objetivos da avaliação, porém, um entendimento de avaliação em sua plenitude, considera a complementaridade de aspectos quantitativos e qualitativos (LIBÂNEO, 1994).

A despeito da denominação “verificação da aprendizagem” dada pela LDB ao processo avaliativo, a análise permitiu observar que sua proposta é de uma avaliação formativa, contínua, cumulativa e diagnóstica, na qual os aspectos qualitativos predominam sobre os quantitativos. Essa lei propõe também a possibilidade de aceleração nos estudos para alunos com atraso escolar e de avanço nos cursos e séries, baseada na verificação do aprendizado. Além disso, determina que a recuperação paralela ao período letivo seja obrigatória em casos de baixo rendimento escolar.



Outra observação relativa à avaliação da aprendizagem, é que a LDB não aborda aspectos didáticos no que se refere ao Ensino Superior. Dessa forma, a avaliação da aprendizagem para este nível de ensino não é mencionada, exceto no parágrafo 1º do Artigo 47, onde se refere em sua parte final, aos critérios de avaliação que devem estar descritos no planejamento docente, devendo ser cumpridos. Entretanto, nessa parte a lei refere-se à avaliação em um aspecto normativo, não mencionando nada a respeito da concepção avaliativa adequada para este nível de ensino.

A LDB também trata da formação do professor universitário em seu Artigo 66, em que determina que a preparação para o magistério superior “far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Diante desse entendimento, o professor universitário forma-se em aspectos específicos de sua área de atuação, entretanto, os aspectos didáticos ficam a desejar, considerando que, salvo raras exceções, os programas de mestrado e doutorado não oferecem uma sólida formação para o magistério no Ensino Superior. Sendo assim, depreende-se que, na formação de professores para a educação básica, esse é um dos entraves para se renovar as concepções de avaliação da aprendizagem, tendo em vista a carência de embasamento teórico e prático dos professores formadores, que acabam por perpetuar velhas práticas pedagógicas, por eles vivenciadas, em sua atuação docente.

O segundo documento analisado foi a Resolução CNE/CP 1 de 2002, que menciona a necessidade da simetria invertida no seu Art. 3º inciso II, alínea “a”: “a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera”; Esse fragmento da resolução deixa implícito que o docente em formação necessita vivenciar, tanto do ponto de vista teórico e conceitual, quanto da prática educativa, experiências pedagógicas oferecidas por seus professores formadores, coerentes com o perfil profissional dele esperado. Relacionando isso à avaliação da aprendizagem, infere-se que a vivência das práticas avaliativas exercidas por seus professores durante a formação inicial, terá uma influência relevante nas práticas avaliativas dos futuros professores.

Ainda no inciso II, alínea “d” a referida Resolução propõe a avaliação como viabilizadora de ajustes no percurso pedagógico. Essa proposta manifesta uma concepção de avaliação formativa, pois permite a melhoria do ensino por meio da

reflexão sobre os resultados do ato avaliativo. Além disso, esse documento enfatiza que a proposta pedagógica, o currículo e a avaliação nos cursos, necessitam ter como eixos norteadores o desenvolvimento das competências previstas para os licenciandos. Isso confirma a concepção de avaliação formativa e diagnóstica nesse documento, tendo em vista a orientação para a formação de profissionais que contemple os conhecimentos necessários para sua atuação como docentes na educação básica, o que pressupõe um trabalho reflexivo e crítico por parte dos professores formadores.

No Projeto Pedagógico do Curso investigado, a avaliação é definida como um juízo de valor a partir de critérios pré-estabelecidos, sendo uma afirmação qualitativa sobre um dado objeto, levando em consideração os aspectos relevantes da realidade e, por conseguinte, a uma tomada de decisão a respeito dessa. Nessa perspectiva a avaliação é formativa, e percebe-se que na proposta ela está para além da verificação das aprendizagens, pois dispõe sobre uma tomada de decisão com base nos resultados obtidos da realidade observada.

Além disso, o PPC propõe a avaliação como integradora do processo de ensino e aprendizagem, sendo contínua, qualitativa e diagnóstica, pois não se configura em um momento estanque, considerando que os resultados obtidos são provisórios, fornecendo subsídios para a recuperação do que não foi aprendido pelos acadêmicos.

A avaliação da aprendizagem expressa nesse documento demonstra a importância da formação dos sujeitos quanto ao posicionamento crítico e autônomo, com a possibilidade de refletirem e contribuírem com as dinâmicas de ensino e aprendizagem por eles vivenciadas. Ressalta, ainda, que as “concepções do fazer educativo não devem ser limitadoras das capacidades humanas, mas deve estar a serviço da emancipação do homem e seu desenvolvimento contínuo” (PP do Curso de Ciências Biológicas, 2008, p.82). Portanto, a avaliação é instituída também como emancipatória, levando os sujeitos ao desenvolvimento contínuo de suas capacidades. O estudo do PPC possibilitou então, a conclusão de que a concepção proposta é de um processo avaliativo da aprendizagem que seja emancipatório, qualitativo, diagnóstico, contínuo e formativo.

A análise dos planos de ensino possibilitou a constatação de que os professores do curso concebem a avaliação, na qual se utiliza diferentes instrumentos, como sendo contínua e processual. Esses professores mostram um

apego aos instrumentos avaliativos, o que indica a centralização desses no ato de avaliar, no entanto, sabe-se que o posicionamento dos professores frente aos instrumentos e seus resultados é que possibilitaria a geração de uma configuração de avaliação verdadeiramente processual e contínua, portanto também formativa.

A constatação do uso de diferentes instrumentos (13) pelos professores deixa claro que existe uma preocupação desses docentes em avaliar seus alunos de forma contínua, o que se configura como um avanço no sentido da construção de uma avaliação a favor da aprendizagem, mesmo que eles ainda necessitem de um constructo teoricamente embasado a respeito da avaliação contínua e formativa.

Essa mesma análise dos planos de curso e dos instrumentos avaliativos demonstrou que a prova individual e sem consulta é o instrumento mais comumente usado pelos professores e que são descritivas e conceituais, exigindo dos alunos a devolução da matéria ensinada, sem reflexão e relação com outros conteúdos da mesma disciplina ou de outras. Nessa concepção da prova como instrumento avaliativo reprodutivista, o aluno passa a ser o único responsável por dar conta do que foi ensinado, tendo que absorver os conteúdos e depois devolvê-los na prova tal qual foram ensinados, mesmo que isso para ele seja desprovido de coerência ou de sentido. A partir daí percebe-se a centralização da avaliação no aluno, pois a escola espera dele, um determinado rendimento em relação às expectativas predefinidas. O professor tem o papel de apreciar o desempenho do aluno, emitindo julgamento sobre sua competência. Por sua vez, o aluno não tem uma participação ativa no processo de ensino/aprendizagem/avaliação, sendo que algumas vezes, o aluno nem sequer tem clareza quanto ao significado do resultado obtido (SOUSA, 1991).

Dessa maneira, fica explícita a ausência de uma orientação teórica e metodológica para a compreensão de que a prova, como instrumento avaliativo, pode deixar de ser reprodutivista e conceitual e passar a ser construtiva, dinâmica e integrante do processo de ensino e aprendizagem.

No discurso dos docentes constata-se uma visão ligada à construção de um paradigma que supera a avaliação puramente classificatória, sendo que a concepção predominante visualizada foi a da avaliação contínua, diagnóstica e formativa. Isso ficou perceptível ao se constatar que dos nove (9) professores estudados, cinco (5) concebem a avaliação como *formativa* e oito (8) entendem que a avaliação deve ser realizada de forma *contínua*. Além disso, os professores quando indagados sobre a finalidade da avaliação, em sua maioria, demonstraram

compreendê-la como fonte de melhoria para o ensino e também com a finalidade *diagnóstica*, quando falhas e insucessos podem ser identificados.

A despeito de o estudo indicar o início de um caminho para a construção da avaliação contínua e formativa, também foi observado que ainda existe, por parte de alguns professores, a concepção da avaliação como forma de controle para manter os alunos quietos, sobre as expectativas, concepções e pensamentos do professor. Também foi perceptível o uso da avaliação com a única finalidade de progressão nas séries ou estágios do curso. Sabe-se que a avaliação diante da atual configuração educacional, também tem essa função, entretanto ela não é a principal. As duas últimas concepções foram apresentadas neste trabalho por uma minoria dos professores, o que pode indicar que se encontra em construção um novo campo de projeção da avaliação, caracterizando a libertação da visão predominantemente autoritária e classificatória do processo avaliativo.

Sobre a coerência entre o planejamento da avaliação e os objetivos e métodos adotados nas disciplinas, os professores manifestaram dois (2) entendimentos, que existe coerência e que são parcialmente coerentes. Os primeiros demonstraram entender que a avaliação necessita estar coerente com os objetivos e com o que foi ensinado em sala de aula. Os segundos demonstraram que o fato de suas avaliações estarem apenas parcialmente de acordo com o ensino e objetivos propostos.

Sobre as dificuldades em avaliar os alunos, os professores manifestaram-se em sua maioria, dificuldades relacionadas aos instrumentos avaliativos, ao tempo, ao aluno e ao próprio professor que sente dificuldades na elaboração dos instrumentos e em documentar a avaliação. A maioria considerou aspectos técnicos, o tempo curto das aulas para aplicação de provas, a cola dos alunos. Esse posicionamento técnico difere da concepção formativa em avaliação, manifestada pela maioria dos professores na primeira pergunta do questionário.

A resposta dada por um professor, em relação as dificuldades em avaliar os alunos, chamou-me a atenção. Esse professor demonstrou a visão da avaliação formativa, dizendo que o curto tempo das aulas e a necessidade de cumprir a ementa, não permitem que, com a constatação dos resultados da avaliação, ele possa novamente ensinar usando outros métodos de ensino, para reavaliar se a aprendizagem foi aperfeiçoada. Talvez essa visão sobre a avaliação esteja relacionada ao fato de esse professor ter sua formação em pedagogia.

O discurso dos discentes foi fruto da análise das respostas dos 53 acadêmicos ao questionário. Ao contrário da concepção de avaliação formativa apresentada pelos professores, a grande maioria dos acadêmicos em suas respostas confluiu para a categoria avaliação somativa, ao se referirem à avaliação como verificação, constatação e medida da aprendizagem, sendo esta somente uma pequena parte do processo avaliativo (LIBÂNEO, 1994). A minoria dos acadêmicos apresentou a concepção de avaliação formativa e demonstrou entender a importância da avaliação como meio para enriquecer a aprendizagem e também a prática pedagógica dos professores.

A respeito de quando deve ocorrer a avaliação, os acadêmicos demonstraram com suas respostas, duas categorias, avaliação contínua e avaliação final. A maioria das respostas pertence a categoria avaliação contínua, na qual o professor avalia a produção cotidiana do aluno (VASCONCELOS, 2008b). Outra categoria apresentada, porém pela minoria dos acadêmicos, foi a da avaliação final, que em contraposição a avaliação contínua, ocorre em momentos estanques e têm a característica de finalização das etapas do ensino.

Um dos acadêmicos, manifestando-se sobre quando deve ocorrer a avaliação, afirmou que ela deve ocorrer quando o professor precisar que os alunos “prestem atenção nas aulas”, sendo esse um tipo de avaliação autoritária como forma de controlar os alunos, forçando-os a estudar mais e se manterem nos padrões esperados.

Sobre o porquê de se avaliar a aprendizagem, um grande número de acadêmicos teve suas respostas dentro da categoria da avaliação com finalidade diagnóstica, também manifestada pelos professores formadores. Algumas respostas pertencentes a esta categoria demonstraram a importância da avaliação também como forma de avaliar o professor e de conhecer a relação professor-aluno.

Onze respostas fizeram parte da categoria finalidade de controle, na qual a avaliação constitui-se em um meio para manter os alunos dentro das expectativas do professor e da instituição, lembrando que uma minoria dos professores manifestou esta mesma concepção. Sobre esta questão Luckesi (2011, p. 231) afirma:

Com essa atitude, em vez de a prática pedagógica estar centrada nas relações de ensino e aprendizagem, centra-se nos procedimentos examinativos, uma vez que estes oferecem, de forma subjacente ao ato

pedagógico, possibilidades de exercício da autoridade e do controle disciplinar. Ou seja, no espaço institucional escolar, o exame tem “um lugar especial de administração do poder” na relação pedagógica. Mais do que um instrumento de construção da experiência pedagógica, ele tem sido, e o é ainda, instrumento de controle externo e disciplinar do educando.

A finalidade de melhoria para o ensino foi apresentada pela minoria absoluta dos acadêmicos, em contraposição aos professores que em sua maioria manifestou essa concepção. Nessa categoria foram incluídas as respostas que revelaram a avaliação com a finalidade de, além do diagnóstico das aprendizagens, usarem as informações obtidas para aperfeiçoar o ensino e as práticas pedagógicas.

Os acadêmicos foram questionados se consideravam as metodologias avaliativas utilizadas por seus professores adequadas aos métodos de ensino adotados e aos objetivos das disciplinas. Tiveram como opções de respostas as assertivas “sim”, “não” e “somente em algumas disciplinas”.

A maioria (49) respondeu somente em algumas disciplinas e justificaram dizendo que alguns professores exigem mais do que ensinam, não sabem elaborar as provas e priorizam avaliações que exigem a decoreba. Essa postura dos professores, manifestada nas falas dos alunos, leva-me a pensar na falta de orientação teórica e na ausência de reflexão por parte dos professores do Ensino Superior, sobre as práticas pedagógicas por eles realizadas. O que também foi constatado por Chaves (2003) que ressalta, os professores de Ensino Superior, que não possuem formação específica para exercer a docência, em seu cotidiano não discutem sobre avaliação da aprendizagem, nem sobre suas práticas pedagógicas em geral.

Com relação aos instrumentos mais adequados para avaliar a aprendizagem, os mais citados pelos acadêmicos foram respectivamente: provas individuais (oral ou escrita), seminários, participação, comportamento (esforço, criatividade, responsabilidade, postura), trabalhos de pesquisa. A prova foi a mais citada pelos acadêmicos em suas respostas. Os professores também consideraram a prova como o instrumento mais adequado e a análise dos instrumentos avaliativos mostrou que a prova foi o mais utilizado por eles. Dessa maneira, encontra-se o indicativo de que são esses os tipos de avaliação mais vivenciados pelos acadêmicos durante seu trajeto estudantil, em especial na universidade e que eles assimilaram essa concepção, manifestada em suas repostas. Isso demonstra que a prática

pedagógica dos professores formadores, contribui para a formação das concepções avaliativas dos acadêmicos.

O discurso dos discentes, quando relacionado ao discurso oficial, apresenta uma aproximação das propostas veiculadas pelos documentos oficiais. Porém, os acadêmicos mostraram-se mais próximos da avaliação somativa em suas concepções sobre o ato de avaliar, o que demonstra a carência de um constructo teórico e prático em avaliação mais fortemente embasado durante sua formação inicial, pois eles vêm de uma trajetória escolar em que se priorizam os aspectos técnicos, principalmente os relacionados à nota e à promoção escolar, quando o assunto é avaliação. Nesse sentido, a universidade tem um papel importante na ruptura com estas práticas arraigadas na vida estudantil destes que serão os futuros professores.

Sabe-se, no entanto, que a formação dos professores formadores nos cursos de licenciatura ainda tem um longo caminho a percorrer a fim de proporcionar uma formação pedagógica mais sólida aos futuros licenciados, que têm o importante papel de atuar na educação básica.

Encontra-se assim, uma contradição entre o que é exigido nos documentos oficiais cuja proposta, de forma geral, remete a avaliação formativa, contínua, diagnóstica e emancipatória, e o que realmente se propicia na formação dos acadêmicos, que tem professores em sua maioria mestres e doutores em áreas específicas da graduação, mas que não possuem, com raras exceções, a formação pedagógica direcionada ao Ensino Superior, quiçá para a licenciatura.

À despeito dessas constatações, há que se reconhecer, com base na análise do discurso dos docentes aqui estudados, o esforço dos professores em fazer a avaliação contínua dos alunos, mesmo que essa concepção de avaliação ainda esteja fortemente ligada aos instrumentos avaliativos e não a uma postura reflexiva e a uma análise mais profunda dos resultados da avaliação.

Outro aspecto a ser ressaltado é que os professores formadores demonstraram entender a avaliação com a finalidade de melhorar o ensino e de contribuir para a aprendizagem dos alunos. Esse posicionamento é importante ao se considerar que os saberes pedagógicos são constituintes relevantes na construção da prática, quando mobilizados diante da constatação de problemas que essa apresenta, demonstrando assim, a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior. Assim, fica claro que compõe a prática escolar, o estudo e a

investigação sistemática por parte dos professores sobre sua própria prática, com a contribuição da teoria pedagógica. (PIMENTA & ANASTASIOU, 2010). Nesse contexto, a avaliação tem o papel de desnudar as falhas no processo e o professor o de mobilizar os saberes necessários para lidar com as informações obtidas, a fim de acrescentar à sua prática novos conhecimentos e opções pedagógicas com o objetivo de aperfeiçoar o ensino e por consequência a aprendizagem.

Diante das concepções apresentadas pelos professores estudados, entendo que eles, em sua maioria, estão caminhando em direção a uma coerência com a proposta da LDB, Resolução e do PPC. Mas, ainda necessitam construir um embasamento teórico nos aspectos pedagógicos, em especial os da avaliação, para que possam se conscientizar de que o ato de ensinar envolve não só a transmissão técnica de conteúdos, mas a reflexão diária e constante do professor, que é sujeito formador e, portanto, também responsável pelo embasamento teórico e prático dos futuros professores.

Posto isso, posso afirmar que ao longo do estudo foi perceptível, no discurso dos discentes, a influência que as práticas pedagógicas dos professores formadores exerce na formação inicial dos acadêmicos, sobretudo com relação à valorização dos instrumentos avaliativos, deixando de lado outros aspectos importantes como a análise dos resultados e a reflexão.

Desse modo, considero importante que os acadêmicos vivenciem em sua formação práticas avaliativas que priorizem o ensino e a aprendizagem, como é o caso das avaliações diagnóstica, formativa e contínua, que reflitam sobre o papel dos instrumentos no processo avaliativo, entendendo que para a construção dos tipos de avaliação citados, o que interfere com maior ênfase é a postura do professor diante dos resultados obtidos e não somente a aplicação de diferentes tipos de instrumentos avaliativos.

Assim, cabe ressaltar que a avaliação permite revisar a prática docente, conhecer as características do aluno, as condições e o ritmo com que se realiza sua aprendizagem, revisar e corrigir os problemas que surgem na explicação e na aquisição dos conhecimentos e pontuar suas atitudes, habilidades e capacidades. Esses conhecimentos que a avaliação proporciona contribuem para o professor regular a atividade com o aluno, gerando o compartilhamento das responsabilidades em sala de aula (ARREDONDO & DIAGO, 2009). Isso deixa claro que avaliar é uma responsabilidade do professor e por isso mesmo é essencial que ele tenha uma



formação fortemente embasada tanto nos aspectos teóricos do ensinar e avaliar, quanto nos práticos, pois ambos os aspectos caminham juntos e são indissociáveis.

Em síntese, a pesquisa mostrou pontos de convergência e discrepância entre o discurso oficial, o discurso dos docentes e o discurso dos discentes.

As propostas apresentadas nos documentos LDB, Resolução CNE/CP 1 de 2002 e PPC mostraram a avaliação em uma configuração formativa, diagnóstica, contínua e emancipatória. Nos planos de curso dos professores verificou-se a utilização de diferentes instrumentos avaliativos. A concepção explicitada pelos professores, mesmo que ainda não totalmente definida, foi a de avaliação contínua da aprendizagem. Essa concepção de avaliação contínua manifestada pelos professores nos planos de ensino e nos instrumentos por eles utilizados está ligada mais ao uso de diferentes e variados instrumentos avaliativos do que a uma postura de avaliação processual e reflexiva diante dos resultados obtidos com o uso desses.

Na construção da avaliação contínua, com sua função formativa, os objetivos são os de observar, acompanhar e analisar regularmente os processos e os resultados dos alunos com o intuito de potencializar e gratificar os avanços positivos, identificar dificuldades específicas, e centrar-se nelas com as correspondentes ações docentes de reforço (ARREDONDO & DIAGO, 2009). Com essa postura o professor consegue motivar o aluno que se sente assistido, participante importante no contexto de ensino, aprendizagem e avaliação. Porém, os professores formadores não manifestaram essa concepção em sua completude e talvez por isso necessitem de orientação sobre a avaliação contínua, como um processo a ser vivenciado e analisado sobre a ótica reflexiva e construtiva, configurando sua função formativa na avaliação.

Os professores do curso estudado demonstraram uma preocupação em avaliar bem seus alunos e apresentaram de forma geral, a concepção de avaliação formativa e diagnóstica, mesmo sendo percebido que eles encontram-se perdidos, sem orientação teórica sobre a avaliação com essas características. Pois, mesmo afirmando que sentem dificuldades em avaliar seus alunos vão seguindo suas práticas avaliativas e tentando construir meios e formas por eles consideradas mais coerentes de avaliação, ainda que sem fundamentar em conhecimentos pedagógicos sistematizados para essa construção.

Assim, esses professores estão entregues a própria sorte, sem orientação sobre os processos de planejamento, metodologias muito menos sobre avaliação

(PIMENTA & ANASTASIOU, 2010). Uma parte importante acaba sendo perdida, a possibilidade de análise sistemática dos resultados obtidos com o ato avaliativo, que envolve a realidade do ensino, cheia de desafios, crises e novas perspectivas.

Os acadêmicos também se encontram sem orientação diante do ato de avaliar. Mesmo a maioria dizendo que a avaliação deve ser contínua e que esta serve tanto para avaliar o professor quanto o aluno, nota-se que o conhecimento sobre avaliação contínua, diagnóstica e formativa ainda é frágil, tanto na fundamentação teórica, quanto nas vivências práticas durante sua formação inicial.

Encontram-se assim, duas problemáticas na formação dos licenciandos. Uma é o fato de durante a formação inicial eles vivenciarem, quase sempre, práticas avaliativas tradicionais pautadas em uma concepção somativa e classificatória, sem inovações, e tenderem a reproduzir essas mesmas práticas quando atuam na docência. Outra é na estrutura de sua formação inicial, em que a tarefa de “ensinar a ser professor” fica por conta das poucas disciplinas pedagógicas do curso, enquanto que as demais, chamadas de núcleo específico, ensinam os conteúdos propriamente ditos nas áreas específicas da graduação. Na história da formação de professores, os dois saberes [os pedagógicos e os científicos] têm sido trabalhados como blocos distintos e desarticulados. Isto repercute fortemente na formação dos licenciandos, que geralmente priorizam as disciplinas específicas em detrimento das pedagógicas e acabam por não terem um embasamento teórico e metodológico, nesse caso, em avaliação, que lhes propicie durante sua futura atuação docente, subsídios para a construção de práticas avaliativas de cunho diagnóstico e formativo, superando a velhas práticas somativas e classificatórias centradas na nota e progressão escolar.

A pesquisa possibilitou-me compreender em maior profundidade o ato avaliativo como componente integral do processo de ensino e constituinte de um vasto território de exploração e descoberta para o crescimento da prática docente. Compreender também, que nós, professores formadores, somos corresponsáveis pela formação dos futuros professores da Educação Básica, os licenciandos, mesmo que nossas disciplinas não façam parte do núcleo pedagógico do curso. Nossa responsabilidade ainda é maior, pois os alunos nos têm como modelos de ensino e de avaliação o que os leva a construir parte de suas concepções pedagógicas pautadas nos modelos por eles vivenciados em nossas aulas na formação inicial.

Pude entender, ainda, que o campo da avaliação tem um longo caminho a percorrer no sentido de concretização das novas concepções e teorias veiculadas pelos estudos nesta área. A realidade é que esses novos constructos caminham a passos curtos em direção aos atores do processo educacional, os professores, que se encontram exercendo suas tarefas de avaliar, da forma como sabem fazer e tentando por si só construir melhorias neste tão importante componente do ato educacional que é o processo avaliativo.

Ademais, diante das considerações feitas, teço algumas indicações na tentativa de quiçá ajudar a construir uma outra perspectiva em avaliação nos cursos de licenciatura, tendo como exemplo o curso objeto de estudo deste trabalho:

- Formulação de políticas institucionais para a formação continuada de professores do ensino superior, em especial nas áreas que envolvem o ensino, aprendizagem e avaliação;
- Viabilização na universidade, de encontros coletivos para discutir as práticas pedagógicas avaliativas, seus resultados, distorções, possibilidade de inovações e perspectivas que visem à aprendizagem;
- Diminuição da distância existente entre as disciplinas pedagógicas e as do núcleo específico nos cursos e licenciatura, por meio de planejamento coletivo e trocas de experiências;
- Trabalhar de forma mais profunda com os licenciandos, os aspectos pedagógicos da ação docente, especialmente os da avaliação, a importância da reflexão e análise da própria prática, para a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem;

Finalizo minhas considerações e reflexões, afirmando que este estudo foi um desafio que se configurou positivamente em minha formação, mesmo diante dos percalços e dificuldades encontradas ao longo do caminho. A descoberta das concepções de professores e alunos, as práticas avaliativas desnudadas, nos dão indícios de que estamos a caminho de novos posicionamentos diante do processo

educativo. Isso é um incentivo aos que estudam e trabalham na educação em nosso país.

Espero que essa dissertação possa contribuir com o crescimento e aperfeiçoamento dos conhecimentos na área de avaliação da aprendizagem nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas da UEG e que possa ajudar na construção de novas pesquisas nesta área tão vasta e carente de estudos.

## Referências

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 3. ed. Joinville: Univille, 2004.

ANTUNES, Celso. **A avaliação da aprendizagem escolar**. Fascículo 11. 7 ed. Petrópolis : Vozes, 2008.

ARREDONDO, Santiago Castillo; DIAGO, Jesús Cabrerizo. **Avaliação educacional e promoção escolar**. Trad. Sandra Martha Dolinsky. Curitiba: Ibpex; São Paulo: Unesp, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Portugal: Edições 70, LDA, 2010.

BIAZZI, Maria Fernanda Rocha Tabacow. **Avaliação da Aprendizagem e Formação de Professores: Concepções e Experiências**. 136f. Dissertação de Mestrado (Educação). Campinas, PUC, 2006.

BOTH, Ivo José. **Avaliação planejada, aprendizagem consentida : é ensinando que se avalia, é avaliando que se ensina**. 2 ed. Curitiba :Ibpex, 2008.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução N°1 de 18 de fevereiro de 2002. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de licenciatura, de graduação plena**. 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf) Acesso em: 20 de setembro de 2009.

BRASIL. Decreto Lei N° 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.mec.gov.br> Acesso em 10 de fevereiro de 2011.

CALLUF, Cassiano Cesar Horst. **Didática e Avaliação em Biologia**. Curitiba: IBPEX, 2007.

CHAVES, Sandra Mara Matias (2003). **Avaliação da Aprendizagem no ensino superior: Realidade, Complexidade e Possibilidades**. 155f. 2003. Tese (doutorado em educação) Faculdade de Educação da USP. Universidade de São Paulo, 2003.

COLL, César ; MARTÍN, Elena ; ONRUBIA, Javier. A avaliação da aprendizagem escolar : dimensões psicológicas, pedagógicas e sociais. In :COLL, César ; MARCHESI, Álvaro ; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação. Psicologia da educação escolar**. Volume 2. 2ed. Porto Alegre : Artmed, 2004.

CUNHA, Virgínia Mara Próspero. **Avaliação da aprendizagem na Educação Física: um estudo com professores formadores**. 271f. 2009. Tese de Doutorado (Educação). São Paulo, PUC, 2009.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Das Avaliações Exigidas às Avaliações Necessárias. In : BENIGNA, Maria de Freitas Vilas Boas. **Avaliação:Políticas e práticas**. 3ed. Campinas, SP : Papyrus, 2002.

DEPRESBITERIS, Lea. Avaliação da Aprendizagem – Revendo Conceitos e Posições. In : SOUSA, Clarilza Prado de. **Avaliação do Rendimento Escolar**. Campinas, SP: 1991.

ESTEBAN, M. Paz Sandin. **Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Artmed, 2010.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Plano, 2003.

GOIÁS. Universidade Estadual de Goiás; Unidade Universitária de Iporá. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas**, 2008.

GONÇALVES, Tadeu Oliver; GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINE, Dário; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Orgs.). **Cartografias do Trabalho Docente: professor (a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.

GUIMARÃES, Valter Soares. Profissão e Profissionalização Docente: Disposições em relação ao ser professor. In: GUIMARÃES, Valter Soares (Org.). **Formação e profissionalização docente**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2009.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6 ed. São Paulo: Ática, 2008.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação : mito e desafio : uma perspectiva construtivista**. 3 ed. Porto Alegre : Mediação, 2001a.

\_\_\_\_\_. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001b.

\_\_\_\_\_. **Pontos e contrapontos : do pensar ao agir em avaliação**. 9 ed. Porto Alegre : Mediação, 2005a.

\_\_\_\_\_. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre : Mediação, 2005b.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. Coleção Magistério.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 9 ed. São Paulo : Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

\_\_\_\_\_; MEDIANO, Zélia (coords.). **Avaliação na escola de 1º grau: Uma análise sociológica**. 7ed. Campinas: Papyrus, 1992.

MACHADO, Nilson José. Sobre a idéia de Competência. In: PERRENOUD, Philippe; THURLER, Mônica Gather; MACEDO, Lino de; MACHADO, Nilson José; ALLESSANDRINI, Cristina Dias. **As competências para ensinar no século XXI : a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Trad. de Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. V. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 4ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MENDES, Olenir Maria. **Formação de Professores e Avaliação Educacional: o que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua formação**. 214f. 2006. Tese de doutorado (Educação). São Paulo, USP, 2006.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo : EPU, 1986.

MORAIS, Ruth Longuinho de. **Do discurso à prática: como se caracteriza a avaliação da aprendizagem escolar entre professores de biologia do ensino médio**. 132f. 2009. Dissertação de Mestrado (Educação em ciências e matemática). Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2009.



MORETTO, Vasco Pedro. ***Prova - um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas***. 2 ed. Rio de Janeiro : PD&A, 2002.

NEVES, Isabel Cristina. ***Avaliação da Aprendizagem: Concepções e Práticas de Formadores de Professores***. 133f. 2007. Dissertação de Mestrado (Educação). Paraná, Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2007.

OLIVEIRA, Maria Marly de. ***Como fazer pesquisa qualitativa***. 2ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PEREIRA, Maria Simone Ferraz. ***Formação de Professores e Avaliação: um estudo da percepção dos alunos de um curso de pedagogia***. 159f. Dissertação de mestrado (Educação). Campinas, Unicamp, 2006.

PERRENOUD, Philippe. ***Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas***. Trad.Patricia Chittoni Ramos. Porto Alegre : Artes Médicas, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. ***Docência no Ensino Superior***. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; WACHOWICZ, Lílian Anna. Avaliação formativa no ensino superior: que resistências manifestam os professores e os alunos? In: ANSTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Orgs). ***Processos de ensinagem na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula***. 6ed. Joinville-SC: UNIVILLE, 2006. Cap. 5, p. 121-139. Disponível em: <http://www.fcf.usp.br> Acesso em: 12 de janeiro de 2011.

ROSALES, Carlos. ***Avaliação é Reflectir Sobre o Ensino***. 3 ed. Madri: Edições ASA, 2000.

SAUL, Ana Maria. ***Avaliação emancipatória : desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo***. 2 ed. São Paulo : Cortez, 1994.

SANTIAGO, Eliete. Trabalho Pedagógico e Avaliação Educacional. In: NETO, José Batista; SANTIAGO, Eliete. **Formação de Professores e Prática Pedagógica**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2006.

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. **Uma flexa no alvo: a avaliação como aprendizagem**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

SORDI, Mara Regina Lemes de. Avaliação da aprendizagem universitária em tempos de mudança: a inovação ao alcance do educador comprometido. In: VEIGA, Ilma de Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia (orgs.). **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. 3ed. São Paulo: Papyrus, 2000. Coleção Magistério: Formação e trabalho Pedagógico.

SOUSA, Sandra Zákia Lian Sousa. A Prática Avaliativa na Escola de Ensino Fundamental. In : SOUSA, Clarilza Prado de. **Avaliação do Rendimento Escolar**. Campinas, SP: 1991.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Concepção Dialética-Libertadora do Processo de Avaliação Escolar**. 18ed. São Paulo: Libertad, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da Aprendizagem: Práticas de mudança – por uma práxis transformadora**. 9ed. São Paulo: Libertad, 2008b.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliação no Trabalho Pedagógico Universitário. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. **O que há de novo na Educação Superior: do projeto pedagógico à prática transformadora**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

\_\_\_\_\_. **Virando a escola pelo avesso por meio da avaliação**. Campinas, SP: Papyrus, 2008. Coleção magistério e trabalho pedagógico.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. Tradução Ana Thorell. 4ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

## **Apêndices**



## APENDICE 1 – Questionário aplicado ao professor

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA**  
**AREA DE CONCENTRAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES**  
**LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO EM BIOLOGIA**  
**Mestranda:** Flávia Damacena Sousa Silva  
**Orientadora:** Profª Dra. Dalva Eterna Gonçalves Rosa

**Prezado (a) professor (a),**

**Esta pesquisa faz parte de minha dissertação de Mestrado e sua participação é muito importante para o êxito deste trabalho. Os dados fornecidos serão tratados com responsabilidade e ética. Não haverá identificação dos sujeitos da pesquisa.**

1. O que você entende por avaliação da aprendizagem escolar?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

2. Em que momento (s) deve ocorrer a avaliação da aprendizagem escolar?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

3. Por que avaliar a aprendizagem escolar?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

4. Seus métodos avaliativos são planejados de acordo com os objetivos das disciplinas e com os métodos de ensino utilizados?

A. ( ) Sim

B. ( ) Não

C. ( ) Parcialmente

Explique por que.

---

---

---

---

---

---

---

---

5. Quais suas maiores dificuldades ao avaliar seu aluno?

---

---

---

---

---

---

---

---

6. Quais são os instrumentos mais adequados para avaliar a aprendizagem do estudante?

---

---

---

---

---

---

---

---

Obrigada pela colaboração!



## APENDICE 2 - Questionário aplicado ao aluno

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA**  
**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES**  
**LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO EM BIOLOGIA**  
**Mestranda:** Flávia Damacena Sousa Silva  
**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dra. Dalva Eterna Gonçalves Rosa

**Prezado (a) acadêmico (a),**  
**Esta pesquisa faz parte de minha dissertação de Mestrado e sua participação é muito importante para o êxito deste trabalho. Os dados fornecidos serão tratados com responsabilidade e ética. Não é necessário colocar o seu nome, pois não haverá identificação dos sujeitos da pesquisa.**

1. O que você entende por avaliação da aprendizagem escolar?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

2. Em que momento (s) deve ocorrer a avaliação da aprendizagem escolar?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

3. Por que avaliar a aprendizagem escolar?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

4. Considera as metodologias avaliativas utilizadas por seus professores adequadas aos métodos de ensino adotados e aos objetivos das disciplinas?

A. ( ) Sim

B. ( ) Não

C. ( ) Somente de algumas disciplinas

Explique por que.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

5. Quais são os instrumentos mais adequados para avaliar a aprendizagem do estudante?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Obrigada pela colaboração!

**APENDICE 3 – Termo de consentimento do questionário**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA**  
**AREA DE CONCENTRAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES**  
**LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO EM BIOLOGIA**  
**Mestranda:** Flávia Damacena Sousa Silva  
**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dra. Dalva Eterna Gonçalves Rosa

**Termo de consentimento**

Por meio deste termo, após esclarecimentos e informações prestadas pela pesquisadora, eu declaro que as informações por mim cedidas no questionário sobre avaliação da aprendizagem, aplicado pela mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Sr.<sup>a</sup> Flávia Damacena Sousa Silva, podem ser usados para estudo e análise na dissertação de mestrado e para outros fins de estudo científico. Por ser verdade este segue por mim assinado.

---

Assinatura do (a) respondente

Iporá, aos \_\_\_\_\_ dias do mês de \_\_\_\_\_ de 2010.



**APENDICE 4 – Autorização para estudo dos planos de ensino do professor e suas avaliações**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E  
MATEMÁTICA**

**AREA DE CONCENTRAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**Mestranda: Flávia Damacena Sousa Silva**

**Orientadora: Profª Dra. Dalva Eterna Gonçalves Rosa**

**AUTORIZAÇÃO PARA ESTUDO DE MATERIAL DO PROFESSOR**

Prezado (a) professor(a), esta pesquisa faz parte de minha dissertação de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática. Por meio deste documento, solicito sua autorização para ter acesso e utilizar seus planos de curso e suas avaliações como objetos de estudo de meu trabalho. Ressalto que sua contribuição é muito importante para o êxito deste.

Solicito então, sua assinatura abaixo permitindo nosso acesso e utilização de seu material. Os dados fornecidos por você serão tratados com responsabilidade e ética. Obrigada pela colaboração.

Disciplina(s) que Ministra:

1. \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_

---

Assinatura do professor

Iporá, aos \_\_\_\_\_ dias do mês de \_\_\_\_\_ do ano de 2010.