

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DAS CIÊNCIAS
MESTRADO EM ENSINO DAS CIÊNCIAS

LUANA PATRÍCIA SILVA DE BRITO

ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES E DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS DE PROFESSORAS
FORMADORAS: UM OLHAR PARA OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS
OBRIGATÓRIOS DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

RECIFE
2018

LUANA PATRÍCIA SILVA DE BRITO

**ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES E DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS DE PROFESSORAS
FORMADORAS: UM OLHAR PARA OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS
OBRIGATÓRIOS DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestre em Ensino das Ciências.

Linha de pesquisa: Formação de Professores e Construção de Práticas Docentes no Ensino de Ciências e Matemática.

Orientadora: Profa. Dra. Monica Lopes Folea Araújo.

RECIFE

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca Central, Recife-PE, Brasil

B862a Brito, Luana Patrícia Silva de.
Análise das concepções e das práticas avaliativas de professoras formadoras:
um olhar para os estágios supervisionados obrigatórios do curso de licenciatura
plena em ciências biológicas / Luana Patrícia Silva de Brito. – Recife, 2018.
153 f.: il.

Orientador(a): Monica Lopes Folena Araújo.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural de Pernambuco,
Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências, Recife, BR-PE, 2018.
Inclui referências, anexo(s) e apêndice(s).

1. Avaliação educacional 2. Programa de estágio 3. Professores – Formação
4. Professores de biologia 5. Processo ensino-aprendizagem I. Araújo, Monica Lopes
Folena, orient. II. Título

CDD 501

LUANA PATRÍCIA SILVA DE BRITO

**ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES E DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS DE PROFESSORAS
FORMADORAS: UM OLHAR PARA OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS
OBRIGATÓRIOS DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestre em Ensino das Ciências.

Aprovada em 26 de abril de 2018

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Monica Lopes Folena Araújo (Presidente)

Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE

Prof. Dr. Alexandro Cardoso Tenório

Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE

Profa. Dra. Edenia Maria Ribeiro do Amaral

Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE

Prof. Dr. José Batista Neto

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

DEDICATÓRIA

À minha família querida

AGRADECIMENTOS

A Deus, Mestre Divino, agradeço por tudo! Por estar sempre presente na minha vida. Por ter me concedido muitas bênçãos. Por permitir a realização desta dissertação.

Aos Anjos da guarda, que cuidam de mim amparando, protegendo, iluminando e guiando meus passos.

À minha filha, Lorena, meu amor incondicional, por tornar minha vida ainda mais feliz.

Ao meu marido, Paulo, por ser tão maravilhoso. Meu amigo e companheiro de todas as horas. Sempre acolhedor, paciente, cuidadoso, dedicado e gentil. Um homem de bom coração.

À minha mãe, Patrícia (em memória), por ter sido tão amorosa comigo.

Aos meus avós, Vera Maria (em memória), Geovani, Ubiracy e Lucilo, pelos cuidados e pela educação. Vocês são meu porto seguro, um bem precioso concedido por Deus.

Aos meus tios, Anuschka, Virgínia e Paulo, por terem me dado apoio e vibrado todas as conquistas comigo.

Aos demais familiares, pela união e amor que existe entre nós. O convívio com vocês me faz tão bem!

À minha amiga, Priscilla Calaça, um grande exemplo de ser humano. Obrigada por trazer mais luz para minha vida! Obrigada pelo companheirismo e pela amizade sincera!

Aos demais amigos, por todos os momentos que passamos juntos sorrindo, conversando, trabalhando, sonhando, idealizando, planejando e comemorando cada conquista. Camila, Carol, César, Lidianne, Kyldman, Abilene, Thiago e Rayana obrigada pelo carinho e pela torcida!

Aos meus amigos de trabalho da Escola Municipal Rozemar de Macedo Lima, pelo incentivo e apoio. Com muito carinho, agradeço à Carol, Flaviane, Adson, Raquel, Nívea, Ana Paula, Carlos, Ana Rita, Cristiane, Cláudia e Willams. Sem a compreensão de vocês tudo teria sido diferente. Agradeço também aos estudantes com deficiência dessa escola, pelas lições de vida que me ajudam a ser um ser humano melhor.

À minha orientadora, Monica Folena, por ter sido abraço que acolhe. Seus ensinamentos fortalecem meu caminhar desde a graduação. Agradeço pela confiança, compreensão, paciência, competência e profissionalismo. Muito, muito obrigada, professora!

À Universidade Federal Rural de Pernambuco, meu segundo lar, por ser lugar onde meu sonho se tornou real.

Ao grupo de Pesquisa FORBIO por contribuir significativamente com a formação de professores de Ciências e de Biologia. Em especial, agradeço à Suellen, Cirdes e Andressa pelo acolhimento, apoio e carinho.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências da UFRPE por terem contribuído com minha formação docente.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pelo apoio financeiro.

Aos membros da banca, José Batista, Edenia Amaral e Alexandro Tenório, por terem aceitado o convite e terem trazido contribuições valiosas para o desenvolvimento deste trabalho de mestrado. Agradeço também a Ana Maria, que participou da qualificação, pelas contribuições e reflexões pertinentes.

Aos meus amigos da caminhada no Mestrado, conhecidos carinhosamente por “seletos”, por todos os momentos que vivenciamos. Nossa caminhada foi de luta, de cansaço e de exaustão, mas também de muita felicidade e realização. Débora, Palloma, Mariana, Iracema, Tháís, Thayana, Larissa, Roberto, Renato, Raíza, Pétala, Merielle, Fábio, Olímpio e Rodrigo, muito obrigada por tudo!

Aos atores sociais desta pesquisa. Sem vocês este trabalho não teria sentido nem seria construído.

Que o Mestre Divino abençoe a todos! Muito obrigada!

“Qualquer caminho é apenas um caminho e não constitui insulto algum – para si mesmo ou para os outros – abandoná-lo quando assim ordena o seu coração. (...) Olhe cada caminho com cuidado e atenção. Tente-o tantas vezes quantas julgar necessárias... Então, faça a si mesmo e apenas a si mesmo uma pergunta: possui esse caminho um coração? Em caso afirmativo, o caminho é bom. Caso contrário, esse caminho não possui importância alguma”.

Carlos Castañeda

RESUMO

A avaliação da aprendizagem é um objeto de estudo que suscita preocupações. Essas preocupações não são apenas de ordem técnica, mas de ordem política, social, cultural e histórica. Estudá-la no âmbito do Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO) significa que o reconhecemos como eixo estruturador da formação docente, o qual merece um olhar mais atencioso. Em meio à tríade: avaliação da aprendizagem – ESO – formação inicial de professores de Biologia, elencamos o seguinte problema: quais são as concepções e práticas avaliativas dos docentes que norteiam os ESOs no âmbito da formação inicial de professores de Biologia? Este problema central se desdobrou em outras questões mais específicas, a saber: quais são as concepções de avaliação dos docentes que atuam com os ESOs? Quais são os instrumentos e critérios que utilizam nas avaliações e o que fazem com os resultados delas? A maneira como os ESOs vêm sendo trabalhados tem contribuído efetivamente para superação da avaliação classificatória pelos professores em formação? Assim, a presente pesquisa teve como objetivo geral analisar as concepções e as práticas avaliativas de professoras formadoras que norteiam os ESOs no curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas. Para isto, fundamentamo-nos na abordagem qualitativo-descritiva e definimos como campo de estudo o curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE. A pesquisa contou com a participação de duas docentes que atuam com os ESOs. Como instrumentos de coleta de dados utilizamos a análise documental, a observação não participante e a entrevista semiestruturada. Para o tratamento dos dados, nos pautamos na análise de conteúdo, segundo Bardin (1994). Os resultados da análise documental indicam que as professoras concebem a avaliação com um processo que requer diagnóstico das necessidades, os interesses e as habilidades dos licenciandos, bem como acompanhamento contínuo, *feedback* constante da aprendizagem e utilização de diversos recursos. Dito de outro modo, suas concepções apresentam coerência com os pressupostos da avaliação sob a égide libertadora. A entrevista ainda revela que suas concepções valorizam a ideia de inclusão e reforçam a importância do acompanhamento dos licenciandos no processo de aprendizagem. Embora isso, cada uma tem um modo particular de avaliar. Ambas utilizam diversos instrumentos de coleta de dados, mas uma delas usa os critérios avaliativos de maneira inadequada devido a sua falta de clareza e também de coesão. Suas práticas avaliativas também diferem quanto à tomada de decisão. A mesma professora que faz uso inadequado dos critérios fornece o *feedback* de modo insuficiente. Um achado importante a ressaltar é que não encontramos indícios de concepções nem de práticas avaliativas de caráter classificatório. Por outro lado, encontramos evidências de que uma das professoras apresenta fragilidade na maneira como avalia e isso pode se justificar em detrimento de sua formação profissional, experiência docente, seu tempo de atuação com os ESOs ou a maneira como vivenciou a avaliação. Fato é que existe uma dificuldade em realizar na prática aquilo que se diz acreditar. Portanto, o discurso docente nem sempre é condizente integralmente com a prática. Os resultados sinalizam também que apenas uma das professoras tem se comprometido com a formação dos professores de Biologia em avaliação de modo aprofundado, mesmo assim, existe licenciando que apresenta resistência em superar a avaliação classificatória. No geral, consideramos que há necessidade de mais investimentos na formação dos docentes que atuam na educação superior. Acreditamos que é de suma importância que esses docentes repensem criticamente sobre suas práticas pedagógicas (avaliativas) e revejam lacunas que ainda não foram ultrapassadas.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem; Estágio Supervisionado Obrigatório; Formação de Professores de Biologia; Processo Ensino-Aprendizagem; Prática Pedagógica.

ABSTRACT

The evaluation of learning is an object of study that raises concerns. These concerns are not only from technical order, but also, political, social, cultural and historical. Studying it, in the framework of the Internship Supervised Mandatory (Estágio Supervisionado Obrigatório - ESO), means that we recognize it as the structuring axis of teacher education, which deserves a more attentive approach. From this, we have listed the following problem: what are the conceptions and evaluation practices of teachers that guide (ESOs) in the context of initial training of Biology teachers? This central problem has been developed in specific questions: what are the evaluation conceptions of the teachers who work with ESOs? What are the instruments and criteria they use in evaluations and what do they do with their results? The way in which ESOs have been worked has effectively contributed to overcoming classificatory evaluation by teachers in training? Thus, the present research had as general objective to analyze the conceptions and the evaluative practices of training teachers that guide the ESOs in the course of Full Degree in Biological Sciences. For this, we base ourselves on the qualitative-descriptive approach and defined as an area of study, the Degree course in Biological Sciences of the Universidade Federal Rural de Pernambuco (Federal Rural University of Pernambuco). As data collection instruments, we used document analysis, non-participant observation and semi-structured interview. Our data were analyzed according to Bardin (1994). The results of the documentary analysis indicated that the teachers conceive the evaluation with a process that call diagnosis of the requirements, the interests and the abilities of the graduates, as well as continuous feedback of learning and use of diverse resources. In other words, their conceptions are consistent with the assumptions of evaluation under the liberating aegis. The interview also reveals that their conceptions value the idea of inclusion and reinforce the importance of accompanying the graduates in the learning process. Although each one has a particular way of evaluating, both use a variety of data collection tools, but one of them uses the evaluative criteria inappropriately because of its lack of clarity and also of cohesion. Their evaluative practices also differ in decision making. The same teacher who makes inappropriate use of the criteria provides insufficient feedback. An important result to highlight is that we find no evidence of conceptions or evaluation practices of classificatory character. On the other hand, we find evidence that one of the teachers presents fragility in the way she evaluates and this can be justified by her professional formation, teaching experience, her time with ESOs and the way she experienced the evaluation. The results also indicate that only one of the teachers has been committed to the training of Biology teachers in an in-depth evaluation, even so, there is a licensee who is resistant to overcoming the classification evaluation. In general, we consider that there is a space for more investments in the training of teachers who work in higher education. We believe is important for these teachers rethink critically about their (evaluative) pedagogical practices and review gaps that have not yet been overcome.

Keywords: Evaluation of learning; Internship Supervised Mandatory; Training for Biology teachers; Teaching-Learning Process; Pedagogical Practice.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Delimitação do objeto de estudo	20
Figura 2	Direcionamentos possíveis quanto aos modelos de formação de professores	33
Figura 3	Ciclo do processo avaliativo	50
Figura 4	Linha do tempo das gerações da avaliação	59
Figura 5	Relação entre avaliação, planejamento e prática pedagógica	65
Figura 6	Etapas da coleta de dados	77
Figura 7	Exemplificação da codificação dos dados analisados	88
Figura 8	Contribuição dos ESOs quanto à superação da avaliação classificatória pelos licenciandos	131

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Características dos modelos de formação de professores	32
Quadro 2	Comparativo entre a avaliação na visão da pedagogia liberal e progressista (libertadora)	34
Quadro 3	Proposta de conhecimento profissional desejável	39
Quadro 4	Saber avaliar como necessidade formativa	41
Quadro 5	Funções do professor orientador e do professor supervisor	47
Quadro 6	Comparativo entre as características da verificação e da avaliação da aprendizagem	54
Quadro 7	Características da avaliação sob a égide libertadora	63
Quadro 8	Possibilidades e limites dos instrumentos utilizados para avaliar os licenciandos no curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas no ESO	69
Quadro 9	Caracterização dos atores sociais	75
Quadro 10	Instrumentos de coleta de dados segundo os objetivos específicos do estudo	76
Quadro 11	Carga horária das observações no campo de estudo	81
Quadro 12	Exemplificação do agrupamento dos dados em tabelas	85
Quadro 13	Categorias e subcategorias emergidas dos planos de ensino (análise documental)	86
Quadro 14	Categorias emergidas das entrevistas quanto às concepções, instrumentos, critérios e tomada de decisão	87
Quadro 15	Categorias emergidas das entrevistas e dos planos de aula quanto às contribuições dos ESO	87
Quadro 16	Análise dos planos de ensino quanto à categoria Perspectiva de ESO	90
Quadro 17	Intencionalidades quanto à formação do professor	92
Quadro 18	Análise dos planos de ensino quanto à categoria estratégias de aprendizagem	96
Quadro 19	Análise dos planos de ensino quanto à subcategoria contínua, socializadora e integral	97
Quadro 20	Análise dos planos de ensino quanto à subcategoria diagnóstica e formativa	100
Quadro 21	Análise do plano de ensino quanto à subcategoria diversificada	102

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCD	Colegiado de Coordenação Didática
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEd	Departamento de Educação
ESO	Estágio Supervisionado Obrigatório
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FORBIO	Grupo de Pesquisa em Formação e Prática Pedagógica de Professores de Ciências e Biologia
IES	Instituto de Educação Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCC	Práticas como Componentes Curriculares
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN +	Parâmetros Curriculares +
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGEC	Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências
PPP	Projeto Político Pedagógico
SIGA	Sistema Integrado de Gestão Acadêmica®.
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
VA	Verificação de Aprendizagem

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
Objetivos.....	19
Geral.....	19
Específicos	19
Capítulo 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
1.1 Formação de professores: conceitos e compreensão	21
1.1.1 Modelos de formação de professores.....	25
1.1.2 Formação de professores de Biologia	34
1.2 Estágio Curricular Supervisionado	42
1.2.1 Estágio Supervisionado Obrigatório no curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas da Universidade Federal Rural de Pernambuco	46
1.3 Avaliação da aprendizagem	48
1.3.1 A evolução histórica da avaliação e suas gerações.....	55
1.3.2 A avaliação sob a égide libertadora	60
1.3.3 Avaliar e planejar: uma articulação necessária à prática pedagógica	64
1.3.4 Instrumentos de coleta de dados para o processo avaliativo.....	66
Capítulo 2: CAMINHO METODOLÓGICO	71
2.1 Abordagem e tipo de pesquisa	71
2.2 Campo de estudo.....	72
2.3 Caracterização dos atores sociais.....	74
2.4 Instrumentos de coleta de dados	76
2.4.1 Análise documental	78
2.4.2 Observações	79
2.4.3 Entrevistas	81
2.5 Análise dos dados	83
Capítulo 3: RESULTADOS E DISCUSSÃO	89
3.1 Concepções de avaliação desveladas nos planos de ensino.....	89
3.2 Concepções de avaliação desveladas nas falas dos sujeitos	103
3.3 Instrumentos de coleta de dados e critérios utilizados nas avaliações.....	109
3.4 O que fazem com os resultados das avaliações?.....	120

3.5 Contribuições dos Estágios Supervisionados Obrigatórios para a formação dos professores de Biologia em avaliação.....	125
3.6 Contribuições dos Estágios Supervisionados Obrigatórios para a superação da avaliação classificatória.....	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
REFERÊNCIAS	136
APÊNDICE A – Solicitação à Universidade	145
APÊNDICE B – Solicitação ao (à) docente	146
APÊNDICE C – Autorização da Universidade.....	147
APÊNDICE D – Autorização do (a) docente.....	148
APÊNDICE E – Roteiro de observação.....	149
APÊNDICE F – Roteiro de entrevista.....	152
ANEXO A – Matriz Curricular do Curso	153

INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema que propus estudar surgiu na graduação, especificamente, no contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)¹. Por essa premissa, penso ser pertinente desvelar brevemente o que me levou até os objetivos desta pesquisa de mestrado.

Dois anos após meu ingresso na universidade passei a fazer parte do PIBID, programa que contribuiu de maneira significativa com a minha formação docente, quando integrante do programa, participei dos encontros de formação de professores junto a outros bolsistas e à coordenadora de área, da subárea Biologia. Nesses encontros, que ocorriam quinzenalmente, era costume estudar temas relacionados à prática pedagógica em busca de aprofundamento teórico-prático para a vivência da docência, inclusive sobre a avaliação da aprendizagem. Assim, deparei-me com textos que evidenciavam a diferença entre a verificação e a avaliação da aprendizagem, bem como a questão das representações sociais dos professores. O fato é que, frente ao cotidiano escolar, as inquietações se tornaram frequentes e meu interesse pelo tema foi se consolidando.

Em uma escola pública parceira do PIBID, onde vivenciei a docência, observei de maneira informal os seguintes indícios: (1) os professores concebiam a avaliação como momento exclusivo, pontual; (2) as práticas avaliativas versavam no sentido de classificar os estudantes através da atribuição de notas/conceitos; (3) a prova era o instrumento de coleta de dados de preferência; (4) os critérios de avaliação nem sempre eram explicitados com clareza; e (5) o *feedback* dado aos estudantes não lhes permitia avanços significativos no processo de aprendizagem. É interessante mencionar que alguns desses indícios foram observados em outra escola pública onde realizei as regências do Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO).

Assim, pouco a pouco, foi emergindo a preocupação com a formação inicial dos professores de Biologia, mesmo porque pensamos que professores em exercício da docência costumam reproduzir as práticas avaliativas de seus professores formadores.

¹ O PIBID foi criado em 2007 numa ação conjunta entre o Ministério da Educação (MEC), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Em síntese, trata-se de um programa que, na parceria universidade-escola, fomenta a formação inicial e continuada de professores da educação básica. Um de seus principais objetivos é inserir os estudantes dos cursos de licenciatura no cotidiano de escolas da rede pública, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar. O referido programa teve início na UFRPE em 2009 e, atualmente, atende todas as licenciaturas desta universidade em decorrência de suas contribuições à formação docente e à melhoria da qualidade da educação pública (BRITO; MELLO; ARAÚJO, 2012).

Em pesquisa anterior, realizada no âmbito do Grupo de Pesquisa em Formação e Prática Pedagógica de Professores de Ciências e Biologia (FORBIO), do qual fazemos parte, conseguiu-se mapear como a avaliação está sendo utilizada nas Práticas como Componentes Curriculares (PCC) no curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas da UFRPE e, de modo geral, percebeu-se que os docentes confundem verificar com avaliar, o que traz implicações em suas práticas docentes.

Sobre isso, importa esclarecer que a avaliação envolve ações que ultrapassam a mera obtenção de dados sobre a aprendizagem, isto é, depois de coletar dados por meio de instrumentos adequados e analisá-los mediante os critérios avaliativos, o docente orienta e acompanha o estudante a fim de auxiliá-lo em seu desenvolvimento escolar/acadêmico, seja o rendimento da aprendizagem satisfatório ou não. Por essa razão, a avaliação é processo e tem seu foco na construção dos melhores resultados. Em contrapartida, a verificação se encontra centrada em ações que apenas constata a aprendizagem através dos instrumentos. Nela os dados coletados são transformados em registros (notas e conceitos) e estes servem de apoio para classificar os estudantes em aprovado ou reprovado ou algo similar (LUCKESI, 2011).

A verificação da aprendizagem é conhecida também como avaliação classificatória (HOFFMANN, 1998) e, segundo afirma PACHECO (2007), está a serviço da seleção e da exclusão, geralmente, associada à criação de hierarquias de excelência, de êxitos e de fracassos. Sob essa égide, os estudantes são comparados e classificados em virtude da “excelência cognitiva-intelectual” e isso não é diferente na educação superior, já que os estudantes são avaliados mediante as exigências institucionais.

A avaliação da aprendizagem é uma área de estudos que suscita preocupações. De acordo com Viana (2014), tais preocupações não são apenas de ordem técnica, como definir e elaborar os instrumentos de coleta de dados, mas pela razão de que ela própria envolve uma gama de aspectos que precisam ser levados em conta, como as contingências sociais, políticas e históricas na qual está inserida.

Segundo a referida autora, mesmo quando os docentes têm um discurso que concebe a avaliação como um processo continuado, sistemático e integrado ao ensino, as avaliações por eles praticadas podem apresentar fortes aspectos excludentes, com viés autoritário, com o intuito de classificar e comparar o rendimento dos estudantes. Portanto, concordamos com Lima (2008, p. 16), quando afirma que “existem momentos contraditórios no fazer avaliativo do professor, quando suas concepções parecem não fundamentar suas atitudes”.

Salientamos que a avaliação é um objeto de estudo muito presente na literatura. Há muitas produções e pesquisas em nível de graduação e pós-graduação (mestrado e doutorado).

No entanto, embora se constate a presença de estudos sobre concepções e práticas avaliativas na educação superior, em diversas áreas do conhecimento, pesquisadores advertem para a necessidade de mais investimentos. A esse respeito, Pacheco (2007) diz que são poucos os estudos desenvolvidos sobre a avaliação da aprendizagem nos cursos de licenciatura e quase inexistentes os que articulam tal temática à formação de professores.

Desse modo, buscamos, no banco de dados do Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências (PPGEC), dissertações e teses defendidas, entre o período de 2001 a 2017, que a abordassem. Em tal busca, encontramos três trabalhos, mas apenas dois² deles retratavam-na sobre formação de professores, sendo uma dissertação relacionada à análise de como a avaliação é trabalhada nas PCCs no curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas e uma tese voltada à análise de uma proposta de avaliação baseada na Teoria dos Construtos Pessoais, no curso de Licenciatura Plena em Física e Química. Então, pensamos ser de extrema relevância a realização da presente pesquisa.

Importa sublinhar que o motivo que nos impulsionou a desenvolvê-la é o fato de reconhecermos o ESO como eixo estruturador da formação docente. O ESO desempenha um papel importante no desenvolvimento da prática pedagógica (e avaliativa) do futuro docente da educação básica. Dessa forma, pensamos que contribuindo com o fortalecimento do ESO no curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas da UFRPE, no que tange à avaliação da aprendizagem, podemos também oferecer subsídios para uma melhor qualificação da formação inicial dos professores de Biologia da referida universidade.

Diante do exposto, a questão que nos orientou para o desenvolvimento desta pesquisa foi: **Quais são as concepções e as práticas avaliativas dos docentes que norteiam os ESO no âmbito da formação inicial de professores de Biologia?** Esse questionamento central se desdobrou em outras questões mais específicas, a saber: Quais são as concepções de avaliação dos docentes que ministram os ESO? Quais são os instrumentos e critérios que utilizam para nas avaliações e o que fazem com os resultados delas? A maneira como os ESO vêm sendo trabalhados pelos docentes tem contribuído efetivamente para superação da avaliação classificatória (tradicional) pelos professores de Biologia em formação?

Esta dissertação é composta pelos seguintes capítulos: (1) Fundamentação Teórica acerca da formação inicial de professores, do Estágio Supervisionado Obrigatório e da avaliação da aprendizagem, (2) Caminho Metodológico, incluindo o tipo de pesquisa, campo de estudo, atores sociais, instrumentos de coleta de dados, bem como a análise dos dados e,

² Para mais detalhes ver Coutinho (2016) e Viana (2014).

por último, (3) Resultados e Discussão. O percurso traçado nesta dissertação nos permitiu alcançar o objetivo geral e os objetivos específicos delimitados, conforme veremos a seguir.

Objetivos

Geral

- Analisar as concepções e as práticas avaliativas de professoras formadoras que norteiam os ESOs no curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas.

Específicos

- Analisar as concepções de avaliação das professoras formadoras que atuam com os ESOs;
- Identificar, no que se referem às práticas avaliativas, os instrumentos e critérios utilizados nas avaliações e o que fazem com os resultados delas;
- Identificar as contribuições dos ESOs para a superação da avaliação classificatória pelos professores de Biologia em formação.

Capítulo 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação desta pesquisa está em conformidade com o delineamento do nosso objeto de estudo (Figura 1) – a avaliação da aprendizagem – que se encontra no âmago da formação inicial de professores, mais especificamente, no Estágio Supervisionado Obrigatório. Sendo assim, apresentaremos o quadro teórico perpassando pelo contexto mais amplo até chegarmos às particularidades da avaliação.

Figura 1 – Delimitação do objeto de estudo



Fonte: a autora

Na primeira parte da fundamentação teórica, trazemos uma discussão sobre a formação de professores e, posteriormente, sobre a formação inicial no entorno dos modelos formativos. Trata-se de uma discussão que nos possibilita mais à frente tomar ciência sobre as práticas avaliativas ainda adotadas na esfera da educação superior. Feito isso, adentramos no contexto particular da formação de professores de Biologia para explicar que uma de suas necessidades formativas é saber avaliar.

Na segunda parte, buscamos esclarecer a finalidade do ESO e o seu papel - enquanto eixo norteador da formação. Nesse sentido, passaremos a explicitar sua dinâmica de orientação e supervisão no curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas da UFRPE.

Finalmente, na terceira e última parte, dedicamo-nos a desvelar o que é avaliar. A partir disso, trazemos tópicos sobre a evolução histórica e as gerações da avaliação, as concepções teóricas sob a égide libertadora, bem como a relação entre o planejar e o avaliar e os instrumentos para coleta de dados geralmente utilizados na avaliação.

1.1 Formação de professores: conceitos e compreensão

Parece-nos indispensável esclarecer o significado sobre “formação” e “formação de professores” antes de avançarmos até as considerações sobre a formação inicial de professores. Com isso, o objetivo é tecer algumas reflexões em torno da essência desses dois termos, elucidando a nossa compreensão e, por conseguinte, direcionar as discussões começando pelo contexto mais amplo no qual nosso objeto de estudo se encontra: a formação inicial.

Sendo assim, conforme nos aponta Garcia (1999), o termo formação encontra-se suscetível a uma gama de interpretações, haja vista estar presente na “boca de todos³” e não apenas no contexto escolar e acadêmico. Todavia, apesar do seu sentido estrito denotar a noção de dar forma ou formato a algo (ou a alguém), Araújo (2012, p. 54) lembra que ao pensarmos em formação humana torna-se inviável dar forma a alguém ou sequer produzi-lo: “A formação humana requer caminhada pessoal, pois esta não se faz por meio de consumo de conhecimentos, atitudes e valores, mas sim da construção desses em um processo que não para nunca”.

Nesse raciocínio, García (1999) pontua que o conceito de formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global, à capacidade de formação e com a vontade de formação. Para o autor, é o indivíduo, a pessoa, o responsável pela ativação e desenvolvimento de processos formativos. No entanto, isso não quer dizer que a formação seja necessariamente autônoma, visto que, mediante a interformação⁴, os sujeitos podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam a procura de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional.

Marques (2006) reforça essa ideia e esclarece que o homem, por sua própria natureza, necessita formar-se, segundo as exigências de seu ser e de seu tempo. Enquanto sujeito que aprende, ele necessita atravessar a história do gênero humano e da cultura para dela fazer-se parte viva e operante. Neste sentido, segundo Ferry (1991, p. 43), “formar-se nada mais é senão um trabalho pessoal sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e procurado, realizado através de meios que são oferecidos ou que o próprio procura”. Trata-se, pois, de uma dinâmica de desenvolvimento pessoal (FERRY, 1993).

³ O termo formação também está presente no contexto empresarial (formação na empresa), social (formação para a utilização dos tempos livres), político (formação para a tomada de decisões), entre outros. Por este motivo, enquanto realidade conceitual, o termo não se dilui apenas nos conceitos de educação e ensino (GARCIA, 1999).

⁴ No nosso entendimento, a interformação é uma formação entre sujeitos em formação; formação que ocorre na coletividade, junto com os pares.

Assim, compreendemos que a formação, enquanto processo de desenvolvimento humano pessoal, depende sempre de iniciativa própria, no entanto, para formar-se, o homem precisa também manter-se aberto ao outro, a diferentes caminhos e às múltiplas possibilidades que condicionem a sua formação.

Ampliando as considerações sobre a formação e estendendo-a para formação de professores, Nóvoa (1977) e Ferry (1993), assim como Zanchet e Pinto (2011), a compreendem como um elemento de desenvolvimento profissional. Sobre este aspecto, Imbernón (2011) ressalta que a formação é um elemento essencial, mas não o único do desenvolvimento profissional do professor. Isso significa que vários fatores como o salário, a demanda do mercado de trabalho, a promoção da profissão, a carreira docente, entre outros aspectos que também fazem parte desse processo formativo. Corroborando com essa visão, Zanchet e Pinto (2011) acrescentam que os fatores sociais, políticos, pessoais e familiares também atuam, ora para facilitar ora para inviabilizar a profissionalização docente.

Cabe destacar que os autores também visam à formação de professores como um processo de desenvolvimento profissional emancipatório e autônomo, incorporando nela a ideia de percurso profissional, não como linear, mas como evolução. Esta visão ajuda-nos a entender um processo em que a autonomia e a liberdade se assumem como elementos fundamentais para a qualidade da prática docente e do crescimento profissional.

Ao nosso ver, formar-se professor requer superar a “alienação profissional⁵” que não se sustenta mais no atual cenário de mudanças. Em outras palavras, queremos dizer que, na maioria das vezes, existem condicionantes decorrentes do sistema educacional que exercem um controle burocrático e hierárquico sobre o trabalho do professor, impossibilitando-o tomar decisões a partir de convicções pedagógicas pautadas na *práxis* reflexiva-crítica. Dessa forma, destacamos que a formação docente alicerçada na autonomia representa o agir para além de uma racionalidade ultrapassada, tecnicista, que já não acompanha a realidade delineada neste século de novas exigências que, requer do professor, ter boa formação, ter o ensino como mediação do conhecimento, trabalhar de maneira coletiva e interdisciplinar, usar as novas tecnologias da comunicação e informação, entre outras demandas.

Prosseguindo nesse pensamento, pontuamos que a autonomia docente é uma conquista realizada no coletivo, nas relações interpessoais. Nesse sentido, Nóvoa (1997) afirma que o professor forma-se⁶ através de suas inúmeras interações, principalmente, com a prática

⁵ Alicerçada na transmissão de conhecimentos prontos e acabados como verdades absolutas. Conhecimentos estes que se quer tem a ver com a realidade sócio-político-cultural na qual estamos inseridos.

⁶ Formar um professor é possível? Formar não, formar-se! (NÓVOA, 1997, p. 25).

didática dos antigos mestres e das outras pessoas, coisas e situações com as quais ele mesmo interagiu em situações de ensino durante toda a sua vida. Isso nos faz lembrar os processos de formação trazidos por Debesse (1982), a saber: a autoformação, a heteroformação e a interformação.

Segundo a autora, a autoformação configura-se como a ação em que o sujeito participa de forma independente, tendo ele próprio, o controle dos objetivos, processos, instrumentos e o resultado da sua formação. Em contrapartida, tem-se a heteroformação cujo processo de organização e desenvolvimento se concretiza por intermédio de especialistas, partindo de fora do sujeito e, por último, a interformação, definida pela autora como aquela cuja ação educativa ocorre entre os futuros professores ou entre professores em fase de atualização de conhecimentos, com a característica de troca, apoio, aprendizagem e trabalho em equipe. Esclarecidos esses aspectos, destacamos que nenhum desses processos se sobrepõe. Todos são primordiais para a construção/reconstrução da identidade profissional docente.

Noutro viés, Veiga (2014) explica que a formação de professores se constitui como o ato de formar o futuro profissional para o exercício do magistério. Desse modo, não representa senão uma capacitação profissional para o professor exercer o artífice de ensinar. Aqui, cabe lembrar Freire (1996, p. 27) ao sinalizar que “[...] saber ensinar não se limita a transferir conhecimentos, mas criar a possibilidade para a sua produção e a sua construção [...]”. Nesse caso, comporta pontuar que já não há mais espaço para pensarmos tal como o senso popular: que, para ensinar, basta saber o conhecimento a ser ensinado. Ensinar implica em uma formação dotada de saberes, conhecimentos e competências, mas também, exige atitudes, valores, compromisso, responsabilidade, ética e muito mais, já que o professor trabalha “[...] com, sobre e para seres humanos em desenvolvimento e aprendizado” (TARDIF, 2008, p.41).

Hoje, o contexto da docência tornou-se complexo e diversificado porque a profissão docente já não é a transmissão de conhecimentos como fora antes. Agora, a profissão assume também outras funções⁷ que transcendem o ensino (IMBERNÓN, 2011). Nessa perspectiva, entendemos que o papel da escola, tal como a dos professores, “[...] é o de ensinar-educando, uma vez que postulamos que sem conhecimento básico para interpretação do mundo não há verdadeira condição de formação de valores e de exercício de cidadania” (GATTI, 2010, p. 1360).

⁷ Como, por exemplo, de luta por melhores condições de trabalho e, ainda, funções para promover a emancipação de sujeitos e a transformação social.

Daí a importância do professor estar sempre se construindo em um movimento que tem início, mas não tem fim. Seria um equívoco conceber a formação como algo pronto que se completa/finaliza ou como momento formal estático, linear (LIMA, 2009; VEIGA, 2014). Há caminhos dinâmicos que se complementam nessa formação, a saber: a inicial, a continuada e a permanente.

Na formação inicial ocorre a aquisição do conhecimento profissional básico, ou seja, nela ocorre a preparação formal para a docência em instituições reconhecidas que se encarregam de administrar os conhecimentos acadêmicos específicos e pedagógicos necessários ao exercício profissional (IMBERNÓN, 2011; ALVES, 2006). Por conseguinte, na continuada ocorre a constante apropriação de conhecimentos, de práticas e de reflexões que nutrem o profissional na busca de estado de satisfação pessoal e reconhecimento social de modo que o seu trabalho cumpra a função a qual se destina (ALVES, 2006).

No entanto, considerando a nossa incompletude como seres, temos também a formação permanente. A ideia de formação permanente defendida por Paulo Freire está atrelada à condição de inacabamento do ser humano e a consciência deste inacabamento, visto que a realidade está sempre em transformação, em busca do ser mais. Assim, tal formação ocorre de maneira como o próprio nome sugere, de maneira permanente, com os outros nos quais partilhamos o mundo nos mais diversos contextos e que estão vinculados direta ou indiretamente a formação profissional.

Diante das reflexões até aqui apresentadas, pensamos na formação de professores enquanto processo sistemático e dinâmico de (re)construção nos quais os professores, em formação ou em serviço, junto aos pares mais experientes, desenvolvem competências e habilidades profissionais para intervir socialmente no contexto escolar/acadêmico – a instituição e a comunidade do entorno – de maneira autônoma, reflexiva e crítica.

Assim, seguindo esse pensamento, acreditamos que, para adquirir tais competências e habilidades, é fundamental oferecer uma formação inicial condizente com as exigências formativas contemporâneas, tendo em vista que ela se reveste de grande importância na medida em que se constitui de momento singular de contatos e interações com os saberes necessários⁸ para a vivência da prática educativa em sua totalidade. Nesse viés, pensamos ser

⁸ Conforme Tardif (1991), a formação de professores requer a mobilização de vários tipos de saberes, entre eles estão: os saberes pedagógicos (reflexão sobre a prática educativa mais ampla), os saberes das disciplinas (envolvem os vários campos de conhecimento), os saberes curriculares (selecionados no contexto da cultura erudita) e os saberes da experiência (saberes específicos que emergem no exercício da atividade profissional). (Envolvem os vários campos de conhecimento), os saberes curriculares (selecionados no contexto da cultura erudita) e os saberes da experiência (saberes específicos que emergem no exercício da atividade profissional).

importante chamar a atenção para uma questão específica da formação inicial que envolve diretamente os modelos formativos e a estrutura curricular das instituições de educação superior.

Ao nosso ver, o cenário emergente aponta à necessidade urgente de, além de pensar a formação inicial dentro da profissão, importa organizá-la a partir de mudanças profundas no sentido de melhorar a qualidade da formação profissional. Pensamos que existe uma necessidade de formar bem os professores da educação básica. Seria ingênuo esperar que a formação inicial “desse conta” de toda complexidade de formar professores, todavia, é coerente buscar, nesse processo, uma formação sólida com qualificação adequada para o futuro professor vir a planejar, ministrar e avaliar; exercer suas funções ajudando as novas gerações a consolidarem valores e práticas coerentes com a vida em sociedade.

Nesse sentido, pensamos que são necessários olhares atentos para os modelos formativos instaurados nas licenciaturas – assunto sobre o qual nos debruçamos na próxima seção.

1.1.1 Modelos de formação de professores

Quando a questão é a formação inicial de professores, intensifica-se a preocupação com a qualificação dessa formação e, logicamente, com os cursos de licenciatura⁹ (GATTI, 2010; 2013; 2013-2014; 2014; 2016) que, segundo a legislação brasileira, visa à formação de professores para a educação básica. Posto isso, as indagações que se colocam são: que formação está sendo ofertada aos futuros professores da educação básica nas licenciaturas? Em que medida os modelos formativos atuais das licenciaturas são consoantes com as necessidades da formação inicial? Que professores queremos formar?

Quanto a essas indagações, Gatti e Barreto (2009) nos ajudam a entender, em primeira instância, que a preocupação com a formação de professores para os atuais anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio aparece no início do século XX. Esclarecem, ainda, que a formação desse tipo de professor iniciou-se com a criação das universidades, mas, antes, esse trabalho era exercido por profissionais liberais ou autodidatas. Com o advento da

⁹ As licenciaturas são cursos que pela legislação têm por objetivo formar professores para a educação básica, isto é, Educação Infantil (creches e pré-escolas), Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Profissionalizante, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial (GATTI, 2010). Para fins de esclarecimentos, neste estudo ao mencionarmos a licenciatura estamos nos referindo à formação de professores para o Ensino Fundamental (anos finais) e o Ensino Médio, pois esse é o campo de atuação dos egressos dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas.

progressão da industrialização, no nosso país, a necessidade de maior escolarização começou a se colocar e, para atender a essa expansão, mais professores passaram a ser demandados. Então, na década de 30, a partir da formação de bacharéis, acrescenta-se um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura. Modelo que veio a ser denominado 3+1¹⁰ (GATTI; BARRETO, 2009).

Trata-se da criação de licenciaturas inspiradas em cursos de bacharelados. Essa maneira de conceber a formação docente é conhecida, na literatura educacional, como modelo da racionalidade técnica, portanto, eis que sua base está no conteúdo específico e o conteúdo pedagógico assume um caráter secundário. Nela, “[...] o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico [...]” (PEREIRA, 1999, p. 111). Em suma, pode-se afirmar que, para este modelo, o papel do professor é simplesmente o de transmissor de conhecimentos.

Destarte, podemos dizer que o mesmo se revela insipiente à realidade da formação docente porque a prioridade dada à teoria em detrimento da prática, compreendida apenas como mero espaço de aplicação daquela, consiste em acreditar que, para ser professor, basta dominar a área do conhecimento específico a qual se vai ensinar, o que significa ir de encontro ao que já discutimos na seção anterior: que ensinar não é transmitir conhecimentos.

A grande questão é que suas consequências refletem ainda hoje para a dissociação entre teoria e prática e, como se não bastasse, essa racionalidade permanece presente na maioria dos currículos da formação inicial de professores nas universidades e se acentuam ainda mais nas faculdades, centros e institutos (AZEVEDO et al., 2012; PEREIRA, 1999; GATTI; 2013-2014). A esse respeito, o que nos preocupa em relação aos currículos de formação é justamente a hierarquização e a segregação entre componentes curriculares teórico-específicos e aqueles relacionados às Práticas como Componentes Curriculares e, principalmente, aos Estágios Supervisionados que muitas vezes não são reconhecidos, valorizados e nem planejados como etapas importantes da formação inicial.

Pesquisas realizadas sob a coordenação de Gatti (2013-2014; 2014) revelam que não contamos no Brasil com instituições de educação superior que centralizem a formação desses profissionais, de modo integrado, com perfil próprio, como observado em outras profissões. A autora afirma que os cursos de licenciatura se mostram estanques entre si e segregam a formação na área específica dos conhecimentos pedagógicos. Revela que isso denota a pouca

¹⁰ Atualmente, existem diretrizes, leis e pareceres que são contrários e representam um avanço deste modelo de formação docente.

preocupação com a educação básica e o trabalho que os professores deverão realizar nela. De modo geral, observa que:

[...] nas ementas dos *currículos das licenciaturas*, em seu conjunto, que os fundamentos da educação e as questões das redes educacionais são tratados com superficialidade excessiva, *passando ao largo da possibilidade de oferecer uma formação mais sólida*. Há um grande descompasso entre os projetos pedagógicos desses cursos e a estrutura curricular realmente oferecida. Nestas, *constata-se claramente a ausência de integração formativa* na direção de um perfil profissional de professor para atuar na educação básica. Então, *o que se oferece nesses cursos é apenas um verniz superficial de formação pedagógica* e de seus fundamentos que não pode ser considerado realmente uma formação de profissionais para atuar em escolas atualmente (GATTI, 2013-2014, grifos nossos).

Da década de 1930 até meados de 1990, mesmo com diversas reformas educacionais, a estrutura curricular das licenciaturas ainda privilegiava, sobretudo, a formação específica, com a complementação pedagógica ao final de curso. Nas diversas áreas de conhecimento, estudos revelaram que o licenciando ficava entre duas formações estanques, “com identidade problemática: especialista em área específica ou professor? Matemático ou professor de matemática? Geógrafo ou professor de Geografia? Físico ou professor de Física?” (GATTI, 1992, p. 71). Inclusive, vale ressaltar, que em muitos cursos analisados de licenciatura em Ciências Biológicas atribuía-se ao licenciado o título de biólogo, além de professor de biologia (GATTI; BARRETO; 2009). Questões estas que até hoje estão em pauta quando se estuda a formação de professores.

De acordo com Gatti e Barreto (2009), para este modelo de formação, os ajustes feitos aqui e ali pela legislação permanecem um tanto inconsistentes, tanto que mesmo com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN n. 9.394/1996 e a instituição, em 2002, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCN), além das Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura, a racionalidade técnica parece ter sido petrificada no tempo. Ao que parece, adentramos no século XXI ainda com uma formação disciplinar; formação típica de um bacharel. Por isso mesmo, Gatti (2013) nos diz que patinamos dentro de um modelo instaurado no início do século XX, no entanto regredimos no que se refere ao aprofundamento dos conhecimentos essenciais para a atuação plena pedagógica.

Reconhecemos que é complexo transpor as marcas deixadas, mesmo assim é preciso que a formação meramente técnica ceda espaço para um processo de formação que supere a dicotomia teoria-prática evitando a fragmentação entre elas. Em virtude desse aspecto, é oportuno salientar que se foi configurando outro caminho para a formação profissional

pautada na epistemologia da prática, baseando-se no entendimento de que o desenvolvimento profissional decorre, também, da reflexividade.

Assim, apresenta-se o modelo de formação alicerçado na racionalidade prática que também tem perpassado os currículos de formação na atualidade (SILVESTRE; PLACCO, 2011). Segundo Pereira (1999, p. 113), nesse modelo “[...] o professor é considerado como um profissional autônomo, que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica, a qual é entendida como um fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores”. Conforme o autor, a prática não é apenas espaço de transmissão de conhecimentos, mas espaço de construção e reflexão.

A preocupação de diversos autores, a exemplo de Pereira (1999), tem se apresentado quanto ao desenvolvimento de um possível “praticismo” para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente. Por isso, ao se referir à racionalidade prática, o autor deixa um alerta sobre a supervalorização da prática, cuja prioridade muitas vezes é lhe dada em detrimento da teoria. Assim, da mesma forma que não basta apenas o domínio de conteúdos específicos ou pedagógicos para se tornar um bom professor, também não é suficiente simplesmente a prática em si.

Silvestre e Placco (2011), assim como Pimenta (2002), sublinham que existem duas correntes para essa racionalidade prática. De um lado, a de Donald Shön, baseada nos ideais dos professores práticos reflexivos e, do outro, a de Lawrence Stenhouse, sobre professores pesquisadores. Sendo assim, a primeira delas traz em sua essência a valorização e a reflexão da prática, que pode ser concretizada através da “reflexão na ação” – aquela que se dá durante a ação pedagógica – e da “reflexão sobre-a-reflexão-na-ação” – aquela que se baseia em um olhar retrospectivo sobre os resultados obtidos da reflexão na ação. Já a segunda, sobre o professor pesquisador, traz como pressuposto que a reflexão não surge no momento exato da prática, mas quando o professor se propõe a verificar as possibilidades e os problemas que podem surgir à medida que realiza sua prática, transformando-a em objeto de investigação.

Então, nas duas correntes, valoriza-se de certa forma a reflexividade da prática docente, uma vez que o conhecimento profissional vai sendo construído e renovado tanto na medida em que o professor se depara com novas situações que lhe são desconhecidas e que causam dificuldades, quanto quando ele apresenta um espírito investigativo sobre sua própria prática. Mesmo com perspectivas diferentes, ambas correntes representaram um enorme e inestimável avanço em relação ao modelo da racionalidade técnica, uma vez que Pimenta e Ghedin (2002) afirmam que elas foram rapidamente incorporadas às reformas de ensino de muitos países até mesmo no Brasil.

No entanto, a literatura mostra que essas correntes ainda são insuficientes para uma prática docente consciente e crítica. Isso porque, segundo Silvestre e Placco (2011), não extrapolam a própria atividade docente para compreender o fenômeno educativo em sua totalidade, ou seja, simplificam o processo de reflexão do professor a um olhar sobre a maneira como as coisas se apresentam na prática, como se fosse um fenômeno reduzido e isolado. Logo, desconsideram todas as variáveis de ordem institucional, política, social e pessoal que constitui a prática, a complexidade da atividade docente e o fenômeno educativo. Além desses pontos elencados, Pimenta (2002) sublinha pelo menos mais um: a desconsideração de que a reflexão é necessariamente um processo coletivo.

Nesse caso, existe uma preocupação em relação ao desenvolvimento de um possível individualismo, “[...] fruto de uma reflexão em torno de si própria; de uma possível hegemonia autoritária, se se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática [...]”, e também de um possível modismo “[...] com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a gerou, o que pode levar à banalização da perspectiva da reflexão” (PIMENTA, 2002, p. 22).

Nessa direção, assim como Pavan (2011), compreendemos que os problemas educacionais concebidos como algo individual da relação professor-aluno ou então como algo que fica restrito à sala de aula, sem relacioná-los às instituições, ao contexto social, político e cultural, certamente faz com que se multipliquem as dificuldades de uma reflexão crítica sobre o trabalho docente. Eis que o desafio é viabilizar a formação docente oferecendo um quê a mais do que a mera reflexividade. A reflexão é primordial, contudo mais ainda é ir além dos muros da escola, tendo em vista o contexto real da sociedade.

Desse modo, entendemos que a reflexão deve ir mais além na prática docente porque o cenário emergente exige profissionais que também sejam críticos, portanto, críticos-reflexivos. Daí a importância da formação orientar-se a partir do modelo da racionalidade crítica (ou emancipadora). O que se torna válido, nessa vertente, é ultrapassar as fronteiras da sala de aula e da prática tomada em si mesma para avançar na direção da emancipação dos sujeitos com base nos valores da sociedade e “isso nos remete à busca do lugar onde a reflexão dos/as professores/as está/ão ancorada, pois a reflexão não é algo etéreo, suspenso no ar” (PAVAN, 2011, p. 98).

Compreendida dessa forma, a prática do professor adquire um sentido mais amplo, coerente com a perspectiva colocada por Giroux (1997 apud SILVESTRE; PLACCO, 2011) de elevar os professores à categoria de intelectuais transformadores. Dito por outras palavras, isso significa incorporar a análise dos contextos escolares em um contexto maior cuja reflexão

se desvela no compromisso emancipador e também de transformações das desigualdades sociais. Para tanto, o essencial para o professor reside em tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico.

Tornar o pedagógico mais político implica considerar a educação escolar sob o enfoque político, com o intuito de ajudar os estudantes a desenvolverem-se a fim de que as “injustiças sociais” sejam superadas e de ajudá-los também a humanizarem-se ainda mais perante as lutas sociais. Por sua vez, tornar o político mais pedagógico significa ensinar incorporando os interesses políticos de cunho emancipador e, mais do que isso, tratar o estudante como um agente crítico capaz de problematizar o conhecimento, argumentando em prol de um mundo qualitativamente melhor para todos os cidadãos.

À vista disso, é importante repensar os modelos de formação de professores, uma vez que a prática pedagógica pode se assumir, de acordo com Carvalho (2006), em favor da reprodução/alienação social, caracterizando-se por um baixo grau de atividade consciente ou de consciência prática, ou então, a favor da inovação, da transformação/libertação, fundamentando um alto grau de consciência da *práxis*¹¹. A prática pedagógica, dependendo do rumo que tomar, poderá ser denominada de “prática pedagógica repetitiva” ou “prática pedagógica reflexiva” (CARVALHO, 2006).

No primeiro caso, a dicotomia entre a unidade teoria-prática, assim como a fragmentação dos conteúdos de ensino, é inevitável. Nesse ponto, em específico, os professores costumam seguir aprisionados pela rigidez da burocracia, pela rotina e pelo controle escolares e tendem a alienar-se em seu próprio trabalho, isto é, não têm clara consciência do que fazem, nem por que o fazem, nem a favor de quem o fazem. Ao contrário deste, no segundo caso, há vínculo entre teoria e prática, desaparecendo todas as decorrentes dicotomias (*Idem*). No nosso entendimento, é esse o viés consoante com prática pedagógica crítico-reflexiva cujo caráter emancipador visa transformações que correspondem aos anseios da sociedade. Compreendemos, assim, como Silvestre e Placco (2011, p. 39), que:

A formação inicial fundamentada nesse pressuposto representa, assim, uma etapa em que podemos combater o modelo profissional de educação assistencialista e alienado, proporcionando a possibilidade de o professor perceber a dimensão política e cultural de seu ofício, oferecendo-lhe recurso para desenvolver sua profissionalização.

¹¹ O conceito de *práxis*, no universo pedagógico, refere-se à capacidade do sujeito de agir e refletir. Segundo Freire (1987), a *práxis* se traduz na reflexão e na ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

Reconhecemos que transpor as marcas deixadas pela racionalidade técnica e superar os limites da racionalidade prática pode ser complexo, mas persistir significa deixar de lado as reais necessidades formativas do professor, que devem estar voltadas para as exigências da formação básica do educando. A educação básica demanda do professor uma prática pedagógica que ajude os educandos a pensarem e atuarem criticamente sobre os elementos sociais que é de direito de todo cidadão, ou seja, que a prática pedagógica ajude os educandos a terem consciência sobre o mundo em que vivem, subsidiando que tenham participação efetiva e visão crítica perante aos aspectos políticos, econômicos, culturais, ambientais, valorativos, éticos, entre outros segmentos.

De certa forma, podemos afirmar que os modelos de formação estão alicerçados em tendências pedagógicas as quais são classificadas geralmente em dois grandes grupos, a saber: as de cunho liberal (pedagogia tradicional, centrada na transmissão-recepção de conteúdos; renovada ou “escolanovista” centrada na busca do conhecimento pelo próprio educando; e tecnicista, centrada na exacerbação dos meios técnicos de transmissão e apreensão de conteúdos) e as de cunho progressista (pedagogia libertadora, centrada na ideia de que a transformação virá pela emancipação das camadas populares; e crítico-social dos conteúdos ou pedagogia dos conteúdos socioculturais, centrada na transmissão e assimilação de conteúdos sistematizados desde que tenham aplicabilidade no contexto de uma prática social) (LIBÂNEO, 2013; LUCKESI, 2010).

As pedagogias do primeiro grupo compartilham de um mesmo objetivo: pretendem garantir o sistema social na sua integridade, em outras palavras, conservar a sociedade na sua configuração. Com isso, a essência é a “domesticação” dos educandos. Por outro lado, as do segundo grupo objetivam a transformação da sociedade, dessa maneira, prezam pela “humanização” dos educandos (LUCKESI, 2010).

Esclarecidos esses aspectos, interessa pontuar que as características dos modelos de formação de professores que trouxemos para o cerne de nossa discussão se espelham nesses dois grandes grupos de tendências pedagógicas. Assim sendo, o modelo da racionalidade técnica e prática englobam os pressupostos que orientam a abordagem da tendência liberal e o modelo da racionalidade crítica a abordagem da tendência progressista, conforme ilustramos no Quadro 1.

Quadro 1 – Características dos modelos de formação de professores

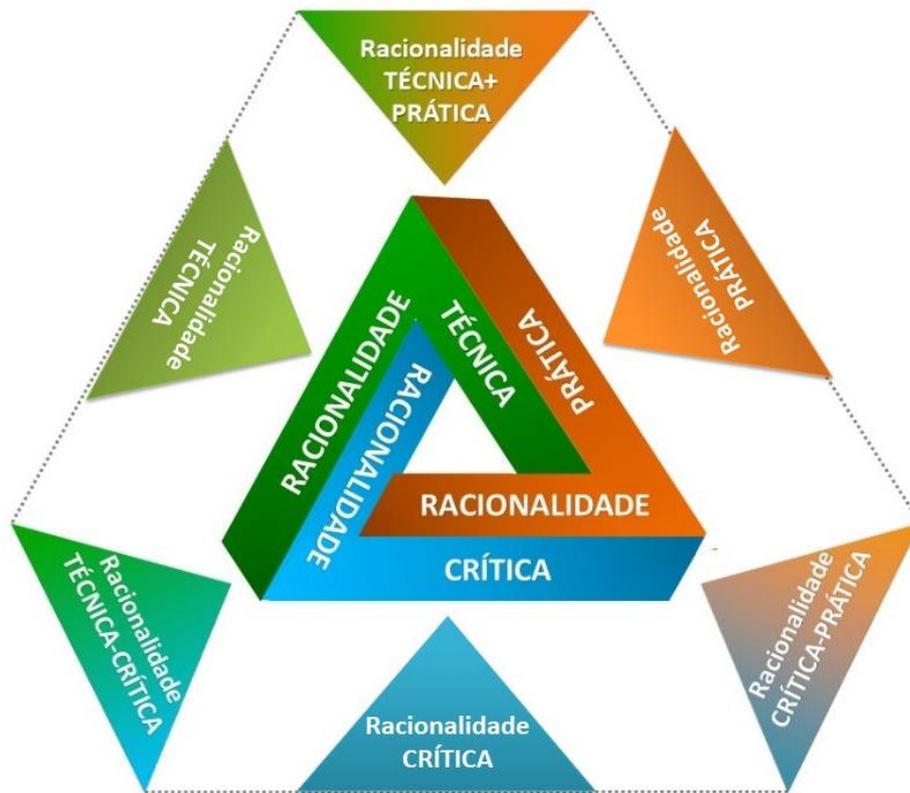
Características	Modelo da racionalidade técnica	Modelo da racionalidade prática	Modelo da racionalidade crítica
Abordagem pedagógica	Pedagogia liberal (conservadora).	Pedagogia liberal (conservadora).	Pedagogia progressista.
Ensino	Centrado na transmissão e reprodução de conhecimentos. Não contribui para uma mudança social; ao contrário, seu papel é o de impedir o processo de mudança: conservar a sociedade na sua configuração.	A transmissão de conteúdos não é prioridade; mas a reflexão destes. Não traz contribuições significativas para a transformação social.	Centrado no desenvolvimento de capacidades e habilidades intelectuais. Contribui para a transformação social.
Ambiente formativo	Destinado à transmissão e retenção de conhecimentos.	Destinado à reflexão, mas sobre questões do contexto acadêmico particular.	Destinado à discussão e reflexão crítica de temas educativos, sociais e políticos. O ambiente formativo assegura a difusão dos conhecimentos a todos como condição para a efetiva participação nas lutas sociais.
Professor	Enquanto o professor formador é o detentor do saber, o professor em formação é o receptor passivo de informações/conteúdos, sendo treinado para reproduzi-las.	Os professores engajados no processo formativo refletem, questionam e avaliam constantemente sua prática pedagógica cotidiana.	O professor formador orienta a aprendizagem, tomando partido dos interesses majoritários da sociedade, proporcionando ao formando o acesso aos conteúdos científicos e potencializando suas habilidades e hábitos de raciocínio, de modo a irrem adquirindo a consciência crítica face às realidades sociais.
Processo avaliativo	Busca a exatidão da reprodução de informações retidas e memorizadas; para isso, utilizam-se interrogatórios orais, exercícios, provas escritas e trabalhos.	Considera o empenho e participação de cada formando. Porém, não encaminha o formando para que tenha posicionamento crítico sobre questões mais amplas de cunho social.	Centrado no estabelecimento da autonomia do formando, pois exige participação democrática de todos. A avaliação é instrumento de diagnóstico da aprendizagem, tendo em vista o avanço e crescimento.

Fonte: a autora

É pertinente destacar que esses modelos elucidados no Quadro 1 são uma aproximação do real. Isso significa dizer que a prática docente no cotidiano não se desenvolve plenamente conforme os descrevemos porque as orientações epistemológicas variam entre os indivíduos. Assim, no dia a dia do exercício docente, pode haver adaptações desses modelos conforme as particularidades de cada professor, bem como combinações “híbridas” de modo que a prática

se revele norteada por duas ou três racionalidades, como enfatizado na Figura 2. Por exemplo, em determinado momento, o docente pode agir conforme a racionalidade técnica, outrora, conforme a prática ou a técnica-prática e daí por diante.

Figura 2 – Direcionamentos possíveis quanto aos modelos de formação de professores



Fonte: a autora

Embora isso, resta-nos dizer que o olhar até aqui apresentado representa as construções teóricas tecidas sobre a formação inicial, portanto, não existe nada de transcendental em pensarmos e defendermos uma perspectiva de modelo crítico para a formação de professores, pois acreditamos também no papel emancipador do nosso objeto de estudo – a avaliação da aprendizagem – conforme veremos adiante neste estudo.

As análises e os entendimentos que ora tecemos nos servem como pano de fundo para (re)pensarmos a direção que normalmente é tomada e/ou escolhida para a formação de professores nas universidades. São poucas as práticas pedagógicas que têm sido executadas servindo-se da pedagogia progressista em prol da transformação social; mas elas existem. O modelo que se escolhe, inconsciente ou conscientemente, norteia e orienta a prática pedagógica do professor e, conseqüentemente, seu modo de avaliar a aprendizagem. “A

avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica” (LUCKESI, 2010, p. 28). A visão de avaliação na perspectiva da pedagogia liberal é contrária à da progressista (libertadora), como revela o Quadro 2.

Quadro 2 – Comparativo entre a avaliação na visão da pedagogia liberal e progressista (libertadora)

Avaliação numa visão liberal	Avaliação numa visão libertadora
<ul style="list-style-type: none"> • Ação individual e competitiva • Concepção classificatória, sentenciva • Intenção de reprodução das classes sociais • Postura disciplinadora e diretiva do professor • Privilégio à memorização • Exigência burocrática periódica 	<ul style="list-style-type: none"> • Ação coletiva e consensual • Concepção investigativa, reflexiva • Proposição de conscientização das desigualdades sociais e culturais • Postura cooperativa entre elementos da ação educativa • Privilégio à compreensão • Consciência crítica e responsável de todos, sobre o cotidiano

Fonte: Hoffmann (2001, p. 104)

Levando em consideração a nossa opção em ter como pressupostos epistemológicos o modelo crítico, convém agora compreender quais necessidades formativas são demandadas pelos professores de Biologia para tal transformação social. Por transformação social, no contexto do ensino de Ciências e de Biologia, entendemos que o ponto de partida da prática pedagógica está na preocupação com a formação cidadã; educação de base que se dá no chão da escola. Portanto, saindo desse contexto mais amplo, porém sem perder de vista as reflexões aqui tecidas, adentraremos a partir do próximo tópico em uma discussão mais específica sobre a formação de professores de Biologia.

1.1.2 Formação de professores de Biologia

Com base nas considerações anteriores emerge uma preocupação particular nossa em trazer alguns esclarecimentos sobre a formação de professores de Biologia. Obviamente, a intenção passa longe de uma tentativa de esgotá-las, pois, sabemos que as discussões que a entornam são largas e profundas. Não temos o interesse em reproduzir o que já fora

longamente discutido em outros estudos, portanto, nosso esforço será no sentido de buscar fundamentos a uma breve discussão sobre as necessidades formativas do professor para o ensino de Biologia, em especial, sobre o saber avaliar. Mas, antes de adentrarmos nessas questões, começaremos registrando algumas reflexões acerca da Educação em Ciências¹² para uma formação cidadã. Compreendemos que, olhando primeiro por este ângulo, conseguimos enxergar melhor tais necessidades porque formar o cidadão, para além das “amarras” da sociedade, requer também conhecimentos estritamente profissionais pedagógicos.

Dessa forma, cabe registrar que, no nosso entendimento, o ensino de Ciências e Biologia precisam estar em plena consonância com as exigências da sociedade complexa e globalizada na qual estamos inseridos e, sendo assim, não é de se estranhar que os desafios acenam para a necessidade de mudanças na atuação docente cotidiana.

Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002) afirmam que o imperativo hoje é ter, como pressuposto, a meta de uma ciência para todos¹³ no sentido de que o ensino de Ciências contribua para a formação cultural. Isto é, que os conhecimentos científicos (e tecnológicos) produzidos possam ser apropriados e compreendidos por um público escolar representado por todos os segmentos sociais (e não somente pelos cientistas). A Ciência pertence a todos e é uma construção humana.

Sabemos que informações relacionadas aos conhecimentos biológicos são veiculadas todos os dias pelos meios de comunicação, seja como notícia política, econômica, ambiental, discussão ética, entre outros veículos. Isso posto, importa saber que a aprendizagem sobre eles deve ser orientada e mediada de tal forma que se tenha condições efetivas para compreender os debates contemporâneos e destes possamos participar.

Por essa razão, não conseguimos sequer pensar no ensino de Biologia sem lembrarmos da primeira finalidade da educação básica, segundo o Artigo 22 da LDBEN/96, que versa assegurar a “[...] formação comum indispensável para o exercício da cidadania [...]”. Uma formação cidadã e atuante no qual o estudante possa se apropriar dos conhecimentos para compreender, intervir e participar da realidade tomando decisões perante a sociedade, mesmo que após a conclusão de sua formação na educação básica, este estudante tenha adquirido a formação necessária para participar do mundo em que vive.

A perspectiva é a de formação com ênfase na Educação em Ciências a fim de que os estudantes possam: comunicar-se e argumentar; defrontar-se com problemas, compreendê-los e enfrentá-los; participar de um convívio social que lhes dê oportunidade de se realizarem

¹² Ou seja, Biologia, Química e Física.

¹³ Para quem ensinar Ciências?

como cidadãos; fazer escolhas e proposições; enfim, tomar gosto pelo conhecimento (BRASIL, 2002).

Cachapuz, Praia e Jorge (2004) ao abordar a questão do “para quem” e “para quê” Educação em Ciências, argumentam que ambas estão estreitamente articuladas, quando colocadas ao nível da justificação social das finalidades educativas. Contudo, reiteram que o “para quê” é o mais sério desafio que temos de enfrentar em detrimento da prioridade que deve ser dada à formação de cidadãos cientificamente cultos.

A esse respeito, os autores salientam que não basta a apropriação de conhecimentos e competências dispostos nos currículos de Ciências, mas implica também atitudes, valores e novas competências para o debate responsável sobre problemáticas de cunho científico-tecnológico, bem como para a participação no processo democrático de tomada de decisões e uma melhor compreensão sobre como a Ciência e a Tecnologia são usadas em situações sociais, econômicas, ambientais e tecnológicas específicas.

Por falar em competências, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEMs) evidenciam que mais do que fornecer informações é primordial que o ensino das Ciências se reoriente para uma prática pedagógica que procure desenvolver nos estudantes competências e habilidades. No caso específico da Biologia¹⁴, esta instrução também é recolocada pelas orientações educacionais complementares – Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs+) – sob a justificativa de que:

Tradicionalmente o ensino da Biologia tem sido organizado em torno das várias ciências da vida – Citologia, Genética, Evolução, Ecologia, Zoologia, Botânica, Fisiologia –, e as situações de aprendizagem, não raramente, enfatizam apenas a compreensão dessas ciências, de sua lógica interna, de seu instrumental analítico, de suas linguagens e conceitos, de seus métodos de trabalho, perdendo de vista o entendimento dos fenômenos biológicos propriamente ditos e as vivências práticas desses conhecimentos. Nessas circunstâncias, *a ciência é pouco utilizada como instrumento para interpretar a realidade ou para nela intervir* e os conhecimentos científicos acabam sendo abordados de modo descontextualizado (BRASIL, 2002, p. 35, Grifo nosso).

A compreensão que se tem sobre a abordagem por competências é a de organizar o conhecimento a partir de situações de aprendizagem (situações reais) que tenham sentido para o estudante, e não de uma lógica linear que estrutura a ciência. Por exemplo, espera-se que diante a uma situação real, como a clonagem terapêutica, o estudante seja capaz de se

¹⁴ Os PCN + sinalizam para o desenvolvimento de competências gerais voltadas para três eixos principais, a saber: expressão e comunicação, investigação e compreensão e contextualização sociocultural.

posicionar, ou ao menos apontar, de maneira fundamentada, argumentos contra ou a favor (BRASIL, 2002).

É evidente a preocupação dessas diretrizes com a necessidade de uma formação que dê sustentação basilar para o estudante exercer a sua cidadania, por isso, “cresce a necessidade de conhecimento a fim de interpretar e avaliar informações, até mesmo para poder participar e julgar decisões políticas ou divulgações científicas na mídia” (BRASIL, 1998, p. 23). As orientações dos PCNEMs reforçam a mesma perspectiva que se tem sobre o Ensino de Ciências no Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) de colaborar para a construção de autonomia de pensamentos e de ações, visto que o “estudante não é só cidadão do futuro, mas já é cidadão hoje [...]” (BRASIL, 1998, p. 23).

Não obstante hoje, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEMs) asseguram a formação básica com base na LDBEN e apresentam um conjunto de reflexões que alimentam a prática docente. De acordo com as OCEMs, a Biologia faz parte do cotidiano, portanto, o seu ensino jamais poderá se distanciar da realidade em que vivemos. Esta é uma orientação que recai sobre a preocupação com o estabelecimento das relações entre a produção científica e o seu contexto, que são tão necessários à visão holística para a aprendizagem. Como um dos desafios é a formação do indivíduo com um sólido conhecimento de Biologia e com raciocínio crítico, as OCEMs recomendam que o ensino de Biologia deve se pautar pela alfabetização científica, contextualização e interdisciplinaridade.

Com isso, uma questão bastante preocupante, que tangencia a política educacional recente e que está sendo alvo de muitas críticas, é a Medida Provisória (MP) 746, de 23 de setembro de 2016, que altera alguns pontos da LDBEN n. 9.394/1996. Tal MP promoverá, a partir de 2018, alterações profundas na estrutura atual do Ensino Médio no que tange aos aspectos como matriz curricular, a carga horária e as exigências de formação de professores.

Dentre as alterações propostas para a reforma do Ensino Médio, as mais notórias são: o aumento da carga horária, o estímulo ao ensino em tempo integral e a flexibilização da matriz curricular, que hoje conta com treze disciplinas obrigatórias, de modo que apenas Língua Portuguesa, Matemática e Língua Estrangeira sejam obrigatórias durante os três anos que correspondem ao Ensino Médio. Essa flexibilidade permitirá que os estudantes escolham as demais disciplinas de acordo com a área de conhecimento que preferirem. Assim, no que diz respeito ao ensino de Biologia, é muito provável que os impactos dessa reforma comprometerão a formação do estudante nessa área do conhecimento. Nesse sentido, cabe-nos indagar: Como ficará a formação de um cidadão atento aos problemas socioambientais, por exemplo, se a Biologia será trabalhada apenas para uma parcela da sociedade?

A reforma do Ensino Médio está vinculada à terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo que vai orientar a elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas das escolas públicas e privadas em todo o Brasil. Em outras palavras, é a BNCC que definirá o conjunto de aprendizagens essenciais a que todos os estudantes têm direito na educação básica, mas, enquanto a terceira versão ainda não é divulgada, a única certeza que temos é que a pretensa reforma do Ensino Médio, alinhada com iniciativas retrógradas de um governo ilegítimo, pretende reduzir, fragmentar e limitar o acesso da sociedade a determinados conhecimentos que são imprescindíveis para a participação do cidadão em debates contemporâneos e na tomada de decisão.

Fora isso, uma questão pertinente que se apresenta, envolve saber se a formação inicial do professor de Biologia é suficiente para atender às necessidades específicas dos estudantes quanto à formação cidadã. Sabemos que os professores de Biologia não são os únicos responsáveis por ela, todavia, estes profissionais desempenham um papel fundamental nesse processo.

No tocante a esse assunto, atualmente, são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituídas em 2015, que orientam a organicidade do processo formativo em Nível Superior. Tal diretriz¹⁵ define a base comum curricular para formação de professores e a articula com os princípios, os fundamentos, as metas e as estratégias a fim de garantir melhor qualidade à profissionalização docente. Logo, ela se constitui como uma política pública de referência, inclusive para a formação inicial de professores de Biologia.

Entretanto, a conclusão que se chega após uma leitura mais atenta das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas¹⁶ é que suas orientações parecem ter sido elaboradas com ênfase na formação do bacharel, já que no documento a licenciatura é mencionada somente no item referente aos conteúdos específicos. Para Ferreira, Guimarães e Souza (2011), o fato dessas diretrizes contemplarem de forma indireta ou quase

¹⁵ Em seu Art. 3º, parágrafo 6º, por exemplo, diz que o projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, em regime de colaboração, e deve contemplar: sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais; a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições da educação básica da rede pública de ensino; o contexto educacional da região onde será desenvolvido; as atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos; a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da aprendizagem da Língua de Brasileira de Sinais (LIBRAS); bem como as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade. Tudo isso nos levar a pensar que esta diretriz reúne e propicia elementos essenciais à formação inicial do professor de Biologia.

¹⁶ Parecer CNE/CES n. 1.301/2001 (BRASIL, 2001a).

inexistente, a formação do professor constitui um sério agravante, uma vez que a licenciatura é tratada como mero apêndice do curso de bacharelado.

Portanto, além de se mostrar um tanto retrógrada em comparação às diretrizes citadas anteriormente, pode-se dizer que elas também se mostram confusas, pois não consideram as peculiaridades e propostas de cada curso, nem os perfis dos profissionais que se pretende formar. Na verdade, trata o bacharelado e a licenciatura como se fossem o mesmo curso. No tocante a isso, Ferreira, Guimarães e Souza (2011) argumentam ainda que, enquanto divergências como essas ocorrem no âmbito das legislações nacionais, a formação de professores de Biologia seguirá fragilizada e desvalorizada.

Essa questão nos leva a pensar sobre as insuficiências formativas, principalmente, se considerarmos que, por vezes, os professores de Ciências não têm tido a formação adequada para dar conta do processo de ensino e aprendizagem como deveria (SCHNETZLER, 2002). Nessa direção, Carvalho e Gil-Pérez (2011, p. 15) assinalam que “[...] nós, professores de Ciências, não só carecemos de uma formação adequada, mas não somos sequer conscientes das nossas insuficiências”. Insuficiências que, ao nosso ver, traduzem-se em lacunas de conhecimentos e estas, por sua vez, sinalizam as necessidades de formativas.

Porlán e Martín (2000) apresentam uma proposta de conhecimento profissional desejável fruto de um projeto que vem sendo trabalhado por eles nos últimos anos e que aqui transpomos enquanto necessidades formativas. De certo modo, são necessidades amplas, mas que tangenciam a área do ensino das Ciências, inclusive a Biologia. Entre elas, estão as necessidades de: conhecimento aprofundado sobre os conhecimentos disciplinares, a visão interdisciplinar e visão histórica da ciência, a postura construtivista e o ensino por intermédio da investigação. Reunimos estas e outras necessidades no Quadro 3.

Quadro 3 – Proposta de conhecimento profissional desejável.

A. O professor necessita conhecer profundamente o objeto de estudo, os problemas, as leis, as teorias fundamentais de sua disciplina e os conceitos-chave e informações gerais sobre as disciplinas que ensina para que possa participar de projetos interdisciplinares com colegas de outras especialidades.
B. O professor necessita ter conhecimentos sobre a história da ciência, centrando-se na disciplina que ensina para que possa estabelecer relações em cada período histórico, com o estado da arte.
C. O professor necessita ter experiência, ainda que insipiente, em investigação que lhe tenha fornecido compreensão prática, do que significa a metodologia científica, tanto em seus aspectos gerais quanto naqueles relativos à sua disciplina em particular.
D. O professor necessita ter alguma concepção epistemológica de ciência, de método científico e de outras formas de conhecimento, evidenciando que superou a velha fase de encarar o conhecimento como algo que se adquire pela experiência, num processo indutivo que vai da observação neutra até a teoria.

Quadro 3 – Proposta de conhecimento profissional desejável (continuação)

E. O professor necessita ter habilidades para estabelecer relações significativas entre a disciplina que pretende lecionar e os problemas socioambientais relevantes.
F. O professor necessita saber detectar, analisar e interpretar indicadores externos das concepções e representações dos seus alunos. Precisa saber elaborar instrumentos para detectar tais indicadores, formular perguntas adequadas, analisar, categorizar e modelar as respostas e interpretá-las, didaticamente. Isto implica aceitar a ideia de que é fundamental, para poder orientar a aprendizagem dos alunos, considerar a bagagem que eles trazem. Para tanto o professor precisa superar a ideia arraigada de que aprender é memorizar um discurso pronto para alunos que chegam à escola como uma “tábula rasa”.
G. O professor necessita saber, em relação a objetivos e conteúdos de ensino, formular um conjunto de metacconhecimentos, uma série de procedimentos gerais e um somatório de valores básicos, como referenciais contínuos do processo ensino-aprendizagem.
H. O professor necessita saber elaborar mapas de conhecimentos, procedimentos e atitudes que articulem informações oriundas de diferentes disciplinas científicas e problemas relevantes e interessantes para o aluno, isto é, precisa saber organizar o currículo numa lógica diferente da estritamente disciplinar.
I. O professor precisa admitir que os conhecimentos não têm uma única formulação possível, mas várias, progressivamente mais amplas e completas. Isto é necessário para que ele possa analisar e categorizar as concepções iniciais de seus alunos e formular planos de progressão. Na execução desses planos, o professor, como mediador, necessita saber orientar seus alunos para que atinjam níveis progressivamente mais amplos e complexos de conhecimento.
J. O professor precisa saber planejar, aplicar e avaliar um plano de atividades que privilegie o trabalho de investigação dos seus alunos, para que evoluam em suas concepções iniciais sobre os problemas apresentados.

Fonte: Adaptado de Porlán e Martín (2000)

Por outro lado, Carvalho e Gil-Pérez (2011) delimitam nove necessidades formativas pautadas no que deverão “saber” e “saber fazer” os professores de Ciências para atender o que a atividade docente os impõe, são elas: 1) ruptura com visões simplistas sobre o ensino de Ciências; 2) conhecer a matéria a ser ensinada; 3) questionar as ideias docentes de senso comum; 4) adquirir conhecimentos teóricos sobre a aprendizagem das ciências; 5) saber analisar criticamente o ensino tradicional; 6) saber preparar atividades capazes de gerar uma aprendizagem efetiva; 7) saber dirigir o trabalho dos alunos; 8) saber avaliar; e 9) adquirir a formação necessária para associar ensino e pesquisa didática.

Dada a peculiaridade deste estudo, pensamos ser conveniente transcrever a síntese das autoras sobre o saber avaliar. Reunimos então, no Quadro 4, aquilo que os professores de Ciências devem “saber” e “saber fazer” no que concerne a tal necessidade.

Quadro 4 – Saber avaliar como necessidade formativa

<p>A. Conceber e utilizar a avaliação como instrumento de aprendizagem que permita fornecer um <i>feedback</i> adequado para promover o avanço dos alunos. Como formador de pesquisadores iniciantes [de professores], o professor deve considerar-se corresponsável pelos resultados que estes obtiverem; sua pergunta não pode ser "quem merece uma valorização positiva e quem não", mas "que auxílio precisa cada um para continuar avançando e alcançar os resultados desejados".</p>
<p>B. Ampliar o conceito e a prática da avaliação ao conjunto de saberes, destrezas e atitudes que interesse contemplar na aprendizagem das Ciências, superando sua habitual limitação à rememoração repetitiva de conteúdos conceituais.</p>
<p>C. Introduzir formas de avaliação de sua própria tarefa docente (com participação dos alunos e outros professores) como instrumento de melhoria do ensino.</p>

Fonte: Carvalho e Gil-Pérez (2011, p. 60).

As referidas autoras explicitam que “é provável que a avaliação seja um dos aspectos do processo ensino/aprendizagem, em que mais se faça necessária uma mudança didática, isto é, um trabalho de formação dos professores, que questione o que sempre se fez [...]” (2011, p. 56). Desse modo, destacam que o fundamental é favorecer uma reflexão crítica dos comportamentos docentes de “senso comum” ainda muito persistente.

Nesse raciocínio, Hoffmann (1993) reitera que no âmbito universitário são poucos os docentes que reservam momentos para discussões e orientações sobre a avaliação da aprendizagem. Assim, subentende-se que os futuros professores não estão sendo formados para avaliar, mas para reproduzir práticas avaliativas vivenciadas.

Quando o assunto é avaliação, a referida autora reforça que precisamos nos dar conta da superficialidade da forma como ela é trabalhada na formação docente, já que a mesma não se reduz à aplicação de instrumentos de coleta de dados (provas, trabalhos, etc.), atribuição notas e anotações de registros em diário de classe. Por isso, reiteramos que o desafio que se apresenta é redimensionar e investir na formação para que o futuro professor aprenda e saiba avaliar da melhor maneira possível.

Nessa perspectiva, cabe assinalar que o papel dos professores formadores dos ESOs está estreitamente relacionado a orientar, e supervisionar, a formação de futuros professores a partir de contextos reais de ensino, inclusive no que diz respeito à avaliação. Assim, pensamos que os ESOs são imperiosos para promover a formação em avaliação de modo a subsidiar a superação de práticas avaliativas arraigadas em modelos tradicionais.

1.2 Estágio Curricular Supervisionado

O estágio é um dos momentos de aprendizagem mais importantes da formação pedagógica na licenciatura. É a partir dele que o professor em processo formativo tem a oportunidade de entrar em contato direto com o campo profissional. Nessa medida, subsidia o desenvolvimento profissional com base no contexto real de atuação, possibilitando a construção de conhecimentos relativos à docência.

Um dos grandes desafios postos àqueles que estão em plena formação inicial reside em superar a ideia de que o estágio é um mero componente curricular obrigatório a ser cumprido. Ao nosso ver, é incalculável o aproveitamento de quem quer se aprofundar nessa oportunidade para adquirir mais conhecimentos sobre a docência. Por esse motivo, partilhamos dos ideais Bianchi, Alvarenga e Bianchi (2005) quando afirmam que o apoio dos professores-supervisores e professores-orientadores, em todas as etapas do estágio, é fundamental para que o futuro professor possa ter experiências bem-sucedidas e delas possa adquirir uma gama infinita de aprendizagem.

Um aspecto a sublinhar é a distinção entre estágio curricular e estágio profissional. Sobre isso, encontramos respaldo em Pimenta e Lima (2010) para esclarecer que a finalidade do estágio curricular é integrar o processo de formação do futuro professor, de maneira a considerar o campo de atuação como objeto de análise, de investigação e de reflexão crítica, a partir dos nexos com os demais componentes curriculares do curso. Em outra direção, o estágio profissional objetiva inserir o estudante no campo de trabalho, configurando-se como uma porta de entrada. Trata-se do estágio que se volta à especialização e treinamento nas rotinas de determinado segmento do mercado de trabalho.

De acordo com a lei 11.788/2008, o estágio é ato educativo supervisionado, desenvolvido no âmbito do trabalho e deve ter acompanhamento efetivo pelo professor-orientador da instituição formadora e pelo professor-supervisor da instituição concedente¹⁷. Dessa forma, exige, das instituições envolvidas, engajamento a fim de que sejam oferecidas condições básicas para sua realização. Em outras palavras, o estágio requer supervisão e orientação de professores experientes e em exercício da docência para o acompanhamento das atividades desempenhadas pelos estagiários.

Atualmente, sua obrigatoriedade enquanto requisito exigido para a conclusão do curso de licenciatura decorre das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em

¹⁷ No que concerne à realização do Estágio Curricular Supervisionado nas licenciaturas, a instituição concedente é a escola da Educação Básica.

Nível Superior e para a Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica e de suas resoluções, que foram instituídas em 2015 e revogaram as diretrizes estabelecidas em 2002. Segundo tais diretrizes, “o estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica e intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico”. A Resolução CNE/CP nº 2/2015 define a carga horária mínima de 3.200 (três mil e duzentas) horas para os cursos de licenciatura e desta determina 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado na área de formação e atuação da educação básica.

Em suma, pode-se considerar o estágio curricular supervisionado como tempo de aprendizagem que supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um estudante estagiário. Por esse motivo é que esse momento se chama estágio supervisionado (BRASIL, 2001b).

Debruçamo-nos na literatura sobre diversas concepções que se complementam e que justificam o porquê dele ser um espaço privilegiado para aprendizagem sobre docência. Se por um lado, Krasilchick (2008) afirma que é um meio para introduzir o licenciando na escola com o auxílio de professores experientes que possam orientá-lo e auxiliá-lo na solução de problemas oriundos do campo de atuação, por outro, Bianchi, Alvarenga e Bianchi (2005) dizem que se trata de uma oportunidade para perceber se a escolha da profissão corresponde à verdadeira aptidão, isto é, a uma oportunidade para confirmar a identificação ou não com a profissão. Por sua vez, Pimenta (1997) o concebe como uma atividade que traz elementos da prática para serem objetos de conhecimentos sobre a realidade na qual o futuro professor irá atuar. Já no entendimento de Buriolla (1999) é a de que o estágio é *locus* onde a identidade profissional do estudante é construída.

Em uma dimensão mais ampla e avançada, Pimenta e Lima (2010) concebem-no como campo de conhecimento e eixo curricular central dos cursos de formação de professores e, sendo assim, sua finalidade consiste em possibilitar que sejam trabalhados aspectos primordiais à construção da identidade, dos saberes e das posturas necessárias ao exercício profissional docente. Enquanto elemento integrador da unidade teoria-prática, sequer poderíamos deixar de sublinhar que seria um equívoco concebê-lo como algo fechado em si mesmo de forma desarticulada dos demais componentes do curso.

A concepção de Santiago e Batista Neto (2006) sobre o estágio como um componente curricular estruturador da formação docente corrobora com a de Pimenta e Lima (2010). Esses autores destacam três princípios básicos que o norteiam em uma perspectiva de trabalho coletivo, interdisciplinar e investigativo.

O primeiro deles se refere à *centralidade na formação profissional e na formação profissional do docente*. Sobre isso, os autores destacam que uma das funções do estágio é introduzir o professor em formação na temática educação e trabalho como campo profissional. O segundo se refere à *aproximação entre os espaços de formação e de exercício profissional* que são subsidiados pelo estágio na qual a referência teórica são os saberes profissionais, tanto em uma perspectiva de análise institucional e das práticas pedagógicas como pelo uso desses saberes na formação inicial e continuada. O terceiro e último princípio coloca o estágio como *processo de investigação pedagógica* por firmar a indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa, fomentando uma formação profissional pautada nos processos de construção de conhecimentos pela apropriação dos problemas da profissão.

Salientamos que nas concepções, tanto de Santiago e Batista Neto (2006) quanto de Pimenta e Lima (2010), há uma preocupação que recai sobre a questão de que o estágio sempre foi visto como a parte prática dos cursos de formação de profissionais, em oposição à teoria. Enfim, a ideia a ser superada é a de que o estágio é o espaço reservado à prática enquanto na sala de aula se dá conta da teoria (BRASIL, 2001c).

O que se torna insustentável na concepção de estágio – como mero apêndice prático dos cursos de formação inicial – é a visão reducionista que retrata, com bastante ênfase, a dissociabilidade entre teoria e prática como se o estágio fosse somente o momento destinado à aplicação de algumas técnicas e alguns métodos de ensino e ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo da sala de aula. A questão é que, embora sejam importantes, essas atividades não possibilitam que se compreenda o processo de ensino como um todo, pois tal processo é mais amplo, complexo e inclui situações específicas de treino, mas não pode ser reduzido a isso (PIMENTA; LIMA, 2010).

No cerne dessa questão, teoria e prática são tratadas isoladamente e isso, eventualmente, gera equívocos no processo de formação profissional que resultam em um empobrecimento das práticas nos espaços escolares. Vale esclarecer que, segundo Pimenta e Lima (2010), à teoria cabe o papel de iluminar e oferecer instrumentos de esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas.

Sendo assim, compete ao estágio “[...] possibilitar que o professor em formação compreenda a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional” (*Idem*, p. 43). Contudo, continuam as supracitadas autoras afirmando que “isso só pode ser conseguido se o estágio for uma preocupação, um eixo de todas as disciplinas do curso, e não apenas daquelas erroneamente denominadas ‘práticas’” (*Idem*, p. 44).

Sobre o estágio curricular supervisionado, Gatti (2013-2014; 2014) anuncia certa apreensão, pois suas pesquisas têm desvelado que há falta de clareza e explicitação das formas com que são organizadas e desenvolvidas nas Instituições de Educação Superior (IES). São pesquisas que enunciam uma preocupação devido à falta de projeto e de acompanhamento dos estágios. Se continuarem dessa forma, diz Gatti (2013-2014, p. 40), “esses estágios acabam não se constituindo em práticas efetivas e fonte de reflexão sobre as ações pedagógicas para os estagiários”. Sobre os professores orientadores dos estágios, ela resume o seguinte:

Não são oferecidas aos docentes, condições de estar nas escolas de alguma forma, conhecerem os professores e os trabalhos que os estagiários eventualmente possam estar desenvolvendo na escola e nas salas de aula. Não lhes é dada a mínima condição de, efetivamente, fazerem o acompanhamento, discussão e avaliação dessa atividade obrigatória. Nesse cenário, os estágios curriculares dos cursos de licenciatura, de modo geral, estão longe do cumprimento da legislação pertinente (GATTI, 2014, p. 41).

A referida autora relata que existem instituições bem articuladas, todavia são exceções desse panorama. Em algumas universidades públicas é possível encontrar propostas de transformações dos estágios para a docência em atividades mais bem planejadas e orientadas. São instituições “que apresentam projeto institucional detalhado dos estágios, definindo etapas, organizando tempos e propiciando supervisão e orientações adequadas ao seu acompanhamento” (GATTI, 2014, p. 42). No entanto, como já mencionado, tais instituições não representam forte tendência, se levarmos em conta o conjunto das licenciaturas ofertadas (GATTI, 2013-2014).

A UFRPE tem promovido políticas para melhor acompanhar os licenciandos em suas atividades de estágio. Chegamos a esta consideração porque o estágio da referida instituição está de acordo com a Lei 11.788/2008 e possui uma resolução interna¹⁸ que viabiliza condições efetivas para sua realização, inclusive no curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas. Além disso, os Estágios Supervisionados Obrigatórios do referido curso se encontra em fase de reestruturação para atender as exigências legais das Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes.

¹⁸ Resolução 678/2008 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

1.2.1 Estágio Supervisionado Obrigatório no Curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas da Universidade Federal Rural de Pernambuco

Em virtude da necessidade de regulamentar o estágio com base na Lei 11.788/2008, foi estabelecida a Resolução 678 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), em 17 de dezembro de 2008, cujas normas organizam o ESO nos cursos de graduação da UFRPE. Segundo essa resolução, o ESO “[...] é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para integralização curricular e obtenção de diploma” (Art. 2º). A resolução especifica que os objetivos do ESO são:

I – Proporcionar ao estudante situações profissionais reais para aplicação, aprimoramento e complementação dos conhecimentos adquiridos com elemento constitutivo do movimento permanente de ação/reflexão, teoria/prática, tendo como referência básica a realidade social concreta;

II – Viabilizar a retroalimentação do ensino, oferecendo ao Estudante a possibilidade de rever posições teóricas quanto à prática profissional e à Universidade subsídios à revisão e renovação dos currículos dos cursos.

Em linhas gerais, tal resolução reforça que a finalidade do ESO é possibilitar ao estudante o convívio com o ambiente de trabalho e viabilizar o intercâmbio de conhecimentos entre a universidade e o campo de estágio.

De acordo com a matriz curricular do curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas (anexo A), a estruturação do ESO se apresenta em etapas distintas, mas complementares, a saber: ESO I, II, III e IV com cargas horárias de 60h, 60h, 60h e 120h, respectivamente. Eles ocorrem a partir da segunda metade do curso, iniciando o primeiro deles a partir do quinto período no turno vespertino e do sexto período no noturno. Contudo, no que tange à carga horária, perfazem um total de 300h não atendendo ainda às exigências mínimas¹⁹ da Resolução CNE/CP nº 2/2015.

Neste contexto, Barreto (2014) alerta que a ampliação deve ser pensada de modo que se preze pela qualidade e não apenas no quantitativo da carga horária. De certa forma, importa-nos destacar que tal ampliação advém da necessidade dele ocorrer dentro de um tempo mais concentrado e amplo para garantir ao licenciando-estagiário um contato mais aprofundado com seu futuro campo de atuação.

¹⁹ Para fins de esclarecimento, convém destacar que o Núcleo Docente Estruturante (NDE), composto por representantes de departamentos vinculados ao curso, é o responsável por propor ao CCD as modificações na matriz curricular. No caso do ESO, compete ao representante do Departamento de Educação (Ded) promover discussões para solucionar questões no que diz respeito a este componente curricular, em especial, à sua carga horária.

Enquanto o ESO I (estágio de observação) se destina à investigação da dinâmica escolar, incluindo estudo sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP), o ESO II (estágio de participação) se destina à primeira intervenção em sala de aula através de projeto didático. Já os ESO III e IV (estágios de regência) se destinam à vivência da docência nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, respectivamente.

As funções que competem ao professor orientador e ao professor supervisor (Quadro 5) são essenciais para o acompanhamento e o sucesso do estágio. No entanto, quando não há compromisso e/ou lhes falta uma relação direta e estreita, várias problemáticas podem ocorrer e causar “[...] um desequilíbrio entre o que é proposto como desejável e o que é viável nas escolas” (KRASILCHIK, 2008, p. 168). Nesse sentido, destacamos que as orientações e supervisões devem ocorrer com o mesmo objetivo tanto no espaço formativo como no campo de estágio onde o licenciando exerce suas atividades.

Quadro 5 – Funções do professor orientador e do professor supervisor

Professor orientador	Professor supervisor
<ul style="list-style-type: none"> • Orientar o licenciando, na universidade, durante as atividades acadêmicas e o período do estágio; • Orientar o licenciando na análise do PPP, no planejamento de aulas e do projeto didático, bem como na construção do relatório de estágio e nas demais atividades; • Sugerir atividades de complementação de estudos sobre a docência; • Fomentar a reflexão, discussão e autoavaliação quanto à vivência do estágio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a inclusão e a integração do licenciando na escola; • Supervisionar o licenciando, na escola, durante a realização do estágio; • Realizar a avaliação do licenciando.

Fonte: a autora

Os achados da pesquisa de Barreto (2014), intitulada: “o Estágio Supervisionado Obrigatório na formação do professor de Ciências Biológicas da UFRPE”, revelaram algumas contribuições dos ESO, entre elas estão: conhecer a realidade escolar, conferindo aos licenciandos a oportunidade de melhor preparação para as adversidades do futuro campo de atuação; estabelecer relação “frutífera” entre estagiário e professor supervisor na troca e na construção de conhecimentos; adquirir valores éticos para o exercício da docência; exercitar o planejamento de aulas, bem como integrar a teoria estudada a prática. Desse modo, a autora

considera que os supervisores e orientadores exercem forte influência na formação dos futuros professores.

Segundo a referida autora, o papel do supervisor é proporcionar aos licenciandos uma reflexão crítica da postura e conduta do professor na sala de aula, enquanto que a do orientador é viabilizar uma formação a partir do que foi vivenciado na escola campo de atuação. No que tange ao orientador, Pimenta e Lima (2010) reforçam que sua função é, à luz da teoria, refletir com seus estudantes sobre as experiências que trazem, assim como projetar um novo conhecimento que ressignifique suas práticas, considerando as condições objetivas, a história e as relações de trabalho vividas por eles.

Nessa direção faz parte de seu papel instruir o estagiário sobre a maneira como atuam nas escolas, isto é, como planejam as aulas, ministram o ensino e avaliam a aprendizagem. Na verdade, existe uma troca de conhecimentos que versam no sentido de ajudá-los a construir suas identidades; a serem sujeitos autônomos, sobretudo, críticos e reflexivos. Assim, quando estiverem a serviço da docência terão fundamentos para proceder.

É interessante destacar que, como se trata do processo de desenvolvimento profissional docente, é possível que o estagiário-licenciando tenha como referência seus professores formadores, tomando as práticas pedagógicas deles como exemplos a serem seguidos, inclusive sobre a avaliação da aprendizagem. A explicação para isso se remete às fortes tendências reprodutivistas das práticas avaliativas, já que na docência também se age por “imitação” até que a própria identidade seja construída.

Fato é que o vivenciado enquanto professor em formação pode ser seguido no exercício da docência, ou seja, as concepções e as práticas avaliativas dos professores formadores podem ser reproduzidas de maneira fiel. Portanto, os equívocos, perante a avaliação, também são passivos de reprodução, principalmente, se há carência de formação em avaliação. Esta é uma entre as razões que nos moveu a colocar o ESO como foco de investigação nesta pesquisa.

1.3 Avaliação da aprendizagem

Se algo é certo é que avaliamos tudo a todo o momento. Estamos sempre fazendo apreciações qualitativas sobre o que vemos, ouvimos, sentimos e até mesmo sobre as coisas e as inúmeras situações que nos ocorrem no cotidiano porque a avaliação é uma ação inerente do ser humano. Nesse sentido, cabe esclarecer que a avaliação (informal) que fazemos de

forma assistemática está associada a uma apreciação, normalmente, sobre adequação, eficiência e eficácia de ações e experiências (SAUL, 2000), portanto o que diferencia esse tipo de avaliação da que ocorre no contexto das instituições de ensino (formal) é que por estar centrada no processo ensino-aprendizagem ela é intencional e sistemática. Intencional no sentido da busca por melhores resultados e sistemática pela dependência de estratégias específicas para sua concretização.

Do ponto de vista etimológico, a palavra avaliar tem origem do latim e provém da composição do prefixo *a* mais o verbo *valere*, que juntos querem dizer “dar valor a”. Grosso modo, a avaliação é compreendida como a atribuição de valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso em ação. Mas, se ampliarmos tal compreensão veremos que a avaliação da aprendizagem não se resume a isso, pois, ela requer posicionamento do avaliador quanto ao objeto avaliado. Como afirma Luckesi (2010), a avaliação é um juízo de qualidade sobre dados relevantes da aprendizagem, tendo em vista a tomada de decisão; orientação.

Com esse entendimento, encontramos apoio para entender que existem três elementos primordiais imbricados no processo. Segundo o referido autor, o primeiro elemento é o **juízo de qualidade** que se realiza a partir dos dados da realidade. Assim, tendo-os em seu alcance, caberá ao professor comparar os dados sobre a aprendizagem com os critérios de avaliação segundo os quais se pretende analisar se houve aprendizagem e, se sim, em que medida. O segundo elemento são os **dados relevantes da realidade** – conhecimentos, habilidades e competências cognitivas, afetivas e procedimentais – que servem como subsídios para o juízo de qualidade. Já o terceiro elemento é a **tomada de decisão** que implica posicionamento quando a aprendizagem se manifesta satisfatória ou insatisfatória. Segundo alega Luckesi (2011, p. 291):

O ato de qualificar, em si, implica uma *tomada de posição* – positiva ou negativa – acerca do objeto da avaliação que, por sua vez, no curso de uma ação, conduz a uma *tomada de decisão* sobre a realidade submetida ao processo de avaliação. A partir da qualificação da realidade, o gestor [professor] necessita decidir o que fazer: aceitar a realidade ou intervir nela. Caso os resultados de uma ação sejam qualificados como satisfatórios, o que fazer com ela? Caso sejam qualificados como insatisfatórios, o que fazer com ela? (Grifos do autor).

Dessa forma, existem duas opções quanto à tomada de decisão: a) reorientar imediatamente a aprendizagem, caso sua qualidade se mostre insatisfatória e o conteúdo, habilidade ou hábito seja, efetivamente, essencial para a formação do estudante; ou b) encaminhar os estudantes para passos subsequentes da aprendizagem, caso a qualidade seja

satisfatória (LUCKESI, 2010). Vale salientar que, sem a tomada de decisão, o processo avaliativo não completa seu ciclo constitutivo, conforme ilustra a Figura 3.

Figura 3 – Ciclo do processo avaliativo



Fonte: Luckesi (2011)

O ciclo do processo avaliativo consiste basicamente em: (1) coleta de dados relevantes através de instrumentos adequados; (2) qualificação destes dados por meio de uma comparação com os critérios de avaliação previamente estabelecidos; e (3) tomada de decisão tendo em vista garantir o progresso da aprendizagem e o desenvolvimento do estudante. Ao nosso ver, esse ciclo está pautado no princípio do processo ação-reflexão-ação, pois, a avaliação é dinâmica e contínua; não tem fim.

Face ao exposto, as indagações que carregamos conosco recaem da seguinte maneira: O que os professores dos ESO fazem após a aprendizagem do licenciando? Convertem seu desempenho em símbolos numéricos ou conceitos? Fazem registros em diários de classe e prosseguem ensinando novos conteúdos acadêmicos? Oferecem “novas oportunidades” caso o desempenho do licenciando não tenha sido suficiente, aplicando o mesmo ou outro instrumento de coleta de dados? Trabalham efetivamente para que alcancem resultados satisfatórios em sua formação, dando-lhes um *feedback*? Reavaliam suas próprias práticas pedagógicas? Fazem modificações no planejamento de ensino a fim de encaminhar o ensino para o destino correto? No contexto deste estudo, essas e outras questões são de extrema relevância serem consideradas, uma vez que avaliar não se encerra na constatação da realidade, conforme já dissemos outrora; todavia, se os professores formadores assim fazem, não estão avaliando, mas apenas verificando.

Sabe-se que a avaliação da aprendizagem é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente. Por intermédio dela, o processo ensino-aprendizagem é

acompanhado passo a passo e os resultados obtidos no decorrer do trabalho são comparados com os objetivos de ensino a fim de constatar progressos e dificuldades (LIBÂNEO, 2013).

No entanto, pesquisas têm revelado que nem sempre a prática avaliativa se dá dessa maneira, uma vez que ainda há, por parte dos professores, condutas ingênuas e equivocadas. Ao invés de ser concebida como tarefa docente de acompanhamento diário tem se revelado estática/pontual de modo a constatar a realidade apenas.

Um exemplo clássico que se tornou habitual é confundir verificar/examinar com avaliar. A hipótese sustentada por Luckesi (2010, 2011) é que as escolas²⁰ mais praticam a verificação do que avaliação. Em vista disso, o autor esclarece que:

A avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer *ante* ou *com* ele. A Verificação é uma ação que “congela” o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação (LUCKESI, 2010, p. 93).

Assim, a verificação se encerra com a obtenção de dados ou informações sobre a aprendizagem, ou seja, com a constatação da realidade. Já a avaliação é muito mais complexa por considerar o homem como um ser em desenvolvimento, em construção permanente. Logo, convida-o para aprimorar-se, se pertinente for. O foco da avaliação está no desenvolvimento do educando. Isso “[...] significa a formação de suas convicções afetivas, sociais, políticas; significa o desenvolvimento de suas capacidades cognoscitivas e habilidades psicomotoras; enfim, sua capacidade e seu modo de viver” (LUCKESI, 2010, p. 126).

Para ilustrar essa diferença, tomamos emprestada a exemplificação de Coutinho (2016) ao supor, hipoteticamente, que fotografássemos o processo de desenvolvimento do estudante. Se fizessemos isso sob a ótica da verificação seria capturada uma única imagem de apenas um ângulo, registrada em um momento aleatório como suficiente para emitir juízo de qualidade. Por outro lado, se fizessemos o mesmo, mas, sob a ótica da avaliação, teríamos diversas e contínuas fotografias do processo nos mais variados ângulos. Assim, as fotografias da avaliação nos aproximariam mais da realidade sobre o desempenho do educando do que as da verificação.

No Quadro 6 destacamos as características que as distinguem. Em síntese, podemos dizer que a verificação é pontual porque opera através de desempenho final de aprendizagem, geralmente, após as unidades de ensino, semestres e outros momentos. Classificam os estudantes em aprovados ou reprovados ou algo semelhante. Essas classificações são

²⁰ Apesar de se referir ao âmbito escolar, acreditamos na transposição dessa problemática para outras instâncias, a exemplo da esfera do ensino superior.

estabelecidas através de notas em uma escala de zero a dez ou conceitos equivalentes a isso, sendo, portanto, classificatória, e conseqüentemente, seletiva. Selecionam os educandos que têm melhores desempenhos e, assim, excluem uma grande parte deles do processo, visto que o ensino é direcionado para os “melhores”, por isso, é, ainda, antidemocrática. Em oposição, a avaliação tem sua ênfase em desempenhos provisórios, pois cada resultado obtido serve de suporte para um passo mais à frente. Com isso, não é pontual, mas contínua ocorrendo durante todo o processo. Ao contrário de ser classificatória e seletiva é diagnóstica, inclusiva e democrática.

Quadro 6 – Comparativo entre as características da verificação e da avaliação da aprendizagem

Característica	Verificação	Avaliação
Temporalidade	Voltada para o passado por esperar que o educando manifeste o que aprendeu em um determinado momento.	Voltada para o futuro na perspectiva do melhor desempenho possível.
Busca de solução	Permanece aprisionada nos problemas relacionados ao impasse da aprendizagem.	Preza por soluções na busca por avanços.
Expectativa dos resultados	Centrada no produto final dos resultados.	Centrada no processo de construção dos resultados.
Variáveis consideradas	Simplifica a realidade ao atribuir unicamente ao educando a responsabilidade pelos resultados da aprendizagem.	Leva em conta a complexidade da realidade, tendo em vista as inúmeras variáveis (sociais, históricas psicológicas, culturais, etc.) que intervêm na produção dos resultados.
Tempo para manifestar o desempenho	É pontual de forma que só é válido o que ocorre no presente em decorrência do passado.	Não pontual, pois importa o antes, o durante e o depois, isto é, o processo.
Função	É classificar, tendo por base escalas de medida.	É diagnosticar. Constatar a qualidade da situação para intervir, se necessário.
Classificar e diagnosticar	Seleciona e exclui os educandos do processo de ensinar e aprender.	Inclui e convida para aprender.
Participação na aprendizagem	É antidemocrática na medida em que exclui parte dos estudantes da aprendizagem.	É democrática já que interessa que todos aprendam e se desenvolvam.
Ato pedagógico	Ultrapassa os limites da autoridade, chegando ao autoritarismo: o poder de aprovar e reprovar. O professor tem o poder para tudo; o educando não.	Fundada no diálogo a favor da aprendizagem dos vários conhecimentos.

Fonte: Luckesi (2011)

A explicação é que, ao longo dos anos, foram herdados modelos inconscientes de agir na avaliação, por isso se confunde avaliar com verificar. Historicamente, mudou-se o nome, mas não a prática em si mesma. Anuncia-se uma coisa e se faz outra (LUCKESI, 2005).

Luckesi (2005, 2010, 2011) enumera quatro razões pelas quais herdamos a cultura de verificar. São razões que justificam a resistência quanto à ação avaliar, quais sejam:

- **Reprodução de condutas pedagógicas decorrentes do abuso dos exames em nossas vidas.** Trata-se de uma herança psicológica que carregamos em detrimento de nossas passagens pela escola. Acontece que fomos examinados de maneira excessiva quando estudantes, então, agora que somos professores, replicamos tudo o que vivenciamos sem nem mesmo questionar se o que fazemos é coerente. Simplesmente, reproduzimos inconscientemente a prática de verificar;
- **Relações de poder no espaço microssocial da escolar.** Nosso modo de agir e acompanhar a aprendizagem dos educandos tem a ver com o que vivenciamos no contexto microssocial da escola. Nesse caso, a prática de examinar tem desvelado seu papel ao instituir ao professor a administração do poder (de aprovar ou reprovar) em relação ao educando, daí o motivo desse ser um dos fatores que atuam na constituição da dificuldade de transitar para práticas avaliativas. O professor, na maioria das vezes, é colocado em um lugar de suposto poder e quando detém o exame em suas mãos, realiza-o como recurso de ameaças e/ou castigos. A prática de examinar tem sido largamente utilizada para disciplinar, impor medo e controlar o educando e suas condutas;
- **Heranças históricas da prática de acompanhamento da aprendizagem.** São heranças estritamente relacionadas com a história da educação. Somos herdeiros de uma educação sistematizada nos séculos XVI e XVII que advém da pedagogia jesuíta e comeniana que expressam a visão católica e a protestante, respectivamente. Tais pedagogias compõem basicamente o que conhecemos por pedagogia tradicional, hegemonicamente presente ainda hoje nas escolas. Os exames daquela época tinham uma configuração para disciplinar a sociedade (conservar); era rígida. Na pedagogia jesuíta, haviam normas disciplinares tanto para aplicação das provas quanto para controlar os estudantes. As ocasiões para a aplicação dos exames eram solenes, uma vez que existiam bancas examinadoras e procedimentos específicos. Já na pedagogia comeniana, o medo dos estudantes era tido como um excelente fator de controle. De lá para cá, já se passaram mais 400 anos e as práticas de exame do nosso cotidiano ainda continuam espelhadas no que foi sistematizado nesses períodos.

- **Contexto histórico-social.** É a herança do modelo de sociedade burguesa na qual vivemos nos dias atuais. Importa lembrar que a sociedade burguesa se instituiu para o bem de poucos e para a marginalização de muitos seja no âmbito social, econômico, político, cultural, educacional, entre outros setores. O modelo burguês de sociedade era seletivo e excludente tal como é hoje a prática dos exames.

Reconhecemos que é difícil romper com tais heranças. Contudo, é incoerente continuar com a mesma prática pedagógica configurada e cristalizada historicamente em um passado distante dos tempos atuais. De certo modo, é muito mais fácil agir conforme os costumes do que tentar transformá-los. Todavia, não há motivos para insistir com a pedagogia do exame; o inverso sim. A pedagogia do exame pode trazer consequências irreparáveis na vida futura dos educandos em nível pedagógico, psicológico e social. Pedagogicamente porque não auxilia a aprendizagem, psicologicamente em virtude de desenvolver personalidade de submissão e passividade, além de sociologicamente pelo simples fato de ser antidemocrática e seletiva (LUCKESI, 2010).

Há muito que fazer sob a lente da avaliação. Rabelo (2009) afirma que no discurso escolar é comum dizer que a avaliação deve ser contínua de maneira que se possa acompanhar o desenvolvimento do educando. “Mas, enquanto prática, isto nem sempre acontece, verifica-se, isto sim, o contrário. O que precisamos, então, é chegar a essa prática sem falácias, sem utopias buscar um caminho que concretize esse discurso” (p. 13).

Para tanto, Luckesi (2002) - autor supracitado - explica que precisamos criar um novo padrão de conduta consciente, no sentido de romper com o campo mórfico estabelecido e herdado, que abra espaço a uma verdadeira experiência de avaliação liberta das forças das representações sociais. Por ora, não faz sentido nos aprofundarmos sobre essas questões. Todavia, importa trazer à tona nosso entendimento de que para transitar do verificar para avaliar precisamos: quebrar paradigmas de práticas insustentáveis (de exame), mudar posturas, condutas e atitudes e também transpor os discursos para as práticas já que ficar no campo das ideias, apenas tendo a conhecimento do verdadeiro significado sobre avaliar em nada adianta. O discurso e a prática do professor em sala de aula precisam ser coerentes entre si e estes com pressupostos epistemológicos que orientem seu ensino, sua atuação. Ademais,

Precisamos, então, fazer com que nossa prática educacional esteja conscientemente preocupada com a promoção da transformação social e não com a sua manutenção de forma inconsciente e não refletida. Para isso, precisamos ter clareza sobre nossas ações e que estas reflitam decisões cada vez mais explícitas sobre o nosso fazer pedagógico. Assim, avaliar não pode ser um ato mecânico nem mecanizante para

que possamos contribuir para a construção de competências técnicas e sócio-políticas-culturais (RABELO, 2009, p. 11).

Frente a isso, o contexto ainda nos permite indagar: Será que os docentes universitários têm a noção dos pressupostos epistemológicos que orientam suas práticas? Baseados em que princípios avaliam os licenciandos? Para que avaliam? A serviço de quê? Para conservar ou libertar a sociedade? Conscientes ou não, todos os docentes carregam consigo convicções sociais e políticas sobre ensinar-aprender e isso têm reflexos diretos em suas ações pedagógicas. Por isso, acreditamos que a resistência de transitar para o ato de avaliar pode ser mais fácil para uns e difícil para outros.

Acreditamos que em nada adianta querer mudar a avaliação que temos hoje nas instituições de ensino sem querer mudar/transformar também a formação pedagógica do professor. A universidade deve dar o primeiro passo, estabelecendo em seu PPC elementos que dê subsídios para que o licenciando seja avaliado para ser formado, bem como formado para ter condições futuras para avaliar. O segundo passo fica por conta dos docentes dos componentes curriculares da formação pedagógica, pois eles têm grandes responsabilidades sobre os professores que estão em processo formativo. Suas concepções de ensino, de aprendizagem e de avaliação têm influências fortes sobre a maneira como eles irão agir no futuro.

A avaliação enquanto ação inerente da tarefa docente é o meio para acompanhar constantemente cada passo dado e cada obstáculo encontrado. A avaliação ajuda o estudante a aprender e o professor a ensinar. Sem ela a prática pedagógica fica sem sentido, pois professores carregam consigo princípios e convicções ao ensinar. Para avaliar não existe fórmula mágica, tampouco receitas prontas. Têm-se orientações teórico-metodológicas nas quais cabem cada professor na sua singularidade escolher como proceder.

1.3.1 A evolução histórica da avaliação e suas gerações

Esclarecido algumas questões essenciais para melhor compreensão da avaliação, restamos apresentar a sua evolução histórica, já que as modificações ocorridas, ao longo do tempo, deram origem a uma concepção de avaliação mais coerente com a prática pedagógica libertadora. As transformações conceituais pelas quais passou a avaliação são mais bem compreendidas quando sintetizadas em Gerações de avaliação, segundo Guba e Lincoln (1989). Vale mencionar que, apesar das gerações se distinguirem umas das outras, cada uma

tenta superar as limitações encontradas nas antecessoras, mas sempre conservando os aspectos positivos.

A **primeira geração**, intensamente produzida nas décadas de 1920 a 1930, associava-se à mensuração, isto é, não distinguia avaliação e medida - por isso ficou conhecida como **geração da medida**. Nessa fase, a avaliação era puramente quantitativa e buscava apenas a constatação e a verificação do rendimento escolar através de testes e exames. A medição realizada tinha o objetivo de selecionar e classificar os estudantes (PENNA FIRME, 1994; LIMA, 2008; TOMÉ, 2010; VIANA, 2014). Segundo declara Viana (2014), o papel do avaliador era eminentemente técnico e, nesse sentido, cabia a ele conhecer, desenvolver e aplicar os instrumentos que se fizessem necessários. Em suma, a medição da reprodução do conteúdo é uma de suas características mais fortes.

Importa frisar que as características dessa geração ainda estão presentes em práticas avaliativas respaldadas no modelo da racionalidade técnica, que preza pela transmissão e reprodução exata de conhecimentos prontos e acabados.

Frente às limitações de caráter quantitativo da primeira geração e mediante ao novo contexto histórico-social pós Primeira Guerra Mundial surge a **segunda geração** com as contribuições de Ralph Tyler (1902 – 1994), doutor em Psicologia Educacional, ganhando um caráter qualitativo. Essa geração, conhecida como **geração da descrição**, emergiu na década de 1930 e 1940 em busca de melhor entendimento do objeto avaliado, portanto estava centrada na descrição detalhada das dificuldades e sucessos em função dos objetivos de ensino preestabelecidos.

Conforme afirma Viana (2014), Tyler defendeu a utilização de uma série de instrumentos padronizados para aumentar a precisão da avaliação que se baseava na comparação dos objetivos definidos pelo professor e o alcance destes pelos estudantes. A proposta de “avaliação por objetivos” de Tyler era bem simples, diz Luckesi (2011), pois com base em tarefas preestabelecidas, procedia-se o ensino, servindo-se dos recursos necessários, e, no processo de ensino-aprendizagem, em momentos específicos, o imprescindível era diagnosticar se a aprendizagem se efetivava ou não. O autor salienta que o termo “avaliação da aprendizagem” foi cunhado e se expandiu pelo mundo educacional devido as contribuições de Tyler. Devido a isso, ele é considerado o Pai da Avaliação.

Com a segunda geração a avaliação continuou a ter enfoque técnico, contudo, não mais dirigido à mensuração, mas à descrição qualitativa de padrões com base nos objetivos de ensino explicitados. Ao professor cabia programar as estratégias e empregar as avaliações

somativas com o intuito de descrever o desempenho da aprendizagem, ou melhor, o quanto o estudante estava próximo dos objetivos estabelecidos.

No enfoque desse teórico, a avaliação é processo destinado a verificar o grau em que mudanças comportamentais estão ocorrendo. Dito de outro modo, preocupava a essa geração a padronização de comportamento, portanto tudo que estivesse fora do limiar dos objetivos estabelecidos seria desconsiderado, excluído. Sobre isso, Viana (2014, p. 33) diz que “apesar de ter apresentado avanços significativos e de ter superado a ideia de medida da avaliação, essa geração traz fortes características excludentes para o processo de ensino-aprendizagem”.

Segundo Penna Firme (1994), um dos problemas da avaliação por objetivos é que tais objetivos nem sempre se apresentavam claros e visíveis e, em diversas situações, não eram definidos *a priori*, o que, de certo modo, emperrava o processo avaliativo, tornando-o inútil e irrelevante. Outro problema apontado se refere à espera dos resultados finais para verificar se os objetivos foram alcançados ou não. A avaliação teria de ocorrer muito antes para possibilitar as correções necessárias no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, no entanto, ela ocorria somente ao fim de determinado período em que se dava o ensino. Depresbisteris (2004) reforça isso, alegando que Tyler “pecou” por considerar a avaliação como atividade final de alcance de objetivos sem vinculá-la a um processo contínuo e sistemático.

Em detrimento das deficiências da segunda geração, no final da década de 1950, emergiu a **terceira geração** com as contribuições de Lee Cronbach (1916 – 2001), também doutor em Psicologia Educacional, que relacionou pela primeira vez a avaliação com tomada de decisão. Conforme afirmam Guba e Lincoln (1989), para essa terceira geração, não era suficiente apenas a descrição das dificuldades e dos sucessos. Era preciso reconhecer a necessidade de se fazer recomendações de como melhorar o que estava sendo avaliado com o objetivo de obter mais êxito. Nessa direção, o avaliador ainda exerce o papel de medir e descrever desempenhos, mas agora se soma o de estabelecer o valor e o mérito para tomada de decisão, desvinculadas de objetivos pré-definidos. No entender de Viana (2008, p. 43),

Percebe-se, assim, que a **geração do julgamento** é processual, ainda quantitativa, mas com aspectos qualitativos, ao levar em conta os resultados não-esperados, em relação aos objetivos pretendidos, pois parte da premissa de que o conhecimento não está pronto e acabado, mas é uma construção, que se dá pela interação do homem com o mundo (Grifo nosso).

A terceira geração contou também com as contribuições de Scriven (1928 – atual), doutor em filosofia. Para ele, a avaliação tem como função primordial determinar o valor e o

mérito do que está sendo avaliado para a tomada de decisões. Mediante isto, a principal característica dessa geração era o juízo de valor e a tomada de decisões. Foi Scriven que distinguiu a avaliação formativa, que se preocupa em acompanhar, ajustar e conduzir o processo, e a somativa, que exige atenção para os resultados alcançados, permitindo o julgamento de valor (necessidade de realizar algo) ou mérito (eficiência na sua execução) (VIANA, 2014).

Tal geração também contou com as contribuições de Stufflebeam, que retomou a ideia de Scriven sobre a tomada de decisão e a de Crombach acerca da preocupação em avaliar para melhorar, mas quem ampliou os ideais da terceira geração foi Robert Stake, doutor em Psicologia, que concebeu a avaliação como um processo de aperfeiçoamento e regulação. Nessa perspectiva, o avaliador poderia regular e reorientar a construção do conhecimento dos estudantes baseado nos seus resultados. O ponto de partida dessa avaliação era o conhecimento prévio do estudante, pois, a partir dele, era possível planejar e reorganizar o ensino (VIANA, 2014). Dessa forma,

Considerando as contribuições dos teóricos, os instrumentos avaliativos tornaram-se diversificados e complementares para a compreensão do processo. Ganham novos sentidos, pois precisavam compreender a construção do estudante e não apenas verificar, medir ou classificar. Os erros e acertos passam a ter a mesma importância, pois se configuravam agora como pistas sobre como o aluno está construindo o conhecimento. Os papéis que antes eram bem definidos (professor avaliador e estudante avaliado), nessa geração, acontece uma mudança e as responsabilidades são compartilhadas. Isso significa dizer que o professor passa a se avaliar também, tanto na sua prática como nas suas decisões (VIANA, 2014, p. 36).

Contudo, apesar dos avanços em relação as demais gerações, a centralização das decisões foi o fator limitante da terceira geração. Como menciona Viana (2014, p. 36), “ao estudante era dado o direito de se autoavaliar e de até avaliar o professor, porém, a decisão de mudança era apenas do professor”.

Por essa fronteira, em especial, Guba e Lincoln (1989) propõem a avaliação de **quarta geração**. Esta Geração que, surgiu fortemente na década de 1990, se distingue das demais gerações por ser mediadora, reguladora, participativa, ética e democrática, mas, sobretudo, pelo seu princípio básico que é a **negociação** entre os envolvidos no processo avaliativo. Na avaliação de quarta geração, o estudante é envolvido e ouvido no processo e as responsabilidades são compartilhadas, criando espaços de negociação para construção consensual e reconstrução da realidade e das mudanças.

Vale sublinhar que os princípios desenvolvidos nas gerações anteriores são aproveitados, ao máximo, fazendo com que o papel do avaliador seja agora o de comunicador

(PENNA FIRME, 1994). Os avaliadores de quarta geração usam os métodos qualitativos, mas não exclusivamente, portanto os testes e os instrumentos de medidas, característico da primeira geração, podem e devem ser utilizados. O princípio da descrição, característica da segunda geração, foi ampliado e agora passa a ter a finalidade de iluminar o processo avaliativo, e o papel do juízo, da terceira geração, converteu-se em um processo de julgamento de mediação.

Para Viana (2014), o avaliador de quarta geração deve promover o princípio do controle para o princípio da colaboração. Em outras palavras, significa que o avaliador deve compartilhar, deve solicitar e prestigiar as colocações dos envolvidos, não somente sobre as construções, mas também com respeito à metodologia da avaliação adotada por ele. Assim, tanto o estudante quanto o professor e suas decisões são avaliados.

É notório que a quarta geração revela uma evolução do ponto de vista conceitual da avaliação. Ela carrega consigo aspectos humanos, políticos, sociais, culturais e éticos envolvidos no processo de ensinar e aprender. Não obstante, tem também como características essenciais a inclusão, o diálogo e a democracia na busca por melhores resultados.

Apesar das delimitações que ora apresentamos, as gerações da avaliação coexistem. Dessa maneira, é possível que para avaliar o docente tenha respaldo nos princípios de apenas uma ou mais delas. Na Figura 4, ilustramos uma linha do tempo das gerações da avaliação e suas respectivas finalidades.

Figura 4 – Linha do tempo das gerações da avaliação



Fonte: Penna Firme (1994) e Viana (2014)

Ressaltamos que a avaliação de quarta geração ganhou destaque no Brasil com trabalhos desenvolvidos em uma perspectiva libertadora, com ênfase para a abordagem emancipatória proposta por Ana Maria Saul. Sobre esta e outras abordagens, debruçamo-nos no próximo tópico.

1.3.2 A avaliação sob a égide libertadora

A pedagogia denomina libertadora inspirada pelos pensamentos e pela prática pedagógica do professor Paulo Freire traz consigo a ideia de que a transformação social virá pela emancipação das camadas populares. Vislumbramos nela, assim como Saul (2000), Hoffmann (1993, 2001) e Luckesi (2010, 2011), uma proposta de prática avaliativa em oposição à classificatória.

Compreendemos a avaliação da aprendizagem como um ato acolhedor que objetiva encaminhar o educando para a formação plena, ou melhor, para a libertação. Uma libertação que tem início na escola, com uma formação cidadã e continuação com uma formação profissional seja ela qual for. “A avaliação, na perspectiva de uma pedagogia libertadora, é uma prática coletiva que exige a consciência crítica e responsável de todos [...]” (HOFFMANN, 2001, p. 104), ou seja, da universidade, da escola, dos professores, dos estudantes, dos gestores/coordenadores, enfim, do sistema educativo com um todo, pois educar e ensinar são tão políticos quanto o ato de avaliar.

Avaliar para liberdade é ter como imperativo a superação da prática avaliativa classificatória, tomada como um instrumento autoritário e frenador do desenvolvimento escolar/acadêmico. Segundo Rabelo (2009), não tem sentido continuar usando a avaliação apenas como instrumento de classificação em detrimento de outras possibilidades como a do diagnóstico, por exemplo. Para esse autor, a avaliação exercida apenas com a função de classificar os educandos não dá ênfase ao desenvolvimento porque em pouco ou quase nada auxilia na aprendizagem.

A avaliação diagnóstica, conforme entendimento de Luckesi (2010, 2011), representa a função basilar para a autocompreensão das condições reais da aprendizagem e do ensino. O autor destaca que devemos estar sempre atentos à função ontológica (constitutiva) da avaliação que é a de diagnóstico. Sem o diagnóstico contínuo da forma como a realidade se apresenta não existe a possibilidade de intervenção subsequente que encaminhe o educando nem o professor para as melhorias que são necessárias.

Transferindo essas considerações para mais além, Luckesi (2010) carrega consigo o entendimento de avaliação como ato amoroso. Para ele, o ato amoroso é aquele que acolhe a situação na sua verdadeira essência como ela é e se apresenta. Isso implica, em outras palavras, amparar o educando no seu modo singular de ser com todas as suas dificuldades e destrezas. Concebida como um ato amoroso, a avaliação tem como viés o acolhimento para, então, (o professor) decidir o que fazer, tendo em vista a transformação/libertação.

Outra perspectiva que se apresenta no cerne dessa discussão é a concepção de avaliação mediadora de Hoffmann (1993), que também vai de encontro à postura da avaliação classificatória. A essência de tal proposta versa no sentido de se opor ao modelo de “transmitir-verificar-registrar”, pois o entendimento é que o espaço escolar se destina ao acompanhamento, discussão e reflexão e não à transmissão e recepção de conhecimentos prontos e acabados.

A avaliação mediadora se desenvolve em benefício do estudante e do professor e acontece quando o diálogo é estabelecido entre quem ensina e quem aprende. Dessa forma, a mediação é o espaço de diálogo constante e o de reflexão sobre as ações (o passo a passo) do educando na construção do conhecimento. Nela cabe “informar” o processo de desenvolvimento do educando, mas não necessariamente através de uma comunicação verbal cara a cara com cada um, pode ser numa discussão reflexiva de grupo a partir de situações desencadeadas, por exemplo. Para o professor, que é responsável por muitas turmas numerosas, é quase impraticável conversas individuais e duradouras.

O cuidado que se precisa ter nessa perspectiva de avaliação é não confundir diálogo com informação, uma vez que mediar vai muito além de simplesmente informar. Mediar é auxiliar o educando a localizar suas dificuldades, oferecendo-lhe a oportunidade de descobrir melhores soluções. Por isso, a postura do professor é importante na correção de tarefas de aprendizagem. Ao invés do “certo” e do “errado” e da pontuação tradicional, recomenda-se ao professor fazer comentários sobre eles, que podem inclusive ser escritos.

Na medida em que a avaliação mediadora transforma os registros de avaliação em anotações significativas sobre o acompanhamento dos educandos em seu processo de construção do conhecimento, há maior compreensão da realidade geral e individual e, conseqüentemente, os encaminhamentos para a melhoria da aprendizagem são mais significativos. Por estas e muitas outras razões, a avaliação mediadora ultrapassa a avaliação classificatória.

Além das duas concepções de avaliação que apresentamos, tem-se também mais uma que se apresenta sob a proposta de avaliação emancipatória²¹. Tal avaliação, segundo Saul (2000), se caracteriza como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. Isso significa dizer que a avaliação emancipadora está pautada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas.

Ela tem dois objetivos básicos: iluminar o caminho da transformação e beneficiar as ações na eminência de torná-las autodeterminadas. O primeiro objetivo sinaliza que essa avaliação está comprometida com o que se pretende transformar a partir do autoconhecimento crítico do concreto, do real, que possibilita a clarificação de alternativas viáveis para revisão desse real. O segundo objetivo “aposta” no valor emancipador dessa própria abordagem, pois acredita que pode permitir que o homem, através da consciência crítica, siga por uma direção de acordo com os valores que ele elege e com os quais se compromete no decurso de sua história.

Na perspectiva da avaliação emancipatória, o papel do avaliador é promover situações e/ou propor tarefas que favorecem o diálogo, a discussão, a busca e a análise crítica. Esses procedimentos de avaliação localizam-se dentro da abordagem qualitativa, caracterizando-se por serem métodos dialógicos e participantes; predomina o uso de entrevistas livres, assim como análise de depoimentos e observação participante. Nela não são desprezados os dados quantitativos, mas a ótica de análise é eminentemente qualitativa.

Ao nosso ver, a concepção de Luckesi (avaliação diagnóstica), Hoffmann (avaliação mediadora) e Saul (avaliação emancipatória) compartilham dos mesmos ideais quanto ao caráter libertador da avaliação, o que as diferenciam são pequenas nuances de leitura.

As características de uma prática avaliativa que vislumbra a libertação do educando (quer seja licenciando quer não) das amarras de uma sociedade conservadora, como a que vivemos nos dias atuais, ultrapassam a da prática avaliativa classificatória como nos revela Coutinho (2016). A avaliação sob a égide libertadora agrega um conjunto de características, sendo elas: formativa, recíproca, contínua/processual, diagnóstica, diversificada, dialética, socializadora, integral, dinâmica, sistêmica, intencional, crítico reflexiva e, obviamente, emancipatória, conforme revela o Quadro 7.

²¹ A título de esclarecimento, a avaliação emancipatória foi um plano experimental construído à luz de características de outros modelos de avaliação curricular conduzida para a reformulação de um programa de pós-graduação (SAUL, 2000).

A essas características, acrescentamos apenas que ela é também democrática, pois a mesma interessa que todos estejam incluídos no processo de aprendizagem e não somente a um grupo minoritário, representado por educandos que, normalmente, são classificados como aqueles que sempre têm excelentes desempenhos escolar/acadêmico. Pela objetivação de promover a autonomia de todos a avaliação emancipatória não deixar de ser democrática.

Quadro 7– Características da avaliação sob a égide libertadora

Característica	Descrição
Formativa	Possibilita acompanhar o processo ensino-aprendizagem. Assim, informa aos atores o que vem acontecendo em suas interações pedagógicas. Tais informações subsidiam as ações que precisam ser exercidas pelos envolvidos no processo formativo.
Recíproca	Consolida-se a partir da reciprocidade estabelecida entre os professores e estudantes. Ou seja, é uma avaliação de mão-dupla, pois só ganha sentido a partir da relação de solidariedade entre os atores.
Contínua	Enfatiza o processo formativo, ou seja, as construções ao longo do percurso. As dificuldades não são utilizadas como objeto de classificação e exclusão, mas como oportunidades de superação contínua.
Diagnóstica	Parte sempre dos conhecimentos prévios dos estudantes. Assim, analisa potencialidades e limitações no intuito de traçar o melhor percurso para um processo ensino-aprendizagem satisfatório.
Diversificada	Há uma diversidade de atividades e instrumentos avaliativos. Isso possibilita coletar um maior número de informações e ampliar o poder de percepção da realidade do processo ensino-aprendizagem, condicionando, assim, ações coerentes em cada momento do percurso.
Socializadora	Há momentos de socialização entre os estudantes. Nestes, há uma partilha de opiniões que fogem à hierarquia tradicional professor-aluno. A problematização da realidade estimula o conflito de ideias, muitas vezes antagônicas, que os levam a encontrar soluções e sínteses a partir dos diversos pontos de vista colocados. O professor, desse modo, assume uma posição mediadora nesse processo.
Integral	Considera as experiências coletivas desenvolvidas ao longo do processo, mas também as particularidades de cada estudante. Há um reconhecimento da necessidade de atentar para as subjetividades que influenciam as aprendizagens de cada indivíduo.
Dialética	Assume uma postura de construção dialética do conhecimento. Ou seja, os diferentes posicionamentos dos estudantes, atrelados aos questionamentos do professor, estimulam um vai-e-vem que não admite classificar respostas como certas ou erradas, mas como oportunidades de investigação e construção de sínteses explicativas para compreensão do objeto de estudo.
Dinâmica	Está a todo instante sendo repensada, modificada e melhorada de acordo com o contexto educacional, social e o momento didático em questão. Assim, a relação de retroalimentação entre planejamento, execução e avaliação confere dinamicidade ao processo.
Intencional	É carregada de intencionalidade. Esta intenção não se limita apenas aos objetivos educacionais das diferentes áreas do saber, mas também a um ideal político de fazer uso dos conhecimentos construídos nas instituições de ensino para modificar e melhorar a realidade pessoal e social.

Fonte: Coutinho (2016, p.70)

Quadro 7 – Características da avaliação sob a égide libertadora (continuação)

Sistemática	Obedece a uma sistematicidade a partir de um planejamento. Há uma preocupação em atentar para coerência entre os instrumentos de ensino-aprendizagem e avaliação às particularidades de cada etapa do processo educativo. A intenção (objetivos e critérios) norteia a todo instante o processo avaliativo.
Crítico-reflexiva	Está sempre carregada de criticidade, visto que a todo instante a partir das reflexões questiona conteúdos, ações exercidas, objetivos, metodologias, materiais, e a própria relação das ações praticadas no contexto educacional com a prática social maior.
Emancipatória (formadora)	Promove uma tomada de consciência e uma conscientização da realidade a qual os atores encontram-se inseridos. Propiciando, assim, uma apropriação do conhecimento a partir da problematização dessa realidade, e provendo meios de superação dos obstáculos encontrados. Os muros das instituições de ensino são ultrapassados e professores e estudantes assumem a consciência de seus papéis no e com o mundo.

Fonte: Coutinho (2016, p. 70)

A avaliação emancipadora parte da fase de conhecimento da realidade concreta-vivenciada passa por uma fase de análise-interpretação e se realiza como intervenção pedagógica e resposta à análise crítica. Em suas bases estão presentes a participação dos sujeitos envolvidos no processo formativo, o exercício da autonomia e o compromisso com a intervenção (SANTIAGO, 2006). Assim sendo, não resta dúvida de que a avaliação sob a égide libertadora tem lugar de destaque em detrimento a outros paradigmas de avaliação da aprendizagem.

1.3.3 Avaliar e planejar: uma articulação necessária à prática pedagógica

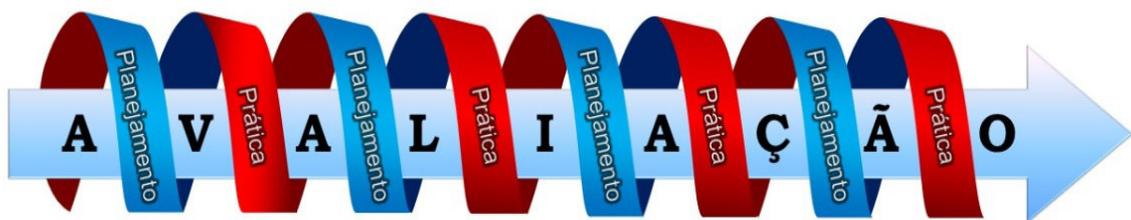
Avaliar e planejar são tarefas docentes indissociáveis da prática pedagógica. Desse modo, na medida em que o planejamento direciona a prática pedagógica, a avaliação subsidia os redirecionamentos necessários no percurso da ação planejada (LUCKESI, 2010).

Assim compreendido, é interessante destacar que a avaliação diagnóstica oferece elementos básicos para o planejamento do ensino e sua execução. Por exemplo, através da avaliação o docente pode conhecer melhor os estudantes e seus conhecimentos prévios. Pode também sondar onde deve atuar, o que deve priorizar e qual a melhor maneira de agir.

Nesse sentido, cabe dizer que a avaliação contínua permite rever os procedimentos que vem sendo utilizados, bem como a atuação docente a fim de buscar novas alternativas de ação (BRASIL, 2006). É com esse pensamento que Luckesi (2010, p. 118) afirma que “avaliação atravessa o ato de planejar e de executar; por isso, contribui em todo o percurso da ação planejada”.

A figura 5 mostra a relação entre a avaliação, o planejamento e a prática pedagógica. Especificamente, ela se refere às ações cotidianas do docente que avalia para planejar, planeja para executar suas aulas e, após executá-las, retoma para avaliar, (re)planejar, executar e assim por diante.

Figura 5 – Relação entre avaliação, planejamento e prática pedagógica



Fonte: a autora

Planejar o ensino não é um ato de preencher formulários, mas sim um ato de decisão, como defende Luckesi (2010). Decisão que também vale para a escolha dos critérios e dos instrumentos de coleta de dados que serão utilizados na avaliação.

A título de esclarecimento, sublinhamos que os critérios são o referencial da avaliação. Eles são aquilo que se toma como base para comparação, julgamento ou apreciação do objeto avaliado. Rabelo (2009) nos esclarece que o termo critério quer dizer discernimento e afirma que ele serve de fundamento para julgar alguma coisa.

Complementando esse entendimento, Depresbiteris (2004) diz que os critérios permitem oferecer julgamentos mais objetivos e mais justos, além disso, permitem esclarecer o que é desejado, harmonizar os procedimentos de avaliação, bem como analisar os desempenhos desenvolvidos e oferecer uma orientação mais precisa em caso de problemas e sucessos. Assim, tanto o docente como os educandos ficam mais atentos ao que será avaliado sem subjetividades. Para tanto, o primordial é tê-los explicitados de maneira clara, isto é, compreensível.

Já os instrumentos de coleta de dados são recursos utilizados para recolher informações importantes acerca da aprendizagem. Sobre essa questão, em especial, debruçamo-nos no item a seguir.

1.3.4 Instrumentos de coleta de dados para o processo avaliativo

Para avaliar a aprendizagem, os dados precisam ser coletados por meio de recursos técnicos adequados, isto é, instrumentos que permitam à apreensão de informações fidedignas sobre o desempenho dos estudantes. Há uma variedade ampla de instrumentos que podem ser utilizados no processo avaliativo. Alguns dos exemplos mais comuns que podem ser citados são: prova, seminário, relatório, portfólio, debate e trabalhos diversos²².

No que tange aos instrumentos, importa atentar para a postura pedagógica adotada, pois se o professor fizer uso deles para classificar os estudantes não estará avaliando efetivamente, mas se, ao invés disso, fizer uso para diagnosticar e intervir na realidade a fim de transformá-la, certamente, terá em mãos os instrumentos de coleta de dados.

A função deles é equivalente àquela de aproximar (*zoom in*), da técnica do *zoom*²³, que versa no sentido de ampliar detalhes sem perder de vista a dimensão do todo (contexto). Basicamente, eles ampliam a capacidade de observação do avaliador como faz, por exemplo, um biólogo ao usar o microscópio para observar uma lâmina em seu laboratório. Por conta do aumento proporcionado pela combinação da lente ocular e objetiva do microscópio (instrumento), a capacidade de observação é ampliada e o biólogo consegue descrever o que se encontra oculto na lâmina, invisível a olho nu (LUCKESI, 2011).

Estando adequados às finalidades para as quais são utilizados, todos os instrumentos são úteis no processo avaliativo. Nesse sentido, interessa pontuar que instrumentos mal elaborados comprometem a essência de sua própria função, conseqüentemente, impedem o docente de ter a noção do que realmente foi assimilado, construído e adquirido pelo estudante a curto, médio e longo prazo.

Nesse sentido, Luckesi (2011) recomenda ter certos cuidados ao elaborá-los. Segundo o autor, eles precisam ser construídos de acordo com algumas regras metodológicas, quais sejam: (1) sistematicidade, devem cobrir todos os conteúdos planejados e ensinados; (2) coerência interna, devem abordar temas articulados com um todo ao tema central trabalhado; (3) consistência, devem ser coerentes com a maneira em que o conteúdo foi trabalhado durante o ensino tanto em nível das informações (considerando-se o grau de complexidade

²² Estes e outros instrumentos também podem ser usados como estratégia de ensino. Nesse caso, a diferença é que ao ser usado como estratégias de ensino eles têm a finalidade de promover a aprendizagem.

²³ A técnica do *zoom* se refere em especial à teoria da complexidade e ao pensamento complexo. A essência dessa técnica é capacitar-nos a lidar com a complexidade e a multiplicidade dos dados de maneira que possamos ver as partes sem perder de vista o todo e vice-versa. Trata-se da capacidade de ir (ampliar o foco) e voltar (reduzir o foco). Olhar de perto e de longe nos dá a dimensão real de todo e qualquer contexto. Mais detalhes ver: Mariotti, Humberto. A técnica do *zoom*. Entre o foco e a periferia, **Revista BSP**, v. 3, n. 1, mar, 2012.

das variáveis), bem como da metodologia e da linguagem; e (4) comunicação, devem ter linguagem clara, precisa e compreensível.

A elaboração do instrumento é tão importante quanto a sua escolha. Não há instrumento melhor do que outro. Todos eles são úteis. Tudo depende do objetivo do ensino e do que se quer avaliar. Somente um único tipo de instrumento não dá conta de coletar dados porque cada um oferece uma oportunidade diferente para o educando expressar aquilo que foi aprendido. Sobre isso, Zanon e Althaus (2008) pontuam que é importante a utilização de vários instrumentos no sentido de avaliar o estudante em todas suas vertentes.

Posto isso, compreendemos que ao escolher os instrumentos não se pode esquecer que cada contexto tem suas especificidades. Assim, da mesma forma que cada professor tem seu jeito próprio de ensinar, cada estudante aprende e expressa aquilo que foi aprendido de modo diferente. Todos são singulares na maneira de perceber, pensar, agir e aprender.

Em um trabalho de pesquisa realizado por Oliveira (2001), buscou-se identificar os instrumentos mais utilizados para avaliar os licenciandos durante a formação em uma universidade. Entre os quatorze cursos investigados estava presente a licenciatura em Ciências Biológicas. Em resumo, a pesquisa revelou que a prova foi o instrumento mais usado pelos docentes. Além deste, trabalhos diversos como, por exemplo, fichamento e produção de textos também foram usados, mas em menor frequência.

Mendes (2006), em sua tese de doutorado, investigou sete cursos de licenciatura de outra universidade. Em todos eles, inclusive o da licenciatura em Ciências Biológicas, a pesquisadora conseguiu identificar que o processo avaliativo permaneceu centrado nos trabalhos, nas provas e nos seminários. Continuando nesse mesmo viés, contudo, em um estudo bastante amplo realizado em âmbito nacional envolvendo as licenciaturas²⁴ em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. Gatti (2010) descobriu que as provas escritas, são de longe, o instrumento mais empregado para avaliar, seguido, em menor porcentagem, dos trabalhos em grupo.

Segundos os dados acima mencionados, pode-se inferir, que os docentes avaliam os licenciandos basicamente usando três instrumentos: trabalhos, seminários e provas, sendo este último o instrumento de preferência. Mediante isso, salientamos que “o importante é que não se reduza o processo avaliativo unicamente a provas, mas se oportunizem outras modalidades de expressão da aprendizagem dos alunos” (LIMA; GRILLO, 2010, p. 27), pois “a prova é somente um entre os vários instrumentos disponíveis aos docentes, os quais, ao conjugarem

²⁴ Nesse estudo, os instrumentos utilizados na licenciatura em Pedagogia também foram investigados, entretanto, predominaram os trabalhos em grupo, seguido de provas escritas discursivas.

atividades diversificadas, têm condições de realizar uma avaliação ampla e mais abrangente” (*Idem*, p 27).

Sobre os resultados desses estudos, é de extrema relevância tomá-los como base para refletir sobre a “nossa cultura” que comumente restringe a opção de escolha a um único ou poucos instrumentos e, conseqüentemente, pensar sobre o quão importante é a sua diversificação, se considerarmos que um é complementar ao outro. No entanto, apesar disso, Silva (2007) adverte que a diversidade de instrumentos não garante uma avaliação a serviço da aprendizagem. Explica ainda que o docente pode adotar inúmeros instrumentos e usá-los uma perspectiva classificatória. Segundo o autor, em nada adianta diversificar se apenas os licenciandos forem os sujeitos da avaliação, se a prática docente não estiver sendo refletida e melhorada. Assim, como é ineficiente o uso de um único instrumento na coleta de dados o uso de diversos deles, se estiverem alicerçados em uma prática classificatória, também serão ineficientes.

Frente a isso, chamamos a atenção para as facetas que um instrumento pode apresentar, isto é, suas possibilidades e limitações às quais restringem e/ou inibem a expressão de determinada(s) habilidade(s). Para tanto, reunimos no Quadro 8 os instrumentos que comumente são usados pelos docentes para avaliar os licenciandos em Ciências Biológicas nos ESOs da UFRPE, segundo Santos et al. (2017).

Quadro 8 – Possibilidades e limites dos instrumentos utilizados para avaliar os licenciandos no curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas no ESO

INSTRUMENTO	POSSIBILIDADES	LIMITES
PROVA ESCRITA*	<ul style="list-style-type: none"> • Mostrar a extensão dos conhecimentos adquiridos (domínio de conteúdo); • Demonstrar habilidades mentais, tais como: comparar, relacionar, sintetizar, descrever e argumentar; • Revelar as habilidades intelectuais, tais como: raciocínio lógico, organização das ideias, clareza de expressão, originalidade, capacidade de fazer relações entre fatos, ideias e coisas, capacidade de aplicação de conhecimentos, entre outros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar informações memorizadas; • Revelar apenas indícios de valores e atitudes; • Improvisar respostas ou escolhê-las por palpites na “sorte”.
SEMINÁRIO	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstrar capacidade de comunicação oral frente ao público; • Apresentar argumentos (contra e/ou a favor) sobre determinado tema ou problemática posto em questão, tendo postura e fala adequadas a ocasião; • Expressar ideias de maneira coerente e inteligível, tendo o domínio do conteúdo como base; • Mostrar comportamento didático. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar dificuldade para comunicação oral devido a “vergonha” de se expor aos colegas de classe; • Ter falta de motivação e desinteresse pela dinâmica que propõe este tipo de instrumento; • Apresentar comportamento inibido na discussão em grupo; • Apresentar dificuldade em se aprofundar em pesquisas, quando necessário.
TRABALHOS**	<ul style="list-style-type: none"> • Interagir com os outros, argumentando e organizando ideias de forma cooperativa; • Expressar habilidades de interpretação, análise, investigação e síntese de dados/informações; • Resolver problemas; • Apresentar criatividade e autonomia na elaboração de materiais diversos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Transcrever na íntegra os materiais consultados. • Demonstrar pouco entrosamento com os demais colegas na interpretação, na análise dos dados, na resolução dos problemas, etc.
RELATÓRIO	<ul style="list-style-type: none"> • Relatar experiências individuais; • Fazer autoavaliação; • Refletir criticamente a própria prática docente, bem como a experiência vivenciada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mostrar incoerência no posicionamento crítico; • Apresentar relatos fictícios.
PROJETO	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar a capacidade para elaborar e aplicar atividades significativas para a discussão de temas de interesse da comunidade escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desconsiderar o contexto da comunidade escolar.
PLANO DE AULA	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar uma situação didática real; • Demonstrar habilidade na delimitação dos conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais), dos objetivos de ensino (geral e específicos), da metodologia de ensino e do processo de avaliação da aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar sequências didáticas considerando apenas o livro didático.

* O termo envolve as modalidades dissertativa e objetiva.

** Referimo-nos aos trabalhos aqueles que podem ser realizados individualmente ou coletivamente, na própria sala de aula ou não. Exemplos: estudo de texto, estudo de caso, estudo dirigido, estudo do meio, fichamentos, resenhas, entre outros.

Fonte: a autora

Silva, Hoffmann e Estebam (2003) reforçam a necessidade do professor saber exatamente o porquê de estar avaliando para que ele mesmo possa escolher os instrumentos mais adequados. Ademais, reiteramos que o ideal é conjugá-los na medida em que um complementa o outro e juntos possibilitam que dados próximos à realidade sobre o desempenho dos estudantes sejam fidedignamente coletados.

Do início do subtópico 2.3 até aqui, perpassamos por discussões que são peculiares à avaliação para melhor compreendê-la tanto do ponto de vista das concepções teóricas quanto das práticas avaliativas em si. Vimos nesse último subtópico, por exemplo, que ela demanda a escolha de instrumentos de coleta de dados. Então, destacamos que, a priori, tudo está atrelado às concepções de avaliação porque são elas que orientam as práticas avaliativas dos docentes, inclusive a escolha dos instrumentos.

Frente ao exposto, traçamos um caminho metodológico que nos permitisse alcançar os objetivos desta pesquisa. Este caminho representa os passos que escolhemos para desvelar o contexto no qual o objeto de nosso estudo se encontra. Portanto, trataremos de descrevê-lo a partir do próximo capítulo.

Capítulo 2

CAMINHO METODOLÓGICO

Apoiamo-nos em Pimenta, Ghedin e Franco (2011) para esclarecer que um caminho investigativo é sempre uma trajetória construída pelos passos que nos induziram em determinada direção. Para nós, descrever o caminho metodológico é nada mais senão “[...] falar do processo árduo e prazeroso da construção do conhecimento, da produção de sentido, da feitura da pesquisa. É anunciarmos como adentramos nas entranhas da realidade para criarmos intimidade com o objeto de estudo” (SILVA, 2007, p. 30). É descrever o movimento de idas e vindas que nos fez chegar aos objetivos almejados.

Por metodologia entende-se o caminho do pensamento e a prática exercidos na realidade nos quais a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização (as técnicas) e a criatividade do pesquisador são seus elementos essenciais (MINAYO, 2009). Pensando nisso, a partir de nossas experiências e intuições dosamos esses elementos e ousamos da flexibilidade da pesquisa que envolve as Ciências Humanas e Sociais (sem deixar de lado o rigor científico) para olhar o objeto de estudo sobre vários ângulos e, assim, chegar o mais próximo possível da realidade investigada. Para tanto, caminhamos conforme recomenda Minayo (2009): sem o esquecimento de que a metodologia requer dedicação e cuidado do pesquisador.

Sendo assim, descrevemos nos subtópicos a seguir: a abordagem e o tipo de pesquisa, o campo de estudo, os atores sociais, os instrumentos de coleta de dados escolhidos, assim como foi realizada a análise dos dados.

2.1 Abordagem e tipo de pesquisa

Para a realização desta pesquisa escolhemos a abordagem qualitativa por pensarmos que, perante a nossa problemática, não poderíamos nos deter apenas em aspectos quantitativos. Assim, levamos em conta nosso objeto de estudo imerso em seu universo de significados, crenças, valores e atitudes e vislumbramos compreendê-lo a partir do contexto particular dos atores sociais que lidam com ele diariamente em sala de aula.

Escolhemos esse tipo de abordagem porque também nos pareceu conveniente o posicionamento de Minayo (2009) quando diz que a abordagem qualitativa responde a questões particulares que podem ser interpretadas somente quando adentramos na realidade

social, uma vez que o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz. Aqui, nesta pesquisa, as questões particulares as quais nos referimos envolvem as concepções e as práticas avaliativas de docentes que atuam com os ESOs.

Triviños (1987), Lüdke e André (1986) respaldam nossa opção apontando algumas características básicas que configuram a abordagem qualitativa. De acordo com os autores, na pesquisa qualitativa: (1) o ambiente natural é a fonte direta dos dados e o pesquisador é o seu principal instrumento; (2) os dados coletados são essencialmente descritivos; (3) a preocupação é maior com o processo do que com os resultados e o produto; (4) a descoberta é essencialmente intuitiva; (5) e o significado é foco de atenção do pesquisador. Em vista disso, pensamos que tal abordagem é a mais adequada para mantermos um contato estreito e direto com o objeto de estudo e, assim, desvendar o contexto de investigação já apresentado.

No que se refere ao delineamento, trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo-descritivo, visto que os elementos imbricados nos objetivos requereram uma descrição detalhada. Segundo afirma Prodanov e Freitas (2013), na pesquisa descritiva os fenômenos contidos no contexto investigado são estudados, mas não manipulados. Nesse caso, conforme orientação, procedemos de maneira a registrar (descrever) todos os acontecimentos de interesse acerca das concepções e práticas avaliativas das docentes sem nenhum tipo de interferência.

Uma das características da pesquisa descritiva é a utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados (PRODANOV; FREITAS, 2013; OLIVEIRA, 2014). Assim, como esta pesquisa fez uso de documentos, observações e entrevistas, conseqüentemente, a pesquisa documental e a de campo foram nossas aliadas.

A pesquisa documental nos deu respaldo para analisarmos as informações sobre o pensar e o agir dos atores sociais. A pesquisa de campo também. A diferença foi que de posse da documental tivemos uma representação do contexto investigado. Já com a de campo, tivemos a oportunidade de estar em contato direto, cara a cara, com este mesmo contexto – onde o fenômeno ocorre – a fim de reunir um conjunto de informações pertinentes à pesquisa. Conseqüentemente, esta ocorreu de maneira mais aprofundada e prolongada, assim como recomenda Gil (2006).

2.2 Campo de estudo

Elegemos como campo de estudo o curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas oferecido na sede da UFRPE. Segundo Araújo (2012, p. 135), trata-se de um curso que foi mudando sua identidade, sua fisionomia “[...] frente ao contexto social e à compreensão de Ciências Biológicas, que foi se consolidando como área de conhecimento específico ao longo do tempo”. Diante disso, pensamos ser importante explicitar um breve aspecto histórico que envolve o contexto do *locus* de estudo.

A UFRPE teve origem em 1912, possuindo, na época, apenas dois cursos: Agronomia e Medicina Veterinária. Desse período até o início da década de 70 passou por diversas reformas estruturais e, como consequência, integrou mais cursos de graduação. A partir de 1977, foram criados os cursos de Licenciatura em Ciências com Habilitação em Química, Física, Matemática e Biologia, sendo este último de responsabilidade do Departamento de Biologia.

Da década de 70 até 80, a visão que se tinha de modelo agrícola cedeu lugar ao modelo tecnicista, que culminou em investimentos de cursos para a formação de bacharéis e licenciados. Essa expansão “[...] levou a UFRPE a ocupar um espaço na oferta de cursos que era apenas ocupado pela Universidade Federal de Pernambuco” (BARRETO, 2014, p. 67). Em 1989, após profundas mudanças na estrutura curricular, o curso de Licenciatura em Ciências com Habilitação em Biologia foi transformado em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas. Desde então, o Departamento de Biologia e o Departamento de Educação (DEd) têm movido esforços para melhorar a qualidade da formação inicial de professores de Biologia para atuarem em escolas da educação básica. Isso porque a maioria das disciplinas do referido curso pertencem a esses departamentos.

É interessante mencionar que a última reformulação do curso foi em 2006. Atualmente, ele está em fase de reestruturação promovida pelo NDE para atender às legislações vigentes. O curso oferece, anualmente, 80 vagas (40 no primeiro semestre e 40 no segundo), tendo o turno vespertino (LB3) e noturno (LB1) para funcionamento. A carga horária total para o turno vespertino e noturno é, respectivamente, 2.985 e 2.895 e o tempo mínimo para integralização curricular é 8 e 9 períodos.

Sua matriz vigente conta com quatro componentes curriculares obrigatórios da formação profissional pedagógica relacionada ao ESO, quais sejam: ESO I (carga horária: 60h), ESO II (carga horária: 60h), ESO III (carga horária: 60h) e ESO IV (carga horária: 120h), sendo todos de responsabilidade do DEd. O ESO tem início a partir da segunda metade do curso. No caso das turmas LB1, começa no 6º período letivo e, nas turmas LB3, no 5º período.

A escolha pelo curso foi por conta das nossas vivências no âmbito da UFRPE. A saber, sentimos a necessidade de mapear as práticas avaliativas desenvolvidas na esfera da formação pedagógica do professor de Biologia. Em pesquisas anteriores, conseguiu-se delimitar como a avaliação é trabalhada nas PCCs. Portanto, interessa-nos agora olhar para os ESOs. Assim como Hoffmann (1999), temos plena convicção de que é preciso que licenciandos e docentes da educação superior tenham a real noção das práticas avaliativas desenvolvidas nas instituições de formação as quais estão vinculados.

2.3 Caracterização dos atores sociais

Apesar de serem cinco docentes que atuam com os componentes curriculares associados ao ESO (I, II, III e IV), não tivemos, em nenhum momento, a pretensão de generalizar os achados com este estudo. Então, pensando no que seria mais significativo, optamos por selecionar os atores sociais a partir do seguinte critério: docentes que estivessem atuando com os estágios de regências, visto que neles os licenciandos têm uma vivência maior no campo de estágio e necessitam de orientações no que se refere à avaliação da aprendizagem.

Nesse sentido, participaram do estudo duas docentes. No período da investigação elas estavam atuando no turno da noite, uma com o ESO III (estágio de regência nos anos finais do Ensino Fundamental) e a outra com o ESO IV (estágio de regência no Ensino Médio). Para manter o anonimato e ter uma referência de identificação atribuímos a elas à denominação de Ana e Beatriz, respectivamente.

A docente Ana tem dez anos de experiência na Educação Básica. Atua na Educação Superior desde 2006 e com os ESO na UFRPE desde 2016. Anterior ao ESO atuou com as PCC, também na UFRPE. Atualmente, é professora substituta do DEd. Ela é Pós-Doutora em Educação Tecnológica, Pós-Doutora em Biotecnologia, Doutora em Biotecnologia, Mestra em Melhoramento Genético em Plantas e Licenciada em Ciências Biológicas.

Já a docente Beatriz tem seis anos de experiência na Educação Básica. Leciona na Educação Superior desde 1994. Ela é professora efetiva do DEd e atua com os Estágios Curriculares desde 2004. Na UFRPE atua com os ESOs desde 2007. Anterior aos Estágios Curriculares, lecionou Citologia, Histologia e Embriologia em cursos da área da Saúde. Ela é Doutora em Educação, Mestra em Ensino das Ciências, Especialista em Ciências da

Educação, Metodologia do Ensino Superior e Metodologia do Ensino, Licenciada em Ciências Biológicas e Bacharel em Biologia Animal.

Na entrevista foi possível ampliar ainda mais a caracterização dos atores sociais. Perguntamos as docentes se durante a formação profissional (graduação e pós-graduação) tinham cursado algum componente curricular sobre avaliação da aprendizagem. Ana disse que na graduação não cursou um componente específico sobre avaliação, mas teve uma boa formação em “Didática” dado que, em algumas aulas, o referido tema foi discutido, mas no Pós-doutorado em Educação Tecnológica teve a oportunidade de cursar um componente destinado à avaliação. Já Beatriz relatou que na graduação não cursou, porém, no Doutorado em Educação, teve a oportunidade de discuti-lo numa perspectiva crítica porque uma parte do componente “Didática do Ensino Superior” foi destinada a isso. Reunimos no Quadro 9 estes e outros dados quanto à caracterização das docentes – atores sociais deste estudo.

Quadro 9 – Caracterização dos atores sociais

Docente	ESO	Formação profissional	Experiência na Educação Superior	Experiência com os ESO	Cursou componente específico sobre avaliação?
Ana	III	<ul style="list-style-type: none"> • Pós-Doutorado em Educação Tecnológica • Pós-Doutorado em Biotecnologia • Doutorado em Biotecnologia • Mestrado em Melhoramento Genético em Plantas • Licenciada em Ciências Biológicas 	Desde 2006 (Dez anos)	Desde 2016 (Dois anos)	Sim (No Pós-Doutorado em Educação Tecnológica)
Beatriz	IV	<ul style="list-style-type: none"> • Doutorado em Educação • Mestrado em Ensino das Ciências • Especialização em Ciências da Educação • Especialização em Metodologia do Ensino Superior • Especialização em Metodologia do Ensino • Licenciatura em Ciências Biológicas • Bacharelado em Biologia Animal 	Desde 1994 (Vinte e quatro anos)	Desde 2004 (Quatorze anos).	Não

Fonte: a autora

Nosso primeiro passo antes de chegarmos aos atores sociais foi solicitar a realização do estudo à Universidade (apêndice A), que tem como representante a coordenadora do curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas. Dessa forma, aproveitamos a oportunidade e apresentamos os objetivos e as etapas do referido estudo. Feito isso, solicitamos uma autorização (apêndice C) e coletamos assinatura por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; por fim, recorremos aos atores sociais para que participassem e também autorizassem a investigação (apêndice B e D).

2.4 Instrumentos de coleta de dados

Sabe-se que na pesquisa de abordagem qualitativa os instrumentos precisam estar adequados para que o pesquisador possa alcançar os objetivos almejados. Levando isso em conta, elencamos nossos instrumentos de coleta de dados de acordo os objetivos específicos, como mostra o Quadro 10. Assim, elegemos a análise documental, a observação não-participante e a entrevista semiestruturada.

Quadro 10 – Instrumentos de coleta de dados segundo os objetivos específicos do estudo

Objetivos específicos	Instrumentos de coleta de dados
1. Analisar as concepções de avaliação das professoras formadoras que atuam com os ESO.	<ul style="list-style-type: none"> • Análise documental (Planos de ensino) • Entrevista semiestruturada
2. Identificar, no que se referem às práticas avaliativas, os instrumentos e critérios utilizados nas avaliações e o que fazem com os resultados delas.	<ul style="list-style-type: none"> • Análise documental (Planos de ensino) • Entrevista semiestruturada • Observação não participante
3. Identificar as contribuições dos ESO para a superação da avaliação classificatória pelos professores de Biologia em formação.	<ul style="list-style-type: none"> • Análise documental (Planos de aula) • Entrevista semiestruturada • Observação não participante

Fonte: a autora

Por conter informações relevantes sobre nosso objeto de estudo, pensamos que seria incoerente não considerar os planos de ensino como fontes de dados. A análise documental nos desvelou informações importantes sobre como as avaliações seriam realizadas. Ela

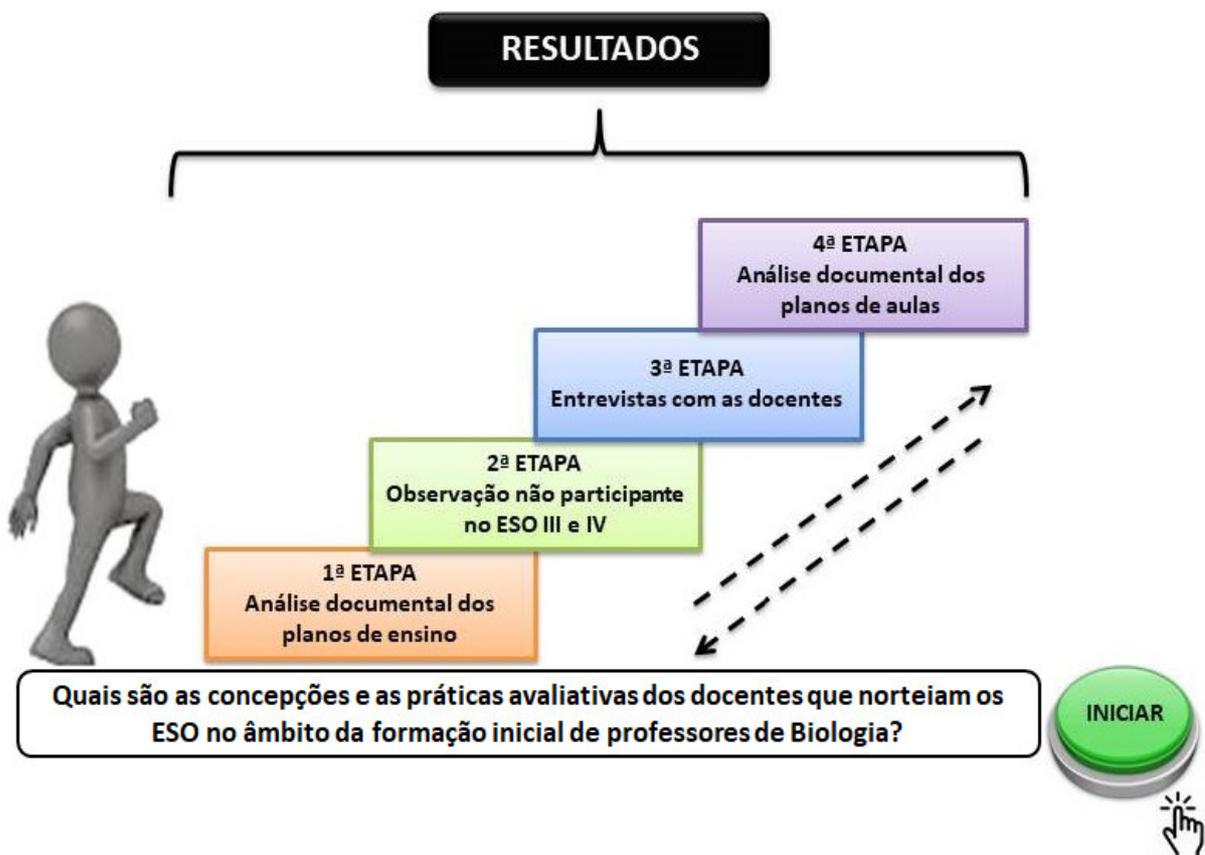
subsidiou mais objetividade na coleta de dados com os demais instrumentos escolhidos, inclusive melhores condições para a realização das observações.

Já com as observações não participante tivemos o contato direto com a realidade; campo de pesquisa. Sendo assim, além de validarmos o que estava previsto nos planos de ensino pudemos analisar, posteriormente, se havia coerência entre as concepções e as práticas avaliativas dos atores sociais. Além disso, analisar a formação em avaliação dos licenciandos.

Com as entrevistas semiestruturadas procuramos compreender o que verdadeiramente as docentes pensam e conhecem a respeito da avaliação, além disso, saber mais detalhes sobre suas práticas. Por fim, com a análise documental dos planos de aula analisamos as contribuições dos ESO, isto é, se os professores em formação estavam reproduzindo ou superando as práticas avaliativas classificatórias.

Dessa forma, organizamos a coleta de dados em quatro etapas, conforme ilustrado na Figura 6. Na primeira etapa ocorreu a análise dos planos de ensino; na segunda, as observações não participantes nos ESO III e IV; na etapa subsequente, a entrevista; e na quarta e última delas, a análise dos planos de aulas.

Figura 6 – Etapas da coleta de dados



Assim como Rezende (2016, p. 71), pensamos que “a coleta de dados é um caminhar que sugere alcançar cada degrau de modo seguro e sereno. Como em uma escada, cada degrau subsequente depende de um anterior para que possamos trilhar este caminho metodológico”. A questão de pesquisa – “Quais são as concepções e práticas avaliativas que norteiam os ESO na formação inicial de professores de Biologia?” – foi o ponto de partida e o guia neste caminhar. A partir dela seguimos com a coleta de dados rumo aos resultados em movimentos de “idas e vindas” (representadas pelas setas contínuas dispostas em sentidos opostos).

Diante da complexidade e das variáveis do objeto que propomos investigar, tivemos como propósito, nesses movimentos de “ir e vir”, chegar o mais próximo possível de sua realidade. Portanto, foi imprescindível reunir as partes – os dados obtidos da análise documental, das entrevistas e das observações – como fazemos com os “quebra-cabeças”, para analisar e compreender todo o contexto.

A seguir, detalharemos individualmente os instrumentos escolhidos para melhor compreensão do “caminhar” na coleta dos dados.

2.4.1 Análise documental

Sobre o uso do documento na pesquisa, Guba e Lincoln (1981) afirmam que uma fonte que contenha dados importantes sobre a natureza do objeto investigado nunca deve ser ignorada. Tendo tal proposição como base, acreditamos que a análise documental possui relevância para nosso estudo, inclusive para a triangulação dos dados.

Segundo Holsti (1969), a escolha pela análise documental pode ser recomendada quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos, isto é, quando a linguagem (verbal ou escrita) dos sujeitos é crucial para a investigação. Em outras circunstâncias, ela pode ser recomendada quando se pretende validar ou até mesmo complementar informações obtidas por outros instrumentos de coleta de dados, como, por exemplo, a entrevista e a observação. Para o referido autor, quando dois ou mais instrumentos trazem dados similares e complementares nossa confiança nos resultados de uma pesquisa tende a aumentar.

Os documentos que analisamos possuem origens distintas. Os planos de ensino foram produzidos pelas docentes Ana e Beatriz para o semestre letivo referente a 2017.1. Enquanto que os planos de aula foram produzidos pelos licenciandos para a realização de suas regências nas escolas campo de estágio, também para o referido semestre. Analisamos, então, 2 planos

de ensino (PEIII e PEIV); 45 planos de aula para as regências nos Anos Finais do Ensino Fundamental (PA1, PA2, PA3, PA4, PA5, PA6, PA7, PA8, PA9, PA10, PA11, PA12, PA13, PA14, PA15, PA16, PA17, PA18, PA19, PA20, PA21, PA22, PA23, PA24, PA25, PA26, PA27, PA28, PA29, PA30, PA31, PA32, PA33, PA34, PA35, PA36, PA37, PA38, PA39, PA40, PA41, PA42, PA43, PA44 e PA45) e 19 para o Ensino Médio (PA46, PA47, PA48, PA49, PA50, PA51, PA52, PA53, PA54, PA55, PA56, PA57, PA58, PA59, PA60, PA61, PA62, PA63 e PA64), que totalizam 66 documentos. Os planos de aula que analisamos foram amostras.

É importante mencionar que os 45 planos de aula (para as regências no Ensino Fundamental) representaram os planejamentos de 22 licenciandos do ESO III, da mesma forma que os 19 planos de aula (para as regências no Ensino Médio) representaram os planejamentos de 9 licenciandos do ESO IV. A razão disso foi em virtude do modo como cada licenciando se organizou para realizar as 12 horas de regência. Por exemplo, teve licenciando que fez dois planos de aula com a carga horária de 6 horas cada um. Outros fizeram três planos com a carga horária de 4 horas. Houve vários arranjos de planejamento.

Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 4) dizem que “quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair dele informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise [...]”. Nesse sentido, os planos de ensino e planos de aula foram analisados segundo o “passo a passo” da análise de conteúdo, conforme Bardin (1994). Em síntese, fizemos uma primeira leitura – “flutuante” – para compreender o contexto e as intencionalidades em que foram produzidos. Da segunda leitura em diante, analisamos os documentos de forma cuidadosa e reflexiva a fim de explorá-los ao máximo e encontrar indícios e indicadores que permitissem a inferência das concepções e das práticas avaliativas.

Contudo, considerando que os planos de ensino não foram suficientes para o atingimento dos objetivos desta pesquisa recorreremos à coleta de mais dados através das observações e das entrevistas.

2.4.2 Observações

Em relação a outros instrumentos, a observação apresenta como principal vantagem a questão de que os fatos e fenômenos são percebidos no contato direto e estreito com o campo investigado. Desse modo, a subjetividade que permeia todo o processo de investigação tende a

ser reduzida (GIL, 2006). Corroborando com esse pensamento, Danna e Matos (2006) defendem que a observação, enquanto instrumento de coleta de dados, proporciona compreender de forma mais fiel o contexto explorado e estudado.

Assim sendo, destacamos que a observação se constituiu, de fato, como um instrumento de grande valia em nossa investigação, pois com ela coletamos dados que outros instrumentos não nos permitiram. Através do acompanhamento das docentes *in loco*, por exemplo, foi possível analisar a coerência entre seus planejamentos, seus discursos e suas práticas avaliativas cotidianas.

As observações que fizemos foram do tipo não participante. Dessa maneira, ficamos “imersas” em sala de aula apenas registrando e analisando os acontecimentos nas turmas LB1, 5º e 6º período onde ocorreram as aulas do ESO III e IV respectivamente. Para tanto, seguimos, como guia, um roteiro (apêndice E) a fim de coletar somente as informações relevantes. Nessa direção, realizamos a coleta de dados buscando sempre manter uma perspectiva de totalidade sem desviar demasiado o nosso foco de interesse.

Em sala de aula, buscávamos sempre sentar no canto ou no fundo, tomando uma distância considerada da turma para que nossa presença não provocasse alterações no ambiente ou no comportamento das docentes e dos estudantes. Feito isso, os conteúdos das observações relativos à avaliação foram registrados em caderno de campo envolvendo tanto aspectos descritivos quanto reflexivos, como sugerem Bogdan e Biklen (1982). Depois disso, fora da sala de aula, realizamos um relatório detalhado, destacando os eventos de avaliação ocorridos.

A duração das observações seguiu o calendário acadêmico da UFRPE referente ao ciclo 2017.1, tendo começo no início no mês de maio e término no final de agosto. Fizemos treze observações, que totalizaram aproximadamente cinquenta e duas horas de aulas observadas, como mostra o Quadro 11. Cada observação realizada correspondeu a aproximadamente quatro horas. Do total geral, observamos 20 horas/aula no ESO III, nos dias 10/05, 07/06, 12 e 19/07 e 23/08 (quartas-feiras) à noite, no horário das 18h30 às 21h50, e 32 horas/aula no ESO IV, nos dias 05, 19 e 26/05, 14, 21 e 28/07 e 04 e 11/08 (sextas-feiras), também à noite no horário das 18h30 às 21h50.

Quadro 11 – Carga horária das observações no campo de estudo

ESO \ Mês	Maio	Junho	Julho	Agosto	Total
III	4h	4h	8h	4h	20h
IV	12h	-	12h	8h	32h
Total	16h	4h	20h	12h	52h

Fonte: a autora

Vale esclarecer que, em princípio, nada foi dito sobre os objetivos da pesquisa para as docentes. Elas estavam cientes do nosso objeto de estudo, porém não tinham noção sobre o foco da coleta de dados durante as observações. Procedemos dessa forma porque pensamos que não seria interessante interferir em suas atitudes ou seus comportamentos. Como nos lembram Lüdke, Menga e André (1986), por si só, a observação, enquanto instrumento, tende a provocar alterações e/ou modificações no comportamento daquele que está sendo observado.

Após as observações realizamos as entrevistas, conforme veremos a seguir.

2.4.3 Entrevistas

Concordamos com Lüdke, Menga e André (1986) quando dizem que a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados na pesquisa qualitativa. Concordamos porque além de permitir a captação imediata da informação desejada permite também que nos aprofundemos em pontos superficiais que foram levantados por outros instrumentos. Como afirmam os referidos autores, a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações e isso a torna eficaz na obtenção das informações desejadas.

Optamos pela entrevista semiestruturada porque ela nos confere mais liberdade no estabelecimento da interação com o entrevistado durante sua realização. Além do mais, com ela não precisamos seguir as riscas um roteiro preestabelecido. Obviamente, o roteiro nos serve como um guia, mas ele apenas norteia a interação conforme a necessidade. Temos respaldo quanto ao tipo da entrevista que escolhemos nas afirmações de Lüdke, Menga e André (1986). Para tais autores, o tipo mais adequado para o trabalho de pesquisas que se faz no âmbito da educação aproxima-se mais dos esquemas livres, menos estruturados, ou seja, a semiestruturada.

Para a realização das entrevistas, seguimos as orientações de Rodrigues (2006), assim marcamos dois encontros individuais com as docentes em seus locais de trabalho. Ambas as entrevistas ocorreram no DED, na UFRPE, *campus* Recife. Antes de dar início às entrevistas, esclarecemos os objetivos do estudo e reafirmamos a garantia do anonimato das identidades.

Como guia, usamos o roteiro que consta no apêndice F. Tal roteiro foi elaborado em tópicos que obedeciam a uma lógica interna para que os questionamentos fossem realizados na ordem do mais simples ao mais complexo. A entrevista foi dividida em blocos. Dessa forma, primeiro indagamos as docentes sobre a formação profissional e experiência docente (para caracterização dos atores sociais), depois sobre as contribuições do ESO, concepção de avaliação, prática avaliativa, instrumentos de coleta de dados, critérios de avaliação, tomada de decisão e, por fim, sobre a atribuição de notas.

Para isso, imprimimos em papel tipo ofício, de forma legível, tanto os tópicos do roteiro quanto algumas perguntas pré-elaboradas para evitar desvios das respostas. Durante as entrevistas sempre deixávamos à disposição, geralmente em uma mesa, o tópico e alguma pergunta referente a ele. Contudo, como se tratava de uma entrevista semiestruturada houveram momentos em que a disponibilização dos tópicos impressos era suficiente para fazermos os questionamentos que julgamos necessários.

Nas entrevistas buscamos interagir de maneira descontraída, deixando as entrevistadas à vontade para se expressarem. Tivemos também o cuidado com a linguagem utilizada para que elas pudessem compreender os questionamentos feitos. Além disso, mantivemo-nos atentas aos relatos e interferimos apenas para ceder ou obter mais esclarecimentos.

Usamos a gravação de áudio para o registro das falas porque acreditamos que esse recurso confere mais precisão na captura dos dados, mas, como sentimos a necessidade de destacar alguns dos relatos, usamos também o caderno de campo para registrar as anotações.

Para a análise das falas, fizemos a transcrição das entrevistas na íntegra, inclusive atentando para alguns detalhes como, por exemplo, entonação da voz, pausa para reflexão da resposta, gestos e acontecimentos em paralelo à entrevista.

A entrevista com a docente Ana aconteceu em dois encontros. Devido ao compromisso da docente e a extensão dos depoimentos tivemos que pausar a entrevista e combinar outro encontro. Por isso, no total, a entrevista com a docente Ana durou cerca de uma hora e cinquenta e seis minutos, enquanto que com a docente Beatriz durou cinquenta e oito minutos.

2.5 Análise dos dados

Analizamos os dados conforme a análise de conteúdo proposta por Bardin (1994). Para a referida autora, o termo análise de conteúdo designa um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visa obter indicadores e a partir deles a inferência de mensagens. Esse tipo de análise serve tanto para descrever como para interpretar conteúdos de materiais advindos da comunicação verbal ou não verbal.

Na análise de conteúdo, o investigador busca compreender as características, estruturas ou modelos que estão por trás dos fragmentos das mensagens colocados em relevo. “O esforço do analista é, então, duplo: entender o sentido da comunicação, como se fosse o receptor normal, e principalmente, desviar o olhar buscando outra significação, outra mensagem, passível de se enxergar por meio ou ao lado da primeira” (CÂMARA, 2013).

A escolha pela análise de conteúdo foi por acreditarmos que, nos conduzindo a descrições sistemáticas, ela nos ajudaria a interpretar as mensagens contidas nos dados que coletamos e, conseqüentemente, a atingir uma compreensão de seus significados em um nível que vai além de uma leitura comum.

Assim sendo, organizamos a análise dos dados em três fases, a saber: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados e interpretação.

Sabendo que a pré-análise é a etapa de organização propriamente dita da constituição do *corpus* – conjunto de materiais submetidos à análise – buscamos, cuidadosamente, preparar os dados. Na constituição do *corpus* atentamos para a regra da **exaustividade** para dar conta de todo o material; a regra da **representatividade**, para dar conta do universo pretendido (concepções e práticas avaliativas); a regra da **homogeneidade**, para garantir a coerência interna entre os materiais; e a regra da **pertinência**, para adequar o material ao nosso objeto de estudo, bem como nossos objetivos específicos de pesquisa.

Na pré-análise, seguimos as recomendações de Bardin (1994) e começamos pela “leitura flutuante” de todo o material (planos de ensino, planos de aula, transcrição das entrevistas, fichas e anotações das observações), deixando-nos invadir por intuições, mas sem preocupações significativas com o que propomos investigar. Vale salientar que a leitura flutuante foi o nosso primeiro contato com o material e ela foi essencial para a construção inicial dos indicadores para a análise.

Concluída a primeira fase, adentramos na segunda onde relemos o material por diversas vezes com a finalidade de melhor prepará-lo. Na medida em que fazíamos as releituras, destacávamos tudo o que achávamos relevante e anotamos informações à margem

do próprio material analisado. Nessa etapa, começamos a fazer um alinhamento dos dados com base no aporte teórico, separando o que desvelava as concepções e as práticas avaliativas.

Feito isso, efetuamos a codificação e depois a categorização dos dados. Segundo Bardin (1994, p. 103), “a codificação corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão [...]”. Nesse sentido, realizamos o recorte (desmembramento) dos dados contidos nos materiais, definimos e reagrupamos as unidades de registro (unidade correspondente ao menor segmento de conteúdo de uma mensagem ao considerar como unidade de base) e as unidades de contexto (unidade correspondente segmento da mensagem que, pela dimensão superior, propicia o entendimento exato da unidade de registro). Com as unidades de codificação escolhidas, o passo seguinte foi realizar a categorização – operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto de dados que têm características comuns (*Idem*).

Cabe salientar que diferentes são os tipos de análise de conteúdo. Entre eles existem os de expressão, das relações, de avaliação, de enunciação e categorial temática (MINAYO, 1998). Esses tipos de análise dependem do critério de categorização adotado pelo investigador. Assim como adotamos o critério de categorização semântico nos direcionamos à construção de categorias temáticas que se propõe a “descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado” (SOUZA JÚNIOR; MELO; SANTIAGO, 2010, p.32).

O agrupamento dos dados foi realizado em tabelas (do Programa Excel para Windows 7 Ultimate). O Quadro 12 mostra um exemplo de como fizemos a codificação e a categorização das entrevistas (falas) que revelaram umas das concepções sobre avaliação dos atores sociais.

Quadro 12 – Exemplificação do agrupamento dos dados em tabelas

Unidade de contexto	Unidade de registro	Categoria
<p>Para fazer uma boa avaliação a gente precisa acompanhar o aluno. Acho que <u>deve haver esse acompanhamento</u> e o respeito à individualidade do aluno. Porque cada um tem uma situação. Obviamente, você não pode se deter a cada situação. Imagine uma sala com sessenta alunos! Não há possibilidade de você avaliar todos, né? com muita individualidade, porque cada aluno vem com seus problemas [...]. Então, a gente tenta [...] observar aquele aluno que muitas vezes está precisando de um olhar diferenciado porque é tímido [...]. A gente não tem esse aluno perfeito, né? E cada um tem a sua realidade. <u>Eu acho que a avaliação deve passar em observar essas individualidades.</u></p>	Acompanhar	Avaliação é acompanhar a aprendizagem
<p>[...] para mim a <u>avaliação é uma forma de acompanhar</u> o processo. <u>Eu sempre chamo de processo as construções que são feitas pelos estudantes, então, é uma forma de acompanhar esse processo em construção.</u> Avaliar para mim é isso! Não é só avaliar no sentido de dar uma nota. A gente aqui tem que dá uma nota porque nós estamos vinculados a um sistema que é o Siga e a gente tem que colocar lá uma nota, né? Mas, eu sempre trabalho com diferentes formas de instrumentos de coleta de dados e... Esses instrumentos eu procuro fazer com que voltem para o estudante para que ele tenha a oportunidade de revisar. Então, <u>é uma forma de acompanhar.</u> O estudante entregar alguma coisa... não[é] aquilo que vai determinar aquela nota dele. Ele pode rever, né? Ele recebe aquilo com algumas anotações. Então, para mim, <u>avaliação é acompanhamento.</u></p>	Acompanhar	

Fonte: a autora

No exemplo ilustrado, a definição da categoria foi estabelecida tomando por base as falas dos atores sociais. Fizemos isso com os dados das entrevistas, e seguindo as sugestões de Mendes (2007). O referido autor sugere que o nome e a definição das categorias sejam criados com base nos conteúdos verbalizados e com certo refinamento gramatical, por isso “às vezes, o nome da categoria é uma fala do sujeito” (*Idem*, p. 46). Mas, no caso dos dados dos planos de ensino e dos planos de aula, intitulamos as categorias conforme o sentido das mensagens contidas neles.

Na construção das categorias, atentamos para as seguintes regras: **exclusão mútua**, que determina que cada elemento não pode coexistir em mais de uma categoria, isto é, ou ele pertence a uma ou a outra categoria; **homogeneidade**, haja vista que na definição das categorias é preciso que haja somente uma dimensão de análise em cada uma delas; **pertinência**, regra na qual se estabelece que as categoriais devem estar adequadas às intenções do investigador, bem como aos objetivos da pesquisa, às questões norteadoras e/ou

à natureza do material analisado; **objetividade**, em razão de que as categorias devem ser explicitadas de maneira clara o suficiente para não restar dúvidas sobre elas; e **produtividade**, uma vez que as categorias são produtivas se os resultados forem férteis em índices de inferências, em dados exatos, entre outros processos.

Segundo Bardin (1994), as categorias podem ser criadas, *a priori*, a partir do referencial teórico (categoria analítica) e, *a posteriori*, durante a análise dos dados (categorias empíricas). No caso da presente pesquisa, todas as categorias foram originadas mediante a análise.

As categorias empíricas e as subcategorias que emergiram dos planos de ensino estão ilustradas no Quadro 13. As categorias “Perspectiva de ESO”, “Intencionalidades formativas”, “Avaliação como conteúdo programático” e “Estratégias para promoção da aprendizagem” revelam dados importantes a respeito da organização e dinâmica dos ESOs. Já a categoria “Características da avaliação” revela informações sobre os processos avaliativos previstos para serem realizados nos ESOs e dá sentido à concepção de avaliação dos atores sociais.

Quadro 13 – Categorias e subcategorias emergidas dos planos de ensino (análise documental)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Perspectiva de ESO	Simplista
	Coerente
Intencionalidades formativas	Formação do professor técnico
	Formação do professor reflexivo
	Formação do professor pesquisador
	Formação do professor crítico-reflexivo
Avaliação como conteúdo programático	-
Estratégias de aprendizagem	-
Características da avaliação	Diagnóstica
	Contínua
	Formativa
	Diversificada
	Integral
	Socializadora

Fonte: a autora

Das entrevistas emergiram outras categorias (Quadro 14). Quanto às concepções de avaliação, sugeriram as seguintes categorias: “Avaliação é um processo complexo”, “Avaliação é um dever do professor”, “Avaliação é verificar”, “Avaliação é um ato amoroso” e “Avaliação é acompanhar a aprendizagem”; Quanto aos instrumentos de coleta de dados: “Instrumentos diversos” e “Instrumento auxiliar”; Quanto aos critérios de avaliação:

“Critérios incoerentes” e “Critérios claros e coesos”; e por fim, Quanto à tomada de decisão: “Intervenção pedagógica”, “Reflexão da prática docente” e “Transformação dos resultados em nota”. Em síntese, essas categorias se referem às concepções e às práticas avaliativas dos atores sociais desta pesquisa.

Quadro 14 – Categorias emergidas das entrevistas quanto às concepções, instrumentos, critérios e tomada de decisão

Concepções	Instrumentos	Tomada de decisão
<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação é um processo complexo • Avaliação é um dever do professor • Avaliação é verificar a aprendizagem • Avaliação é um ato amoroso • Avaliação é acompanhar a aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> • Instrumentos diversos • Instrumento auxiliar 	<ul style="list-style-type: none"> • Intervenção pedagógica • Reflexão da prática docente • Transformação dos resultados em notas
	<p style="text-align: center;">Critérios</p> <ul style="list-style-type: none"> • Critérios confusos e desconexos • Critérios claros e coesos 	

Fonte: a autora

Das entrevistas, também surgiram as categorias: “Formação superficial” e “Formação aprofundada” (Quadro 15) que se remetem às contribuições dos ESOs na formação dos professores Biologia sobre o tema avaliação, já dos planos de aula emergiram as categorias: “Superação” e “Não superação” (Quadro 15) que se referem às contribuições dos ESOs para a superação da avaliação classificatória pelos licenciandos.

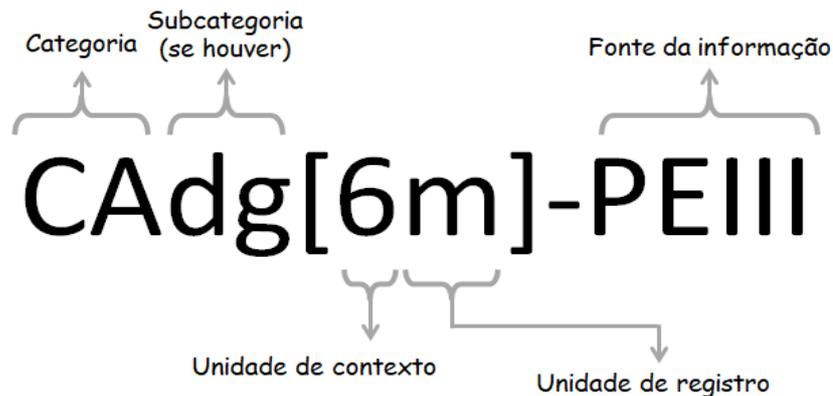
Quadro 15 – Categorias emergidas das entrevistas e dos planos de aula quanto às contribuições dos ESO na formação dos professores

ORIGEM	CATEGORIAS
Entrevistas	Formação superficial
	Formação aprofundada
Planos de aula	Superação
	Não superação

Fonte: a autora

Pelo motivo dos dados analisados serem oriundos de diferentes fontes, atribuímos códigos específicos para melhor identificá-los. Assim, representamos os dados em códigos como mostra o exemplo da Figura 7.

Figura 7 – Exemplificação da codificação dos dados analisados



Fonte: a autora

Na codificação adotamos as seguintes codificações:

- Para as categorias: **duas letras maiúsculas**. Exemplos: CA (Características da Avaliação);
- Para as subcategorias: **duas letras minúsculas**. Exemplos: dg (diagnóstica);
- Para as unidades de contexto: **um numeral** (entre colchetes). Exemplos: 1, 2, 3, 4, 5, 6;
- Para as unidades de registro: **uma letra minúscula** (entre colchetes). Exemplos: a, b, c;
- Para as fontes da informação: **duas letras maiúsculas e um símbolo numérico** (após o hífen). Exemplo: PEIII (plano de ensino/ESO III), PEIV (plano de ensino/ESO IV), PA1, PA2,..., PA64 (plano de aula 1, plano de aula 2,..., plano de aula 64). Ou apenas **três letras maiúsculas** (após o hífen). Exemplos: EDA (Entrevista/ docente Ana) e EDB (Entrevista/ docente Beatriz);

Na última fase da análise, nos debruçamos sobre um quadro geral, semelhante ao Quadro 12, que organizamos com todos os dados codificados e categorizados. Esse quadro foi fundamental para esta etapa da análise visto que realçaram as informações, possibilitando-nos inferir, interpretar e sistematizar a compreensão dos contextos.

Capítulo 3

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo nos dedicamos a apresentar os resultados e a discussão. Para tal, buscamos estabelecer a triangulação dos dados de modo que pudéssemos realizar uma análise sistemática e, assim, aproximarmo-nos mais fielmente da realidade investigada, fazendo alusão aos objetivos específicos deste estudo, apresentaremos os resultados conforme a seguinte ordem: em primeiro lugar, desvelamos as concepções de avaliação das professoras formadoras; em segundo, apresentamos os instrumentos de coleta de dados e os critérios de avaliação utilizados, bem como as decisões tomadas por elas no processo avaliativo; e, por último, identificamos as contribuições dos ESOs para a formação em avaliação e para a superação da avaliação classificatória pelos licenciandos.

3.1 Concepções de avaliação desveladas nos planos de ensino

Como o próprio nome sugere, o plano de ensino é o planejamento do trabalho a ser realizado pelo docente para um determinado período, mas não somente isso, ele serve como um guia norteador de ações que possibilita alcançar objetivos de maneira segura e eficiente. O plano de ensino contém informações importantes sobre a organização de determinado componente curricular e, em geral, apresenta itens, tais como: ementa, objetivos, conteúdo programático, métodos didáticos de ensino, critérios de avaliação, cronograma e bibliografia.

Para desvelar as concepções de avaliação das professoras formadoras, detemo-nos a analisar não somente o item específico sobre a avaliação nos planos de ensino, mas toda a extensão destes documentos com destaque para os campos referentes aos critérios de avaliação e ao cronograma. Na análise realizada emergiram categorias que nos ajudaram a encontrar indícios sobre as concepções de avaliação e categorias que nos auxiliaram na compreensão da organização e dinâmica dos ESOs III e IV. Obviamente, estas últimas categorias não emergiram dissociadas daquilo que é o nosso maior interesse: a avaliação. Desse modo, pensamos ser oportuno começarmos situando o que está nas entrelinhas de tais documentos.

Iniciamos a análise dos planos de ensino pela ementa, que é um elemento textual presente no PPC do curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, *locus* deste estudo, e

que representa uma sinopse dos componentes curriculares. Das ementas emergiu a categoria **perspectiva de ESO** cujas subcategorias “incoerente” e “coerente” a ela associadas estão dispostas no Quadro 16. Essa categoria, assim como as subcategorias, retrata a compreensão que o curso tem sobre os ESOs III e IV e destaca os pontos essenciais que devem ser tomados como norte para a realização dos estágios.

Quadro 16 – Análise dos planos de ensino quanto à categoria Perspectiva de ESO

Categoria	Subcategoria	Unidade de contexto/ Unidade de registro	Fonte dos dados	Código
Perspectiva de ESO (PE)	Incoerente (in)	<i>Análise das práticas desenvolvidas no ensino básico</i> , quanto à sistematização dos fundamentos teóricos, metodológicos e legais subjacentes a essas práticas e suas implicações na dinâmica escolar, e as relações entre a área de conhecimento específico e as demais áreas do conhecimento (1a).	Plano de ensino/ ESO III (PEIII)	PEin[1a]-PEIII
	Coerente (co)	<i>Estudo e aplicação</i> de objetivos e critérios de avaliação, planejamento didático, gestão da aula e avaliação educacional, métodos, técnicas e material didático como mediadores das diferentes propostas de ensino de Biologia no Ensino Médio (1a).	Plano de ensino/ ESO IV (PEIV)	PEco[1a]-PEIV

Nota: Os destaques em itálico nas unidades de contexto se referem às unidades de registro.

Fonte: a autora

Os dados encontrados indicaram que o curso traz uma compreensão incoerente quanto ao ESO III – estágio de regência – uma vez que o reduz, basicamente, a realização de atividades de análise das práticas pedagógicas (PEin[1a]-PEIII). Não queremos dizer que tais análises não sejam importantes, a questão é que a intervenção pedagógica, na escola, sequer foi mencionada e isso, de certo modo, caracteriza uma fragilidade na ementa.

Assim, frisamos que é nos estágios de regência que o professor, em processo formativo, tem a oportunidade não apenas de “assumir a sala de aula”, mas de construir conhecimentos sobre a *práxis* no confronto com a realidade a partir da intervenção didático-pedagógica.

Santiago e Batista Neto (2006) reforçam nosso entendimento, alegando que o terceiro ciclo do estágio tem a finalidade de preparar as situações de intervenção pedagógica. Afirmam, ainda, que o esperado das análises é que elas constituam o repertório de saberes do professor em formação e contribuam para suas intervenções.

Os dados apontaram também para uma perspectiva coerente do curso quanto ao ESO IV, que se destina ao estudo de conhecimentos teóricos e saberes necessários ao exercício profissional, assim como para a realização de regências (PEco[1a]-PEIV).

Destarte, encontramos indícios de que no ESO IV há momentos destinados ao estudo teórico-metodológico sobre questões inerentes ao pleno exercício da docência, inclusive sobre a avaliação. Sobre isso, vale salientar que saber avaliar é uma necessidade formativa dos professores de Ciências (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2011).

Outro elemento dos planos de ensino que mereceu atenção foi os Objetivos Específicos. A partir deles buscamos compreender as intencionalidades formativas dos ESOs. O que nos interessou saber foi se os ESOs estão a serviço de uma pedagogia preocupada com a educação enquanto caminho para a transformação social e se estão pautados na racionalidade técnica, prática e/ou na racionalidade crítica.

Quanto a isso, Luckesi (2010) nos ajuda a entender que as intencionalidades político-sociais, científicas e técnicas estão imbuídas no planejamento, isto porque, quando tomamos decisões, manifestamo-nos como seres não neutros e ideologicamente comprometidos, inclusive com o modelo de sociedade ao qual está servindo o planejamento elaborado. Assim sendo, agir de modo planejado implica agir por meio de ações intencionais.

A título de esclarecimento, o planejamento é político-social, porque está comprometido com as finalidades sociais e políticas; científico, porque não se pode planejar sem um conhecimento da realidade; e técnico, porque o planejamento exige uma definição de meios eficientes para obter resultados (LUCKESI, 2010).

A categoria **intencionalidade formativa** (Quadro 17) sugere que os elementos presentes nos objetivos específicos dos planos de ensino estejam alicerçados no modelo da racionalidade prática, pois indica a formação do professor reflexivo e a formação do professor pesquisador. Todavia, os dados indicam também que o ESO III se encontra alicerçado no modelo da racionalidade técnica, objetivando a formação do professor técnico e o ESO IV no modelo da racionalidade crítica, visando à formação do professor crítico-reflexivo. Portanto, para ambos os casos, há orientações “híbridas” e estas apontam que o ESO III (racionalidade prática e técnica) se encontra a serviço da conservação social e o ESO IV (racionalidade prática e crítica) a serviço da transformação social.

Assim, emergiram as subcategorias “formação do professor técnico”, “formação do professor reflexivo”, “formação do professor pesquisador” e “formação do professor crítico-reflexivo” (Quadro 17).

Quadro 17 – Intencionalidades quanto à formação do professor

Categoria	Subcategoria	Unidade de contexto/ Unidade de registro	Código
Intencionalidade formativa (IF)	Formação do professor técnico (pt)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Conhecer os documentos legais</i> que norteiam o Ensino de Ciências no Brasil e no estado de Pernambuco (2b) 	IFpt[2b]-PEIII
	Formação do professor reflexivo (pr)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Refletir sobre as perspectivas das metodologias facilitadoras</i> do processo de ensino aprendizagem, bem como, sobre o processo de avaliação e instrumentos avaliativos (2c) 	IFpr[2c]-PEIII
		<ul style="list-style-type: none"> • <i>Identificar as possibilidades metodológicas para a atuação</i> do professor de Ciências (2d) 	IFpr[2d]-PEIII
		<ul style="list-style-type: none"> • <i>Reconhecer que o trabalho coletivo, pautado em ações democráticas crítico-reflexivas, serão a base para o bom desenvolvimento de suas ações profissionais</i> no ambiente escolar (2e) 	IFpr[2e]-PEIII
		<ul style="list-style-type: none"> • Criar situações para que o aluno identifique as condições em que se dão os processos de ensino-aprendizagem de Biologia nas escolas públicas da Região Metropolitana do Recife, bem como os fundamentos desta área, buscando <i>superar a dicotomia teoria-prática</i> (2b) 	IFpr[2b]-PEIV
	Formação do professor pesquisador (pp)	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar problemáticas relacionadas às situações didático-pedagógicas do ensino de Ciências, <i>transformando-as em objeto de investigação</i> (2f) 	IFpp[2f]-PEIII
		<ul style="list-style-type: none"> • Identificar problemáticas relacionadas às situações didático-pedagógicas <i>transformando-as em objeto de investigação</i> (2c) 	IFpp[2c]-PEIV
	Formação do professor crítico-reflexivo (pc)	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver competências relativas a procedimentos, atitudes e valores necessários ao bom desempenho da função docente, de <i>forma reflexiva, crítica e comprometida com os valores democráticos e com a melhoria da qualidade de vida de nossas comunidades</i> (2d) 	IFpc[2d]-PEIV

Nota: Os destaques em itálico nas unidades de contexto se referem às unidades de registro

Fonte: a autora

É interessante destacar que há um grande desafio quando se tem como orientação a racionalidade técnica e a racionalidade prática para a formação do professor. De um lado, esse desafio se apresenta, em relação à formação do professor técnico, por existir uma primazia do conhecimento teórico em detrimento de qualquer outro. Obviamente, isso não significa dizer que esses conhecimentos não sejam importantes. Contudo, sabemos que, para a prática pedagógica, o domínio do conteúdo é insuficiente, assim como a mera transmissão destes. Não obstante, de outro lado, o desafio que se apresenta, quanto à formação do professor reflexivo e do professor pesquisador, permeia a problemática da supervalorização do professor como indivíduo. Além disso, tem o fato de que a reflexão gira em torno de si própria, dos interesses particulares, sem críticas fundamentadas e sem a mínima consideração com a realidade social.

No caso do ESO III, no qual se combina a racionalidade técnica com a prática – retratadas pelas subcategorias “formação do professor técnico”, “formação do professor reflexivo” e “formação do professor pesquisador” – o que é insipiente se levarmos em consideração que a criticidade como meio de redimensionar e ressignificar a prática não é considerada. Porém, apesar das evidências, não podemos afirmar que o ESO III esteja, concretamente, direcionado a equalizar a formação dos professores por meio de uma *epistemologia prática* conservadora que se priva de uma educação crítico-reflexiva em prol da transformação social. Por se tratar de uma análise documental, buscamos extrair os significados e as mensagens de uma fonte primária, que pode ser modificada devido a sua “flexibilidade”. Basta que a docente e/ou os licenciandos proponham mudanças no planejamento do componente curricular e as efetivem.

Embora isso, atentamos para a maneira como o documento se apresenta, assim concordamos com Silvestre e Placco (2011) que existe a necessidade de ir além, dirimindo as marcas da racionalidade técnica e superando os limites da racionalidade prática. Para isso, é preciso compreender o quanto os pressupostos da racionalidade crítica podem nos fazer avançar para um modelo de formação que, ao fortalecer os conhecimentos profissionais daquele que escolheu ser professor, contribui tanto com a valorização do trabalho docente como com a qualidade do ensino.

Uma unidade de contexto do PE3 que merece atenção é a seguinte: “*Reconhecer que o trabalho coletivo, pautado em ações democráticas crítico-reflexivas, serão a base para o bom desenvolvimento de suas ações profissionais no ambiente escolar*”²⁵ IFpr[2e]-PEIII. Destacamos tal unidade de contexto porque compreendemos que fazer apenas com que os licenciandos reconheçam a valia de ações democráticas crítico-reflexivas não garante que os mesmos atuem com esta perspectiva. Compreendemos, portanto, que a intencionalidade imbricada no ESO III é a de formar o professor reflexivo e não o professor crítico-reflexivo, diferente do ESO IV cuja unidade de contexto explicita com bastante clareza que a intencionalidade é: “*Desenvolver competências relativas a procedimentos, atitudes e valores necessários ao bom desempenho da função docente, de forma reflexiva, crítica e comprometida com os valores democráticos e com a melhoria da qualidade de vida de nossas comunidades*” IFpc[2d]-PEIV.

Ao que parece, a configuração do ESO IV, com a intencionalidade de formar o professor crítico-reflexivo, representa indícios de avanço, pois, o fato de considerar o

²⁵ Aplicamos à formatação itálico ao texto para realçar esta e outras unidades de contexto, bem como alguns trechos pertinentes dos documentos.

desenvolvimento de competências profissionais para a melhoria de qualidade das comunidades, subsidia a ampliação da reflexão sobre a prática. Nesse sentido, esse componente curricular se revela preocupado com a dimensão social e a transformação tanto por parte do próprio professor quanto da sociedade na qual ele está inserido, ainda que sua intenção também seja de formar o professor reflexivo e o professor pesquisador.

Nesse contexto, Silvestre e Placco (2011) nos fazem compreender que um modelo de formação que tem como referência a racionalidade crítica viabiliza aprendizagens sobre a docência de tal maneira que o professor, em processo de formação inicial consegue, ao interpretar com amplitude o fenômeno educativo, perceber os condicionantes da realidade situada que incidem sobre sua prática pedagógica, além disso, faz com que ele compreenda o seu trabalho, sendo uma atividade social, interferindo decisivamente no processo de formação do outro, e ainda, na perspectiva da construção de sua autoria e autonomia, favorecendo, assim, o domínio sobre os princípios, valores e pressupostos teóricos que regem suas escolhas durante a docência.

Frente à categoria Intencionalidade formativa, uma questão que precisa ser explicitada é que a prática avaliativa tem seguimento diferente quando a docência está ou a serviço da conservação ou da transformação social. Desse modo, frisamos que os elementos encontrados nos documentos sugerem que as docentes tenham posturas distintas quanto às avaliações.

Na análise surgiu mais uma categoria: **avaliação como conteúdo programático** (CP). Com ela, a inferência que tínhamos feito quanto uma possível formação voltada à avaliação no ESO IV ganhou respaldo. Tal categoria foi originada das seguintes unidades de contexto: “*Planejamento de ensino (sequência didática) e avaliação*” (CP[3a]-PEIII) e “*Objetivos e critérios de avaliação para o ensino de Biologia no Ensino Médio*” (CP[3a]-PEIV).

Para Hoffmann (1998), trabalhar a avaliação representa um desafio muito grande na formação do professor porque o estudo voltado a essa área do conhecimento, normalmente, é feito de maneira descuidada e desarticulada da realidade. Na verdade, ocorre que se reduzem os estudos a uma abordagem superficial dos teóricos e a análise de seu carácter ideológico, redução esta que se prende à elaboração e aplicação de instrumentos de medida, sistemas de atribuição de notas e conceitos, critérios de aprovação e reprovação.

Dessa forma, segundo a autora, o desafio que se aponta é redimensionar a formação e aprofundar os estudos sobre as concepções teóricas e metodológicas sem a censura de discutir a complexa realidade educacional. Dito de outro modo, a necessidade aponta para que haja discussões teóricas e metodológicas nos espaços formativos sem a dissociação de como, verdadeiramente, as avaliações são realizadas.

Nessa direção, consideramos que importa ao futuro docente construir conhecimentos sobre a avaliação a partir da concretude sobre como a avaliação é realizada no dia a dia nas escolas e universidades, pois, somente assim, terão condições de desenvolver uma sensibilidade para entender o que de fato acontece e, conseqüentemente, contribuir para reverter o quadro das avaliações classificatórias. Logo, é indispensável que haja, na formação inicial de professores de Biologia, um trabalho profundo que seja para romper com as visões simplistas e ingênuas que se têm sobre ela.

Ainda sim, somente através da observação e das entrevistas, conhecemos, efetivamente, como ocorrem as formações nos ESOs. Por ora, os documentos não nos dizem nada a respeito, apontam apenas que existe um momento destinado para isso.

A categoria **estratégias de aprendizagem** (EA), emergida do item Métodos Didáticos de Ensino, proporcionou uma dimensão geral sobre o fio condutor escolhido para o desenvolvimento dos estágios. Diferentemente dos instrumentos que servem para coletar dados acerca da aprendizagem, as modalidades didáticas ou estratégias de ensino servem para promovê-la. Sendo assim, o docente se vale de determinados meios para ensinar e, assim, conduzir o processo de construção de conhecimentos que nos ESOs estão ligados aos saberes da docência.

Como apresentado no Quadro 18, a estratégia escolhida para promover a aprendizagem no ESO III foram: exposição dialogada, dinâmica de grupo e leitura dirigida; no ESO IV foram: exposição dialogada, trabalhos, produção de textos, relatos de experiências, estudo de casos, leitura e discussão de textos.

Destacamos que as razões para haver diversidade de modalidade/estratégia são diversas. Sobre isso, Krasilchik (2008) explica que elas podem ser definidas conforme os objetivos de ensino, conteúdo programático, características da turma, tempo e recursos disponíveis, assim como valores e convicções do docente.

Quadro 18 – Análise dos planos de ensino quanto à categoria estratégias de aprendizagem

Categoria	Estratégias de aprendizagem (EA)	Unidade de registro	Código	Unidade de registro	Código
		Aula expositiva dialogada (4g)	EA[4g]-PEIII	Exposição dialogada (4e)	EA[4e]-PEIV
	Dinâmica de grupo (4h)	EA[4h]-PEIII	Trabalhos individuais (4f)	EA[4f]-PEIV	
	Leitura dirigida (4i)	EA[4i]-PEIII	Produção de textos individuais (4g)	EA[4g]-PEIV	
Relatos de experiências e estudo de casos (4h)			EA[4h]-PEIV		
Leitura e discussão de textos impressos, multimídia e imagens (4i)			EA[4i]-PEIV		

Fonte: a autora

Os dados apontam que, no ESO III, a docente Ana utiliza a exposição dialogada e a dinâmica de grupo – estratégias que prezam pela construção do conhecimento no coletivo, ora pela interação docente-licenciando ora pela interação licenciando-licenciando – bem como a leitura dirigida, que possibilita discussões sobre aspectos mais relevantes de determinados conteúdos.

No que diz respeito ao ESO IV, os dados denotam que a docente Beatriz faz uso de exposição dialogada e leitura de textos, tal como no ESO III, além disso, utiliza: trabalhos; produção de textos; relatos de experiência; e estudo de casos. Isso sinaliza uma alta diversidade de estratégias usadas.

Até aqui, os elementos encontrados nos planos de ensino nos proporcionaram traçar um panorama geral sobre os ESOs, mostrando que eles têm características próprias. Cabe salientar que, apesar disso, há uma distinção entre eles bastante evidente quanto à categoria Intencionalidade formativa, uma vez que os dados sinalizam que o ESO III norteia a formação de professores indo de encontro ao que se preza na racionalidade crítica, que é preocupante. Como afirma Coutinho (2016), formar um profissional crítico significa estimular o desenvolvimento da criticidade para que a realidade seja objeto de reflexão a fim de extrair um juízo de valor sobre o contexto no qual se encontra imerso. Assim, sem o subsídio de uma formação profissional pautada na criticidade não se tem as condições ideais de transformação.

Ainda assim, outros elementos encontrados nos documentos indicam que as concepções de avaliação das docentes compactuam com a égide libertadora. Desses elementos emergiu a categoria **características das avaliações** e dela as subcategorias “contínua”, “socializadora” e “integral” (Quadro 19); as subcategorias “diagnóstica” e “formativa” (Quadro 20); e a subcategoria “diversificada” (Quadro 21).

Como os planos de ensino não traziam explicitamente as concepções de avaliação das professoras formadoras, buscamos desvelá-las a partir de suas práticas avaliativas. Para tanto, atentamos para os itens critérios de avaliação e cronograma e, ainda, para os campos dos documentos utilizados pelas professoras para esclarecimentos sobre como seriam realizadas as avaliações.

Procedemos, desta maneira, porque pensamos que as ações humanas (e também pedagógicas) são efetivadas mediante o modo como se concebe algo ou alguma coisa. Em outros termos, acreditamos que as práticas avaliativas das professoras formadoras estão intimamente ligadas as suas concepções de avaliação. Assim, suas práticas sinalizam algo a respeito de suas concepções e vice-versa. Nesse sentido, fizemos a análise dos dados contidos nos documentos identificando as características das avaliações.

Quadro 19 – Análise dos planos de ensino quanto à subcategoria contínua, socializadora e integral

Categoria	Subcategoria			Unidade de contexto	Unidade de registro	Código
Características da avaliação (CA)	<i>Contínua (cn)*</i>	Socializadora (so)*	<u>Integral (it)*</u>	A avaliação será <i>processual</i> , ocorrendo ao longo do desenvolvimento da disciplina, sendo necessária a participação em aula, o efetivo cumprimento das atividades propostas (<u>individuais e em grupo</u>) e do estágio obrigatório (5).	Processual (j)	CAcn[5j]-PEIII
				Individual (k)	CAso[5k]-PEIII	
				Individual e coletivo (l)	CAit[5l]-PEIII	
	<i>Contínua (cn)*</i>	Socializadora (so)*	<u>Integral (it)*</u>	A avaliação se dará de forma <i>processual</i> , sendo relevante a participação em sala e as produções <u>individuais e em grupo</u> nas atividades realizadas e nos instrumentos avaliativos aplicados. Além da participação efetiva no campo de estágio (5).	Processual (j)	CAcn[5j]-PEIV
				Individual (k)	CAso[5k]-PEIV	
				Individual e coletivo (l)	CAit[5l]-PEIV	

* As subcategorias destacadas em itálico, negrito e sublinhado estão associadas as suas respectivas unidades de registro também destacadas na unidade de contexto.

Fonte: a autora

A subcategoria contínua sinaliza que, nos ESOs, o tipo de avaliação adotado é a processual e nela se preza pela participação nas aulas, pelo efetivo cumprimento das regências e pela realização das atividades propostas. Identificamos com clareza que o fator essencial para as avaliações é a participação dos licenciandos, assim, quanto mais participação, melhor são as condições para efetivá-las.

Arelado a isso, inferimos que nos ESOs há o acompanhamento da aprendizagem durante todo o processo e isso significa que as avaliações não se restringem a mera aplicação de instrumentos de coleta de dados. Pelo indicado nos planos de ensino, as professoras

formadoras não esperam chegar a um período específico – conhecido como Verificação da Aprendizagem (VA) – para proceder à avaliação.

Neste contexto, vale destacar que aplicar instrumentos regularmente não significa que a avaliação adotada é a contínua/processual, pois, ao aplicar provas periodicamente, por exemplo, o docente pode não analisar os dados contidos nela em tempo hábil. Seu intuito pode ser apenas fragmentar a coleta dos dados. O que caracteriza a avaliação contínua é o acompanhamento e o *feedback* constante da aprendizagem sempre que os dados são coletados. Aplicar instrumentos pelo motivo de fracionar a coleta de dados pode ser interpretado como uma avaliação pontual que, segundo Rabelo (2009), se dá no final de algum trabalho como quem termina de trabalhar determinado conteúdo e, em seguida, faz uma prova.

Quando se opta pela avaliação contínua, não faz sentido aplicar os instrumentos, um após outro, sem tomar ciência do que os licenciandos precisam melhorar para avançar. Acontece que alguns docentes fazem isso e sequer os acompanham como deveriam. Às vezes fazem provas, seminários e/ou trabalhos preocupando-se em cumprir o cronograma letivo em virtude da grande quantidade de conteúdos que precisam ser dados. Não obstante, corrige-os para obter e informar notas, mas não para acompanhar e intervir.

Com as unidades de contexto colocadas em destaque (Quadro 19), observamos que as docentes prezam pelas atividades em grupo, assim é possível que existam momentos de socialização nas turmas; partilha de conhecimentos.

A subcategoria socialização se refere à atividade cuja interação e integração, proporcionada por ela mesma, contribui consideravelmente com o processo de aprendizagem, já que a exposição e o conflito de diferentes pontos de vista entre licenciandos os levam ao conhecimento e à solução de problemas.

A socialização requer que o licenciando tenha respeito, ajude seus pares e coopere com o grupo na busca por melhores soluções, por isso, todos reconhecem nela a importância do outro, valorizam seus diferenciais e os usam em seus favores.

Trabalhar com a socialização é sinal de que se valoriza a troca de experiências e conhecimentos, sobretudo o diálogo em prol de uma formação que seja capaz de lidar com as complexidades da docência. Com a socialização, o risco de isolamento em que um ou mais licenciandos deixam de cooperar com os demais, ou melhor, deixam de aprender e de contribuir com o enriquecimento das construções feitas no coletivo é reduzido. Basta lembrar que todo processo que envolve ações coletivas exige compartilhamento.

Diante disso, concordamos com Freire (1987) quando afirma que ninguém educa ninguém, tampouco educa a si próprio, porque os homens se educam entre si, mediatizados

pelo mundo, daí a importância dos licenciandos trabalharem de forma coletiva e cooperativa com a mediação das docentes, compartilhando conhecimentos sobre a docência através do diálogo o qual é instrumento de comunicação essencial para a prática da liberdade. Diálogo que se faz entre, não para os sujeitos.

A subcategoria integral²⁶, como a própria denominação sugere, sinaliza que as avaliações são integrais, isto é, contemplam tanto as produções/atividades coletivas como as individuais. Para Luckesi (2010), estar efetivamente interessado que os educandos aprendam e se desenvolvam – individual e coletivamente – demonstra o quanto o professor se importa com a democratização do saber.

Parece-nos que a característica integral, quando considerada em uma avaliação, confere a permanência dos licenciandos no processo de aquisição do saber em razão do reconhecimento, por parte do docente, de atentar não somente para o coletivo, mas também para as necessidades individuais. Muitas vezes, o cuidado que se tem com as subjetividades do licenciando é o que se precisa para impulsionar o desenvolvimento de certas capacidades e habilidades que lhe permitam ser um profissional ativamente hábil para lidar com as diversas situações que permeiam a docência.

As diferenças entre os licenciandos são reais e representam diferentes níveis de aprendizagens. Sendo assim, acreditamos que levando em conta as particularidades de cada um deles se têm mais condições de fomentar a melhoria em seus desenvolvimentos.

É interessante notar o quão importante é a questão de considerarem nas avaliações as atividades em grupos e as individuais. Se, por ventura, tivessem priorizado apenas as atividades coletivas, o caráter integral (coletivo e individual) seria deixado de lado. Em contrapartida, se priorizassem as atividades individuais, tanto o caráter integrador como o socializador (coletivo) não faria parte de suas avaliações e isso seria uma grande perda para o processo de ensino-aprendizagem.

No item referente ao Cronograma, encontramos indícios que caracterizam as avaliações como sendo diagnóstica e formativa. Assim, reunimos, no Quadro 20, dados que esclarecem a análise realizada.

²⁶ Esta subcategoria tem a ver com característica integral da avaliação sob a égide libertadora descrita por Coutinho (2016). Segundo o referido autor, a característica integral se faz presente na avaliação quando o docente considera as experiências coletivas desenvolvidas ao longo do processo e também as particularidades de cada estudante. Nesse sentido, tal subcategoria se “afasta” um pouco do entendimento que se tem sobre o termo integralidade no âmbito da educação, que alude à percepção do desenvolvimento integral (e individual) do educando não apenas no domínio cognitivo, mas atitudinal, procedimental, ético, emocional, entre outros.

Quadro 20 – Análise dos planos de ensino quanto à subcategoria diagnóstica e formativa

Categoria	Subcategoria	Unidade de contexto/ Unidade de registro	Código
Características da avaliação (CA)	Diagnóstica (dg)	(Data: 10/05/17): <i>Dinâmica de socialização inicial</i> ; apresentação da disciplina; documentos que regem o ESO; preenchimento de formulários (6m).	CA _{dg} [6m]-PEIII
		(Data: 05/05/17): <i>Apresentação da professora e educandos</i> . Apresentação e discussão do plano de curso. Relatório (6m).	CA _{dg} [6m]-PEIV
	Formativa (fo)	(Data: 14 e 21/06/17): <i>Plantão para orientação e recebimento</i> – agendar horário caso necessário (6n).	CA _{fo} [6n]-PEIII
		(Data: 12/07/17): <i>Orientação para a realização da 2ª VA</i> e resolução de pendências (6o).	CA _{fo} [6o]-PEIII
		(Data: 09, 16, 23, 30/06/17 e 07/07/17): <i>Regência</i> – neste período, <i>as orientações serão individuais e coletivas</i> . A professora de Estágio Supervisionado IV estará todas as terças (no horário da aula) na Universidade para orientação. Outros horários poderão ser agendados para o mesmo fim (6n).	CA _{fo} [6n]-PEIV

Nota: Os destaques em itálico nas unidades de contexto se referem às unidades de registro

Fonte: a autora

A subcategoria diagnóstica aponta que o primeiro dia de aula nos ESOs se destina à avaliação diagnóstica. Isso quer dizer que o primeiro encontro é um momento no qual as docentes buscam conhecer os licenciandos, bem como suas necessidades, seus interesses, suas dificuldades e habilidades enquanto pré-requisito para trabalhos futuros.

Reforçando esse pensamento, Depresbisteris (2004) afirma que a avaliação, quando utilizada para diagnosticar, permite detectar a existência ou não de pré-requisitos necessários para que a aprendizagem se efetue. Por exemplo, se a maioria dos licenciandos sinaliza no primeiro dia do semestre letivo que tem dúvidas quanto às partes fundamentais que devem conter os planos de aulas, as docentes podem se programar para orientar ou trabalhar o planejamento enquanto conteúdo, dedicando mais ou menos tempo a ele, conforme as dificuldades apresentadas. Nessas circunstâncias, terão a noção de que sem saber preparar o plano de aula os licenciandos não terão condições para realizar suas regências com êxito.

Nesse sentido, além de terem a opção de fazer uso da avaliação diagnóstica para explorar as capacidades dos licenciandos a fim de melhor conceber as estratégias de ação podem, ainda, adaptar o planejamento de ensino para o contexto real deles.

Importa mencionar que, apesar de termos identificado a ocorrência da avaliação diagnóstica em um único dia, ela pode ocorrer em outros momentos se houver necessidade e se assim as docentes desejarem.

Percebemos que os documentos trazem indicativos de que as docentes realizam a avaliação formativa. Em nosso entendimento, a avaliação contínua tem aproximações com a

formativa porque são realizadas durante todo o processo, visando o acompanhamento da aprendizagem. Contudo, elas diferem porque a formativa assume a função reguladora.

A função de regulação ocorre quando se ajustam as estratégias de ensino às necessidades dos estudantes ao qual se dirige. Por isso, ela “é uma avaliação incorporada no ato de ensino e integrada na ação de formação” (RABELO, 2009, p. 73). Porém, a regulação somente é possível na medida em que se usa a própria avaliação formativa para ter conhecimento acerca do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Sem informações que confirme se o professor e os estudantes estão indo bem ou não, fica inviável promover tal regulação.

A subcategoria formativa aponta que as docentes se apoiam nesse tipo de avaliação para obter as informações necessárias e, assim, dar retorno aos licenciandos, o chamado *feedback*, através das orientações que se propuseram a realizar nos ESOs.

Os dados apontaram que no ESO III há dias exclusivos para orientações. Importa esclarecer que esses momentos de orientações são destinados ao diálogo de modo que os docentes, fundamentados em dados precisos e consistentes, orientam os licenciandos a fim de que alcancem melhores resultados. Nas orientações é revelado o caminhar de cada licenciando, inclusive os erros na execução das atividades. Com isso, é dada a oportunidade para que um deles possa analisar as situações, reconhecer e corrigir eventuais erros.

Encontramos no PEIII que “*durante o período liberado para regências as aulas estarão disponíveis para orientação e correção dos planos de aula e das atividades propostas*” (CAfo[7q]-PEIII). Com este dado, inferimos que as orientações no ESO III são, de fato, reservadas para a formação, dado que existe a correção conjunta dos instrumentos de coleta de dados solicitados. Assim, a avaliação garante o *feedback* ao dar rapidamente informações úteis sobre etapas vencidas e dificuldades encontradas.

No que concerne ao ESO IV, o cronograma deixa explícito que as orientações ocorrem também em paralelo ao período das regências, e que a docente dispõe de um horário flexível, podendo o licenciando agendar a orientação conforme sua necessidade.

Para a realização das regências, a condição foi que “*o licenciando só poderá desenvolver suas atividades após orientação/discussão do plano de aula com a professora de estágio supervisionado*”. Mediante isto, o PEIV aponta que a avaliação formativa a ser realizada se destina a corrigir, dialogar e situar o licenciando sobre seu desempenho, isto é, destina-se a orientá-lo quanto ao trabalho realizado, auxiliando a progredir através de seus próprios erros. Importa destacar que tal orientação é realizada tanto individual como coletivamente.

Sublinhamos que a orientação não se destina unicamente às construções dos planos de aula, pois é esclarecido, no campo das observações do PEIV, que “*os demais horários [do ESO IV que não houver aula presencial] serão utilizados para orientação [...]*”, assim como para realização de outras atividades. Desse modo, compreendemos que a orientação se estende para outros instrumentos que venham a ser aplicados e/ou solicitados.

Apesar de termos encontrado, nos referidos documentos, momentos “pontuais” para a orientação, há indícios de que a avaliação formativa acontece durante todo o processo o que quer dizer que ela ocorre, principalmente, em sala de aula com a intervenção da docente. Na análise que realizamos, buscamos por elementos que nos permitissem inferir algo a respeito das avaliações e, muitos deles, encontramos apenas nos cronogramas dos documentos. Daí a razão que justifica a impressão das avaliações formativas serem pontuais e não contínuas.

A subcategoria diversificada (como o próprio nome sugere) indica que as avaliações são realizadas a partir de vários instrumentos, conforme mostra o Quadro 21.

Quadro 21 – Análise do plano de ensino quanto à subcategoria diversificada

Categoria	Subcategoria	Unidade de registro	Código
Características da avaliação (CA)	Diversificada (dv)	Atividades (p)	CAdv[7p]-PEIII
		Plano de aula (q)	CAdv[7q]-PEIII
		Artigo (r)	CAdv[7r]-PEIII
		Socialização (s)	CAdv[7s]-PEIII
		Prova (t)	CAdv[7t]-PEIII
		Trabalho (o)	CAdv[7o]-PEIV
		Plano de aula (p)	CAdv[7p]-PEIV
		Aula simulada (q)	CAdv[7q]-PEIV
		Relatório (r)	CAdv[7r]-PEIV
		Diário de leitura (s)	CAdv[7s]-PEIV
		Círculo de cultura (t)	CAdv[7t]-PEIV

Fonte: a autora

Identificamos que no ESO III são utilizados: na primeira etapa, atividades e plano de aula; na segunda, artigo e socialização (apresentação); e na terceira e quarta etapa, a prova. Já no ESO IV são utilizados: na primeira etapa, trabalho, plano de aula e aula simulada; e na segunda, relatório, diário de leitura e círculo de cultura. A terceira etapa de coleta de dados foi citada no PEIV, contudo não havia informação que pudéssemos identificar o instrumento escolhido.

Dessa forma, a análise revela que as docentes fracionam a coleta de dados em etapas (VA) sem deixar de conferir uma sistematicidade a tal processo. Além disso, indica que elas usufruem de uma ampla variedade de instrumentos para obter informações úteis sobre a aprendizagem dos licenciandos. As unidades de registro do Quadro 21 reforçam isso e sinalizam que dão atenção às diferentes formas de expressão de aprendizagem, ou seja, realizam uma avaliação bastante abrangente oportunizando que os licenciandos apresentem suas habilidades e capacidades através da comunicação oral e escrita.

É perceptível que nenhuma das avaliações se restringe às provas. A prova é um valioso instrumento, todavia o seu uso precisa ser refletido quando se torna uma opção exclusiva (ou quase exclusiva), que não é o caso das avaliações que ocorrem nos ESOs.

Lima e Grillo (2010, p. 27) alegam que “embora não haja um tipo mais recomendado do que outro, existem situações diferentes de aprendizagem que demandam, por sua vez, diferentes instrumentos para avaliá-las”. Esse entendimento nos leva a pensar que foram tomadas decisões adequadas quanto à escolha dos instrumentos pelos sujeitos desta pesquisa.

Em suma, a análise documental realizada nos leva a inferir que as docentes concebem a avaliação com um processo que requer acompanhamento contínuo, diálogo aos pares, diagnóstico das necessidades, interesses e habilidades, bem como o *feedback* constante da aprendizagem e utilização de diversos recursos. Dito de outro modo, as concepções sobre a avaliação das docentes apresentam coerência com as concepções de avaliação sob a égide libertadora. Chegamos a tal consideração em virtude dos indícios e das mensagens desveladas a partir da categoria Características da avaliação e suas subcategorias.

Contudo, o fato de termos feito tal inferência não significa que suas concepções sejam estas, até porque, na prática cotidiana, os professores podem proceder de modo distinto de suas concepções, daí a importância da triangulação dos dados advindos desta análise com os dados das observações de campo e das entrevistas para validar as inferências aqui expostas.

3.2 Concepções de avaliação desveladas nas falas dos sujeitos

Concepção é tudo aquilo que se configura como pensamento e conhecimento que se tem sobre alguma coisa. Com base nela podemos dar sentido às atitudes humanas, visto que o modo como concebemos algo, normalmente, é o que orienta as nossas ações. Segundo Guimarães (2010, p. 83), “[...] quando perguntamos a alguém qual é a sua concepção disto ou

daquilo, o que, de um modo geral, queremos saber é o que a pessoa pensa sobre determinada coisa, que entendimento tem dessa coisa, qual é a forma como ela a vê ou encara”.

Seguindo esse raciocínio, perguntamos às docentes Ana e Beatriz: O que é avaliação e qual a sua finalidade? Das respostas, emergiram cinco categorias, quais sejam: Avaliação é um processo complexo; Avaliação é um dever do professor; Avaliação é verificar a aprendizagem; Avaliação é um ato amoroso e; Avaliação é acompanhar a aprendizagem.

A categoria **avaliação é um processo complexo** (PC) emergiu da fala da docente Ana, pois, segundo o depoimento dela: “*A avaliação é um processo complexo*”²⁷ PC[1a]-EDA. Esta categoria se refere a uma compreensão que se tornou um consenso entre muitos pesquisadores. O fato de ser considerada como um processo complexo se deve ao motivo dela exigir não somente, por parte do docente, responsabilidade e compromisso, mas também acompanhamento, orientação e mediação constante, isto é, exige cuidados especiais. Destarte, vale ressaltar que a avaliação não se resume à realização de provas e atribuição de notas, tal como defende Libâneo (2013), pois, se assim fosse, não seria tão complexo lidar com ela, já que bastaria elaborar, aplicar e corrigir provas ou qualquer outro instrumento de coleta de dados.

A docente Ana disse ainda que a avaliação “*é um ato, um dever de todo professor*” DP[1b]-EDA. Dessa fala, surgiu, então, a categoria **avaliação é um dever do professor** (DP), que faz menção àquilo que é de responsabilidade do docente. Sabemos bem que o professor é um mentor do trabalho didático-pedagógico e que tem a incumbência de promover um ensino de qualidade, todavia, para que isso ocorra, é de suma relevância que ele assuma o compromisso de realizar orientações adequadas e acompanhar as atividades propostas cotidianamente, ou seja, ser mediador e gerenciador da construção do conhecimento.

Não é novidade que o professor tem a missão de ser eficiente e eficaz no componente curricular que ministra, logo é convincente que a avaliação seja mesmo um dever seu, pois, tendo-a como uma aliada de seu trabalho, fica mais viável promover um ensino com mais qualidade e, conseqüentemente, subsidiar aprendizagens mais significativas. Compreendemos que a avaliação é um dever entre tantos outros que convém ao profissional docente - nem mais nem menos importante.

Assim como Libâneo (2013), concordamos que a avaliação é um dever, uma tarefa didática necessária e permanente da docência. Embora isso, frisamos que a mesma é uma via de “mão dupla”, haja vista que os estudantes também têm sua parcela de compromisso. A

²⁷ Aplicamos o itálico (formatação) ao texto para realçar esta e outras unidades de contexto, bem como alguns trechos pertinentes dos depoimentos das docentes.

avaliação é de responsabilidade e dever do professor, mas o compromisso com ela é de todos que estão envolvidos em tal processo. Tanto o professor quanto o licenciando têm participação no processo avaliativo e são responsáveis pelos êxitos alcançados.

A docente Ana relatou que: *“é necessário que o professor solicite que os alunos [se] autoavaliem e que o professor se autoavalie para que esse processo possa ser mais dinâmico e ser mais refletido para busca de uma efetividade no processo de ensino-aprendizagem”*. Isso posto, concordamos que a autoavaliação é importante, no entanto, para ser um processo ainda mais efetivo é imprescindível que seja dado aos licenciandos a oportunidade de avaliarem o decurso do componente curricular, bem como o desempenho do docente e suas estratégias de ensino como uma “espécie de avaliação em teia” no qual todos se permitam ser avaliados, afinal professor avalia licenciando e vice-versa.

A docente nos disse na entrevista que a avaliação *“faz parte de uma forma de se verificar o quanto foi efetiva ou não a aprendizagem daquele seu aluno”* VA[1c]-EDA. Daí emergiu outra categoria: **avaliação é verificar a aprendizagem** (VA). Concepção esta que nos lembra Luckesi (2011) quando afirma que avaliar é diferente de verificar.

Existem diferenças entre o ato de avaliar e o de verificar. A bibliografia consultada (LUCKESI, 2010; 2011) aponta que na verificação ocorre a constatação, porém tudo aquilo constatado fica “congelado”, “paralisado”. O ato de verificar se configura como estático porque se busca apenas saber se o estudante está indo bem ou não, se está aprendendo ou não, como se o professor estivesse de “luvas nas mãos” apenas constatando algo. Em contrapartida, na avaliação, além da constatação, ocorre o direcionamento e o redirecionamento ao processo de aprendizagem, pois se o estudante não atingiu os objetivos de ensino – conforme o esperado – o processo avaliativo continua visando sua integração. Por isso, ela é dinâmica e inclusiva; diferente da verificação que tem caráter estático e exclui o aprendiz por não lhe garantir um retorno dos resultados.

Para o autor não basta constatar se o estudante aprendeu – diagnosticar a realidade – dado que o ato de avaliar implica também em uma intervenção, se necessário. Como ele mesmo afirma, diagnosticar sem tomar uma decisão “[...] assemelha-se à situação de um naufrago que, após o naufrágio, nada com todas as forças em direção a um porto seguro e, chegando lá, morre, antes de usufruir os benefícios do seu esforço” (*Ibidem*, p. 291). Transpondo isso para o contexto aqui discutido, o mesmo acontece com o docente que se esforça cotidianamente para lecionar aulas de boa qualidade, mas que apenas verifica a situação de seus estudantes e nada faz para subsidiar as mudanças essenciais para o

desenvolvimento. Assim, ensina sem cultivar o sucesso de sua própria ação porque não intervém quando é preciso.

Nesse sentido, esclarecemos que, de nosso entendimento, verificar faz parte do processo avaliativo, mas não se encerra nisto, pois há passos subsequentes a esta ação.

A docente Ana relatou ainda que compartilha do mesmo ideal dos teóricos que consideram que *“avaliar é um ato amoroso, acolhedor, integrativo e inclusivo”* AA[2d]-EDA. Disse que *“se a gente não tiver esses atos, essas ações, fica bem complicado porque nós somos diferentes”*. Nessa mesma linha de pensamento, a docente Beatriz enunciou que, para ela, *“é um processo amoroso porque o objetivo maior do processo de avaliação não é punir, mas fazer com que o estudante use os erros como um trampolim”* AA[1a]EDB. Evidenciamos, assim, que ambas docentes compartilham e respaldam a compreensão de Luckesi (2010) que defende que a **avaliação é um ato amoroso (AA)** – mais uma categoria que surgiu.

A expressão “amoroso” para o autor não quer dizer paixão nem “pieguice”. Significa investimento no outro, isto é, não desistência de ajudá-lo na primeira ou nas sucessivas dificuldades. Nesse sentido, a categoria avaliação é um ato amoroso e se refere à ação de acolhimento. Ao contrário de julgamentos definitivos e punitivos que tendem à exclusão, a avaliação acolhe e dá suporte a mudanças em toda e qualquer circunstância por variados meios.

Na “óptica” da avaliação, enquanto ato amoroso, o erro é visto como um convite ao aperfeiçoamento. Segundo a docente Beatriz, se a partir do erro o estudante *“tiver a oportunidade de refazer, reconstruir e discutir, [a avaliação] contribui muito mais”*. Encarada dessa forma, ela não deixa de ser, em si, um ato amoroso. Isso corrobora com o entendimento de Luckesi (2011, p. 77) que diz o seguinte:

O ser humano é um ser “aprendente” e, para aprender, necessita que, de fato, aquele que o ajuda tenha uma decisão firme e clara de investir nele, custe o que custar. Se, nas dificuldades e impasses emergentes, o ajudante tiver a tendência a desistir do ajudado, dificilmente poderá ocorrer uma aprendizagem satisfatória. Ato amoroso, no caso, exige um ato de vontade, ou seja, querer efetivamente ajudar o educando para que ele aprenda e, ao aprender, se desenvolva.

Emergiu ainda a categoria **avaliação é acompanhar a aprendizagem (AC)**. Esta categoria veio à tona das compreensões das docentes. De acordo com Ana:

Para fazer uma boa avaliação a gente precisa acompanhar o aluno. Acho que deve haver esse acompanhamento e o respeito à individualidade do aluno. Porque cada um tem uma situação. Obviamente, você não pode se deter a cada situação. Imagine uma sala com sessenta alunos! Não há possibilidade de você avaliar todos, né? Com muita individualidade, porque cada aluno vem com seus problemas [...]. Então, a gente tenta [...] observar aquele aluno que muitas vezes está precisando de um olhar diferenciado porque é tímido [...]. A gente não tem esse aluno perfeito, né? E cada um tem a sua realidade. Eu acho que a avaliação deve perpassar em observar essas individualidades AC[3e]-EDA.

Esta fala revela que, em virtude de compreender que cada licenciando necessita de uma atenção especial por conta de suas particularidades, a docente Ana concebe a avaliação como forma de acompanhar o processo de aprendizagem, tal como Beatriz que, por outras razões, declarou o seguinte:

[...] para mim, a avaliação é uma forma de acompanhar o processo. Eu sempre chamo de processo as construções que são feitas pelos estudantes, então, é uma forma de acompanhar esse processo em construção. Avaliar para mim é isso! Não é só avaliar no sentido de dar uma nota. A gente aqui tem que dar uma nota porque nós estamos vinculados a um sistema que é o Siga e a gente tem que colocar lá uma nota, né? Mas, eu sempre trabalho com diferentes formas de instrumentos de coleta de dados e esses instrumentos eu procuro fazer com que voltem para o estudante para que ele tenha a oportunidade de revisar. Então, é uma forma de acompanhar. O estudante entregar alguma coisa... Não [é] aquilo que vai determinar aquela nota dele. Ele pode rever, né? Ele recebe aquilo com algumas anotações. Então, para mim, avaliação é acompanhamento AC[2b]-EDB.

Para Beatriz, a avaliação é uma forma de acompanhar porqu, dessa maneira, suas orientações são bem mais fundamentadas. O acompanhamento lhe permite coletar dados mais precisos para o *feedback*. Segundo seu próprio relato, a docente devolve os instrumentos corrigidos e isso é uma maneira encontrada para dar retorno aos licenciandos sobre seus desempenhos. Dessa maneira, acompanha o processo de aprendizagem dos licenciandos e estes também acompanham seus próprios desempenhos.

A respeito dessa última categoria emergida, refletimos que a ação de acompanhar é intrínseca à ação de avaliar, portanto, ambas são ações indissociáveis. Não se consegue avaliar sem acompanhar e nem acompanhar sem avaliar.

Pensamos ainda que a avaliação – como forma de acompanhamento – tem o propósito de subsidiar o sucesso de quem está em formação. O trabalho docente de “formiguinha” garante isso. “Formiguinha”, porque acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, minuciosa e cotidianamente, é um trabalho árduo, cansativo, mas que surte resultados positivos a curto, médio e longo prazos. Sabemos bem que o conhecimento se dá construindo

lentamente, não é por menos que a avaliação é vista como uma forma de acompanhar tal construção.

Ao explicitar alguns princípios da avaliação mediadora, Hoffmann (1998, p. 37) diz que o processo de avaliação representa um compromisso do professor em investigar e acompanhar o processo de aprendizagem do estudante no seu cotidiano, contínua e gradativamente, buscando não apenas compreender e participar de sua caminhada, mas também intervir.

Diante disso, destacamos a fala da docente Beatriz que revela avaliar a aprendizagem para *“poder acompanhar o estudante, porque não é só para colocar a nota no Siga [risos] e depois dizer se o estudante está aprovado ou reprovado. A aprovação ou a reprovação é simplesmente a culminância de coisas que foram construídas durante um semestre letivo”*.

Reiteramos a inferência feita na análise documental de que as concepções das docentes compartilham dos princípios da avaliação libertadora, que vislumbra a emancipação do educando, dando-lhe subsídios para tal. O valor emancipador da avaliação é fortalecido com o entendimento de que ela é uma maneira de acompanhar, mediar e orientar o processo de aprendizagem de forma qualitativa. Fortalecido também com a compreensão que avaliação requer um olhar de acolhimento; um ato amoroso.

Destarte, pensamos que o mais importante é ser educador e parceiro do educando, lembrando que a avaliação é parte integrante do processo de ensino-aprendizagem e sua finalidade não é classificar, selecionar, castigar, ameaçar ou atitudes do tipo, mas sim oferecer informações sobre a realidade que permitam o redirecionamento necessário para a inclusão do aprendiz no processo, e isso se faz quando estamos pautados nos princípios básicos da avaliação emancipadora, do contrário, como poderá fazer o educador para alavancar o desenvolvimento e favorecer que seus educandos deem passos à frente?

Apesar das professoras formadoras compartilharem das mesmas concepções sobre a avaliação, cada uma tem um modo particular de avaliar a aprendizagem dos licenciandos. Esse modo particular de avaliar, ou melhor, suas práticas avaliativas podem ser justificadas tanto pelas suas próprias formações profissionais quanto pelas suas experiências em sala de aula, e ainda, devido ao reflexo de como foram avaliadas por outros docentes quando estudantes.

Em relação a isso, a docente Ana disse que sua prática avaliativa não é *“uma reprodução total [de outros docentes], mas de certa forma, sim”*. Ela justifica essa fala dizendo que não se limita apenas a maneira como foi avaliada durante sua formação

profissional, contudo percebe que teve professores excelentes e isso, de certa forma, influenciou sua maneira de avaliar.

Já a docente Beatriz disse-nos que sua maneira de avaliar “[...] até tem haver, porque, na verdade, quando eu avalio hoje eu penso que eu não quero reproduzir aquilo que fizeram comigo [risadas da entrevistada]. *Aí, tem haver no sentido antagônico da coisa, né?*”. Acrescentou ainda que: “[...] a gente vai se espelhando em professores que a gente teve para reforçar coisas que a gente quer fazer [porque] são boas ou [então] para negá-las e dizer: *“não vou fazer isso nunca!”*”. Finalizando sua fala, disse que: “[...] parte do jeito que atuo hoje, não só com avaliação, mas com outras coisas, é uma forma de negar o que eu não quero ser, que eu não quero fazer e que acaba tendo uma influencia [risadas]”.

Frente a estas considerações, revelaremos, a partir do próximo tópico, as práticas avaliativas das professoras formadoras quanto aos instrumentos e aos critérios de avaliação utilizados, bem como as decisões tomadas.

3.3 Instrumentos de coleta de dados e critérios utilizados nas avaliações

Para facilitar a compreensão dos dados encontrados, optamos por apresentar a análise a partir das categorias emergidas das falas das docentes, quais sejam: Instrumentos diversos, Instrumento auxiliar, Critérios confusos e desconexos e Critérios claros e coesos. Cabe esclarecer que tais categorias foram originadas de forma que pudéssemos alcançar um de nossos objetivos específicos que foi, basicamente, identificar os instrumentos e os critérios utilizados nos processos avaliativos.

A categoria **instrumentos diversos** (ID) surgiu das respostas das docentes quando perguntamos: quais instrumentos de coleta de dados são utilizados no processo avaliativo? Essa categoria indica que as professoras formadoras fazem uso de vários instrumentos para obter informações sobre a aprendizagem dos licenciandos. Na entrevista, a docente Ana nos disse o seguinte:

Eu avalio em dois momentos que são as VAs. Então, no primeiro momento da VA eles [os licenciandos] entregam o plano de aula e também desenvolvem duas atividades [...] das sínteses dos textos. ID[4f]-EDA.

E a segunda avaliação a gente trabalha com o relatório propriamente dito e, aí, eu faço [uso] em formato de artigo científico. ID[4g]-EDA

Como instrumento eu também faço [uso] a socialização, eu acho extremamente importante isso. ID[4h]-EDA.

Na terceira VA, a minha avaliação é uma prova escrita porque eu considero que se o aluno tem todo o aporte de bibliografia, da internet, das minhas orientações durante todo o tempo da disciplina e necessita fazer uma terceira VA, ele faz. ID[4i]-EDA.

Conforme denotam as unidades de contexto, Ana costuma usar, na primeira etapa da coleta de dados, o plano de aula e atividades; na segunda etapa, o relatório e a socialização²⁸; e na terceira, quando necessário, usa a prova.

É interessante perceber que os instrumentos citados na entrevista são os mesmos que encontramos em seu plano de ensino (PEIII), o qual foi submetido à análise documental. Mediante isso, nossos dados se tornaram mais confiáveis. Embora isso, a entrevista e as observações nos permitiram coletar dados a mais sobre as atividades (instrumentos), já que na análise documental não foi possível identificar que tipo de atividade seria adotada pela docente.

Em relação às atividades, Ana disse que utiliza o mapa conceitual e justifica que fez essa escolha porque percebeu que, normalmente, os licenciandos reclamam que não têm tempo para ler os textos solicitados. Segundo ela: “*o estudante de licenciatura [reclama] que não tem tempo, que o tempo é curto, que trabalha o dia todo [...]*”. Então, para não deixar de trabalhá-los e garantir que as leituras fossem realizadas, ela solicita a entrega do mapa conceitual com esquemas referentes aos textos trabalhados.

A docente afirmou “[...] *que cabe a nós, professoras de estágio, perceber essas situações e buscar diferentes formas de avaliação*”. Quando se referiu a ‘essas situações’, Ana fez menção ao perfil dos licenciandos com quem tem trabalhado na universidade ao longo de aproximadamente dois anos. São licenciandos que, em sua maioria, trabalham durante o dia e cursam a licenciatura à noite e, por isso, têm pouco tempo para se dedicar às leituras de textos que são essenciais para discussões sobre a formação do professor. Corroborando com esse pensamento, Araújo (2012) alega que a falta de tempo dos licenciandos para leituras é uma realidade comum entre os que estudam à noite. Então, a autora sugere que, para não prejudicar a qualidade do trabalho realizado, o professor da educação superior pode reverter seus objetivos de ensino e a seleção do material textual.

Outra atividade utilizada, enquanto instrumento de coleta de dados, foi uma resenha crítica feita a partir da leitura de texto e de uma charge entregue em sala de aula. A docente

²⁸ Exposição/apresentação da vivência nas regências nos anos finais do Ensino Fundamental II.

disse que solicita a resenha para que os licenciandos pensem e reflitam “*em torno do que mais se trabalha na questão do ensino das ciências [...] que é a questão do conteúdo, [...] a questão da metodologia do professor e a questão da formação do professor*”.

Dessa maneira, Ana utiliza, na avaliação, os seguintes instrumentos: plano de aula, mapa conceitual, resenha, relatório, socialização e prova, este último somente se necessário.

Vale destacar que a maioria dos instrumentos adotados preza pela demonstração de habilidades dos licenciandos na comunicação verbal escrita, como no caso do plano de aula, da resenha, do relatório e da prova. Todavia, não deixa de considerar as habilidades envolvidas na comunicação não verbal, no caso do mapa conceitual, e as habilidades na comunicação verbal oral, no caso da socialização.

A escolha dos instrumentos pela docente Ana tem dois motivos: primeiro, devido às características da turma, pois como ela mesma afirma: “*Para mim cada turma é diferente*” e, segundo, devido às avaliações realizadas pelas outras docentes dos ESO. Sobre isso, alegou que:

Eu procuro buscar um consenso do que foi tradicional da disciplina de estágios. Então, para chegar à minha avaliação de estágio, busquei pesquisar como eram ministradas as disciplinas em anos anteriores para poder chegar a um denominador comum diante da minha experiência, da minha formação, para trabalhar em cima de uma forma de avaliação.

Importa sublinhar que todos os instrumentos são úteis dado que, enquanto recursos, empregamo-los para captar informações e ter conhecimento sobre o desempenho do educando. Porém, vale atentar para não descuidar, quanto aos motivos de sua escolha em razão de sua vinculação às necessidades e ao objeto da ação avaliativa (LUCKESI, 2011), motivo este que parece ter sido negligenciado, inconscientemente, por Ana em que os escolhe com base nas avaliações de outros docentes.

Quanto aos instrumentos que utiliza, a docente Beatriz disse o seguinte:

Eu uso [...] plano de aula. Eu uso diário de bordo. Eu uso... Peço que eles [licenciandos] construam um instrumento de coleta de dados, mais especificamente, eu peço que eles construam uma prova para que possam mesclar aquelas diferentes questões propostas por Libâneo. Um instrumento também de coleta de dados [que uso] é ação deles [...]. A aula simulada para mim é um instrumento de coleta de dados [...]. E, eu uso prova também. [Entrevistadora: você usa relatório?]. Ah, me esqueci do relatório, meu Deus! Às vezes, eu uso prova, às vezes, eu uso relatório... Relatório sempre, né? Porque o estágio... Eu sempre peço o que todo professor de estágio pede: relatório no final do semestre. E esse relatório a gente sempre enfatiza muito que seja crítico e reflexivo. ID[3c]-EDB

Sendo assim, Beatriz usa uma ampla variedade de instrumentos, tais como estão explicitados em seu plano de ensino (PEIV). Na entrevista, citou os instrumentos que comumente utiliza em suas avaliações, porém, com as observações de suas aulas, identificamos que, na primeira etapa de coleta de dados, foi usado o plano de aula, a aula simulada²⁹ e o memorial descritivo³⁰; na segunda etapa, o relatório e o círculo de cultura³¹; e na terceira e última etapa, o diário de bordo³².

É válido frisar que Beatriz utiliza alguns instrumentos que não são convencionais. Referimo-nos à aula simulada, ao diário de bordo e ao círculo de cultura. Com este último, por exemplo, observamos que os licenciandos tiveram a oportunidade para se expressar por meio de produtos criados por eles próprios. Teve licenciando que preferiu apresentar um cartaz com imagens e outros que preferiram entregar confeitos (balas) com tópicos do livro impressos e indagar os demais colegas (quando o aluno não está disposto a aprender, o que devemos fazer?). Uma licencianda entregou fatias de bolo de rolo e recitou uma canção e outra preferiu criar um livreto e ler, e ainda houve aqueles que preferiram elaborar e ler textos críticos sobre o estágio vivenciado e aqueles que preferiram elaborar e declamar poemas.

Entre os instrumentos adotados pela docente Beatriz, o círculo de cultura se revelou, ao nosso ver, um recurso valioso devido à riqueza dos dados gerados e que puderam ser obtidos no momento da avaliação. Mesmo assim, a docente confessa que, entre os instrumentos que utiliza, o relatório é o mais importante.

Para Beatriz, “[...] o relatório acaba sendo o mais importante [...] porque ele propicia que a gente veja aquilo que o estudante construiu na sala de aula com a gente, aqui na universidade, e o que ele construiu na escola.”. É importante também, porque “[...] além dessas coisas todas, principalmente, por ele trazer esse viés crítico reflexivo [...]”. Desse pensamento, compartilha a docente Ana, que afirmou que “[...] se pudesse colocar [os instrumentos que utiliza] numa escala [...] é o relatório o mais importante porque vem tudo [nele] [...]”.

²⁹ Encenação de uma aula planejada para o Ensino Médio.

³⁰ Texto crítico-reflexivo no qual os licenciandos tiveram a oportunidade de relatar uma experiência avaliativa vivenciada em que consideraram a avaliação justa ou injusta. Tal instrumento foi solicitado logo após um momento formativo sobre a avaliação da aprendizagem na universidade.

³¹ O círculo de cultura é um ambiente destinado ao diálogo sobre alguma temática sugerida pelo mediador ou pelo grupo. É um espaço no qual se ensina, se aprende e se constrói conhecimentos (FREIRE, 2000; 2003). No círculo de cultura utilizado enquanto instrumento pela docente Beatriz houve diálogo a respeito do livro “Pedagogia da autonomia” e, concomitante a isso, cada licenciando apresentou um produto final relacionado ao conteúdo do livro.

³² Bloco de notas/relatos onde foram narrados os acontecimentos das aulas vivenciadas no ESO IV.

No que se referem às habilidades requeridas, os instrumentos que Beatriz costuma utilizar valorizam a comunicação verbal escrita (planos de aula, memorial descritivo, relatório, diário de bordo e prova) e a comunicação verbal oral (aula simulada e círculo de cultura). Desse modo, há de considerarmos que, ao conjugá-los, existem duas modalidades de instrumentos para que os licenciandos expressem seus conhecimentos.

A docente relatou que escolhe os instrumentos com base nos objetivos de ensino elencados. Ela disse que: “*Se eu coloco, lá, no objetivo do plano de ensino que ele tem que... Não sei... [Pensativa]. Que um dos meus objetivos é contribuir para formação de um professor crítico-reflexivo, eu vou pedir um relatório que tenha um viés crítico-reflexivo*”. Nessa direção, desde que seja mantida a coerência com os objetivos de ensino, acreditamos que o docente tem a liberdade de decidir sobre o tipo de instrumento mais adequado.

Luckesi (2011) esclarece que os instrumentos precisam estar adequados às finalidades para as quais são utilizados. Assim, entendemos que, se necessitarmos, por exemplo, de dados sobre a capacidade crítica dos estudantes, as provas não devem estar estruturadas para coletar dados sobre informações memorizadas e reproduzidas.

Corroborando com esse raciocínio, Lima e Grillo (2010) defendem que a escolha dos instrumentos deve ser pautada pela natureza do objeto avaliado, ou seja, por aquilo que se pretende avaliar mais de perto. Nesse contexto, a docente falou na entrevista que negocia a escolha dos instrumentos com os licenciandos, mas que procede de tal maneira porque tem atenção para a coerência entre o instrumento negociado e o objeto que ela deseja avaliar. Sobre isso, alegou que:

Nesse último estágio supervisionado IV, eu não apliquei prova porque [...] essa turma do estágio que você observou é uma turma que contestou: “Eu não quero fazer prova de estágio supervisionado, professora. Isso é uma crueldade, não sei o quê...”. Aí, eu falei: “Está certo. Não querem fazer prova? Tá, a gente não faz a prova, mas eu preciso de um instrumento que eu possa, de certa forma, perceber que as leituras foram feitas e que vocês trazem elementos teóricos para a gente poder discutir, aqui, a prática de vocês e de professores de maneira geral”. Aí, eu falei: “Então, vamos fazer o diário de bordo (ou diário de leitura)”. Então, para mim dá no mesmo. Se for prova ou... [diário]. Aí, eles falaram: “Então, deixa diário de bordo”. Então, foi negociado. Esse instrumento foi negociado [risos]. Eu não apliquei prova, mas verifiquei [a aprendizagem] através dos diários de leitura.

Importa chamar atenção sobre os indícios relativos à avaliação de segunda e de quarta geração identificadas na fala de Beatriz. A questão de escolher os instrumentos com base nos objetivos de ensino retrata que sua prática se caracteriza como uma avaliação de segunda

geração, já a de escolhê-los através da negociação retrata que sua prática também pode ser caracterizada como avaliação de quarta geração.

Encontramos respaldo em Penna Firme (1994) para entender que o conceito de avaliação vem evoluindo desde o início do século XX. A autora expõe explicações dos marcos conceituais da avaliação definidos em quatro gerações e que estão relacionadas à mensuração (primeira geração), à descrição dos resultados com base objetivos de ensino (segunda geração), ao julgamento de mérito para tomada de decisões (terceira geração) e à negociação com os envolvidos no processo avaliativo (quarta geração).

A característica da segunda geração da avaliação está associada ao processo avaliativo que visa constatar até que ponto os objetivos educacionais são realmente alcançados, assim como relatou fazer a docente Beatriz que escolhe seus instrumentos a partir dos objetivos de ensino. Preservando a característica da avaliação de segunda geração, sua prática ainda revela ter presente a característica da avaliação de quarta geração, já que a docente negocia e entra sob consenso com os licenciandos sobre a escolha dos instrumentos que são utilizados.

Questionamos as docentes sobre o motivo pelo qual diversificam os instrumentos. Nesse sentido, Ana respondeu que “[...] *uns complementam aos outros*” e Beatriz explicou que “*eles não podem ser de natureza única. Então, não posso fazer só prova, por exemplo, eu preciso de uma variedade de instrumentos de coleta de dados*”. Acrescentou ainda que:

Eu procuro diversificar os instrumentos para que eles [os licenciandos] também possam ter... Porque, às vezes, assim: uma pessoa não gosta de fazer uma prova, mas gosta de escrever muito sobre... Reflete muito... [Diversificar] é uma forma de valorizar também o estudante [isto é] aquilo que ele tem de melhor [...]. [diversificando, eles podem] trazer de outras formas a mesma coisa.

Essa fala da docente retrata que diversificar os instrumentos permite aos licenciandos diferentes oportunidades para que revelem os conhecimentos assimilados, internalizados e construídos. Nesse sentido, Zanon e Althaus (2008) atestam que se tomamos a prática de avaliação como um processo, não é possível conceber e valorizar a adoção de um único instrumento de coleta de dados, priorizando uma só oportunidade em que o licenciando revele sua aprendizagem.

Gessinger, Grillo e Freitas (2010) afirmam que as diferenças entre os estudantes são marcantes e sempre existiram, talvez hoje mais acentuada em razão das condições socioeconômicas que todos conhecemos. No entanto, tais diferenças não devem constituir-se como fator de exclusão. Para os autores, “isso exige compreensão e sensibilidade do professor

para buscar alternativas pedagógicas que contemplem as singularidades, contribuindo para a redução das desigualdades na aprendizagem dos alunos” (*Idem*, p. 43).

Assim, da mesma forma que há diferenças socioeconômicas entre os estudantes, há também as diferenças de aspecto cognitivo – capacidade de adquirir conhecimentos. Não obstante, existem as diferenças relacionadas à comunicação/expressão. Em outras palavras: estudantes que expressam seus conhecimentos de diferentes maneiras em razão de suas habilidades/capacidades.

A utilização de diferentes instrumentos, além de atender às singularidades dos estudantes, pode fornecer informações importantes ao professor, ampliando os dados sobre a aprendizagem e pode, ainda, suprir eventuais limitações de modalidades avaliativas empregadas (LIMA; GRILLO, 2010).

Segundo afirma Méndez (2002) e Luckesi (2011), o valor do instrumento está no uso que se faz dele. Nesse sentido, é importante mencionar que apreciamos, nas observações de campo, que eles não foram usados por Ana e Beth com o intuito apenas de verificação e classificação, mas para coletarem dados e acompanharem a aprendizagem no cotidiano das aulas. Além dos instrumentos já mencionados, elas se apoiaram no uso de instrumentos informais, conhecidos também como instrumentos auxiliares (LIBÂNEO, 2013).

A categoria **instrumento auxiliar** (IA) retrata a utilização de um recurso de apoio que é tão valioso quanto os demais instrumentos formais utilizados, visto que garante a ampliação dos dados. Nas aulas dos ESOs, notamos que as docentes se valem da observação enquanto instrumento auxiliar na coleta de dados. Quando pertinente à avaliação, realizaram observações e as registraram como anotações no caderno e na ata.

Beatriz relatou na entrevista que sua avaliação ocorre em todos os momentos e que “[...] *toda disciplina eu tenho bloquinho, um caderninho, onde todo dia eu faço algumas anotações [...]*” IA[4d]-EDB. Relatou que “*eu faço uma tabela com o nome dos estudantes e, aí, eu coloco se eles me enviaram os planos e se enviaram no prazo, ou seja, se cumpriram o acordo da gente de mandar antes pra ter a possibilidade de ter alguma contribuição [...]*” IA[5e]-EDB.

Enquanto isso, Ana, que também afirmou realizar a avaliação em todos os momentos, contou que “*para cada turma eu tenho as minhas anotações. Então, eu vou anotando. Se eu não anoto no papel específico, eu imprimo uma ata e vou fazendo a observação do lado da própria ata*” IA[5j]-EDA.

Ao fazer uso de observações, enquanto instrumento de coleta de dados, o professor busca por evidências que o auxiliem na identificação de fragilidades de aprendizagens, na

reorganização do ensino e na reflexão sobre possíveis causas, sugerindo novas fontes de obtenção de dados para a avaliação, se for o caso.

Libâneo (2013) recomenda que, ao utilizar a observação como instrumento auxiliar avaliativo, deve-se atentar para a subjetividade a fim de evitar erros de percepção e tendenciosidade. Afirma que é preciso ter cuidado ao tirar conclusões mediante ocorrências esporádicas ou julgamentos apressados. Desse modo, reforça a relevância do professor ser criterioso e observar os estudantes em várias situações, pois, assim, não terá uma simples opinião, mas uma avaliação fundamentada, como parece fazer Ana e Beatriz.

Qualquer instrumento pode servir como recurso técnico de coleta de dados, desde que seja sustentado pelos critérios de avaliação; do contrário, a avaliação perde sua objetividade e, ao invés de se efetivar de modo fundamentado, se efetiva de modo vago; sem respaldos. Nesse sentido, cabe esclarecer que os critérios de avaliação:

Traduzem um julgamento relativo a uma forma de entender determinado aspecto da realidade e podem variar de acordo com a natureza das áreas de conhecimento, com os objetivos, com os conteúdos e a lógica interna de cada disciplina, com a modalidade de avaliação e, mesmo, com a concepção de avaliação de cada professor. Servem de base para a avaliação de trabalhos, provas, testes, relatórios, constituindo fontes mais seguras de informações sobre o ponto em que está a aprendizagem avaliada e o que falta para chegar ao desejado (GESSINGER; GRILLO; FREITAS, 2010, p. 36).

Com os critérios de avaliação, todos são avaliados com base nos mesmos princípios e com mais objetividade. Consequentemente, é possível o professor oferecer uma orientação mais precisa em caso de fragilidades (DEPRESBITERIS, 2004).

Pensando nisso, perguntamos às docentes: quais os critérios de avaliação são utilizados? Da resposta de Ana emergiu a categoria **critérios confusos e desconexos** (CD) e de Beatriz a categoria **critérios claros e coesos** (CC).

Na entrevista, Ana disse o seguinte: *“uso diferentes critérios: participação, argumentação, crítica, envolvimento, discussão, se ele [licenciando] traz novidades”* CD[6k]-EDA. Depois, acrescentou que: *“De uma forma geral, os critérios [utilizados] são muitos parecidos. São praticamente os mesmos [para os instrumentos]”* CD[7l]-EDA. Ou seja, embora existam critérios de avaliação, eles não são estabelecidos de maneira a preservar uma relação direta com cada tipo de instrumentos utilizado.

Percebemos essa falta de conexão com os instrumentos no PEIII, pois nele consta que: *“Serão observados: a elaboração e execução das atividades propostas para o período de regência, a escrita e montagem do portfólio e o desempenho durante os momentos de*

apresentação individual em sala” CD[8m]-EDA. Vale salientar que isso reforça, inclusive, a falta de clareza dos critérios, haja vista que mencionar ou explicitar que será levada em conta a elaboração/execução, assim como a escrita e montagem de algo é muito vago.

Pela fragilidade dos critérios usados por Ana inferimos, que a avaliação praticada denota ser subjetiva. Embora isso, a docente revelou que, para cada instrumento que utiliza, entrega um modelo aos licenciandos. Como ela mesma afirmou: *“Eu sempre entrego a eles um modelo. Então, um modelo para o plano de aula... Para fazer o mapa conceitual, eu mostro um modelo [...]. Para fazer o relatório, eu envio um modelo. Então, tudo eles têm um modelo”*. A docente alegou que procede dessa maneira para *“orientar melhor e facilitar ainda mais o processo de avaliação”*. Sobre o uso desses modelos, acreditamos que isso é viável quando se deseja elucidar melhor os critérios de avaliação.

É interessante esclarecer que, na hipótese da intenção da docente ter sido esclarecer os critérios, isso não invalida a falta de clareza dos critérios avaliativos, pois, nas observações de campo, notamos que tais modelos foram entregues por comunicação eletrônica (e-mail) e por outros meios. Poucos deles foram discutidos em sala de aula. Além do mais, os critérios utilizados por Ana não foram elencados conforme cada instrumento. Registramos nas observações que o único modelo de instrumento discutido e apresentado aos licenciandos foi referente ao artigo. Esse modelo de instrumento continha informações gerais sobre normas de elaboração, ou seja, sobre resumo, introdução, metodologia, resultados e discussão, considerações finais, agradecimentos e referências. Quanto aos demais instrumentos, a docente explicou rapidamente o que deveria ser feito.

Dessa forma, destacamos que é preciso ter cuidado ao acreditar que a entrega de modelos de instrumentos seja suficiente para o entendimento dos critérios avaliativos pois, às vezes, mesmo explicitando-os e discutindo-os com os estudantes, podem restar dúvidas. No caso dos critérios é mais prudente que o professor reforce sempre que possível o que ele avaliará em todos os instrumentos a fim de ter a garantia de que os estudantes estejam cientes. Ademais, pode ser solicitado que os estudantes explicitem os critérios pelos quais serão avaliados.

Existem vários fatores relacionados aos critérios que podem comprometer a avaliação. Segundo Barbosa e Alaiz (2010), um deles é o desconhecimento pelo estudante dos critérios a partir dos quais são avaliadas as aprendizagens. De acordo com os autores, ou os estudantes ignoram tais critérios ou a informação fornecida pelo professor é insuficiente. Ou, então, a apropriação da informação não acontece da mesma forma entre os estudantes. Há, ainda, razões mais extremas em que tanto o professor quanto o estudante não têm claros tais

critérios. Esses aspectos aqui expostos deixam evidente a necessidade de clareza e coerência que deve haver nos critérios avaliativos.

Gessinger, Grillo e Freitas (2010, p. 33) afirmam que os critérios “precisam estar explícitos de maneira compreensível e suficiente para que se torne visível a coerência entre as situações de ensino, de aprendizagem e de avaliação”. Nesse contexto, apresenta-se a categoria *Critérios claros e coesos* que faz menção aos critérios usados por Beatriz. A docente nos disse o seguinte durante a entrevista:

No primeiro dia de aula eu já falo os critérios de cada instrumento de coleta de dados e isso já vem escrito no plano [de ensino] [fala enfática]. Agora, uma coisa que é interessante é que ao longo da disciplina [...] é tão engraçado porque a gente explica tudinho para o estudante e quando está chegando perto da entrega daquele instrumento começam as dúvidas: “O quê que eu tenho que botar nisso?”, “O quê que é importante ter nisso?”. Aí, né? Você sabe quantas vezes a gente tem que retomar para explicar e deixar bem claro os critérios [entrevistada reforça o ocorrido para a entrevistadora que observou todas as suas aulas] CC[6f]-EDB.

Então, esses critérios variam de acordo com o instrumento. Cada instrumento eu olho uma coisa. Por exemplo, no plano de aula [...] eu olho a coerência interna desse plano de aula, ou seja, eu olho se esses objetivos [os objetivos do plano de aula] dialogam com a avaliação que vai ser solicitada depois. Eu olho se o estudante está sendo sensível a pensar em procedimentos que esses estudantes [da educação básica] vão ter, né? Se eles dialogam com aquele conteúdo de Biologia que muitas vezes a gente vê... Às vezes, o estudante pensa que o conteúdo da Biologia não tem nada a ver com a vida dele, quando a Biologia é vida. [...] No relatório [...] eu vou olhar se tem esse olhar crítico-reflexivo, a qualidade das atividades que foram propostas [...]. Eu coloco em cada instrumento o quê que eu vou olhar [os critérios de avaliação] CC[7g]-EDB.

Como revelam as unidades de contexto, Beatriz explicita os critérios no primeiro dia de aula. A título de esclarecimento, importa mencionar que seu plano de ensino (PEIV) foi apresentado e discutido paulatinamente em sala de aula e todos os licenciandos tiveram a oportunidade de fazer sugestões. Na apresentação de como seria realizada a avaliação da aprendizagem a docente teve atenção e cuidado ao mencionar tantos os instrumentos como os critérios aos quais estavam vinculados.

A análise documental que realizamos no PEIV reforça nitidamente a questão da adoção de critérios claros e coesos que confere ao processo avaliativo mais objetividade. Vejamos o exemplo a seguir, unidade de contexto do PEIV:

Nos instrumentos avaliativos serão considerados:
 - Relatório – descrição das atividades e reflexão, discussão com autores trabalhados na disciplina, qualidade textual (introdução, desenvolvimento e considerações finais).

- Planos de aula – partes fundamentais garantidas no plano (tema, conteúdos conceituais, procedimentais, e atitudinais, objetivos, metodologia, avaliação e referências), coerência interna.
- Aulas – postura didática, uso de recursos didáticos, discurso coerente, qualidade das atividades propostas.
- Diário de leitura – coerência, reflexão e criatividade.
- Trabalho sobre avaliação – construção de instrumento avaliativo com especificação de critérios.
- Circulo de cultura – leitura crítica do livro e produto a ser socializado no grupo (relação do produto com livro e a vivência no ESO IV) CC[8h]-EDB.

Quando os critérios são claros e apresentam coesão com os instrumentos, o processo avaliativo se torna transparente e entendido por todos os que dele participam (HADJI, 1992). Nesse viés, Gessinger, Grillo e Freitas (2010, p. 33) explicam que, embora possa haver diferenças entre os critérios estabelecidos pelos professores, respeitando-se tais diferenças, “é fundamental que, na sua essência, eles sejam reconhecidos da forma mais consensual possível entre os docentes de uma mesma disciplina, curso ou área”, e que os estudantes tenham pleno conhecimento dos mesmos a fim de que a avaliação se apresente sem arbitrariedades e que seja transparente e justa e, assim, cumpra suas finalidades.

Beatriz relatou que a maior dificuldade que tem perante a realização de sua avaliação não é a atribuição de nota, mas pensar nos instrumentos e, principalmente, nos critérios de avaliação. Segundo ela: “[...] Quando esses critérios estão claros para mim e para o estudante, ele mesmo consegue dizer a nota dele. Não precisa nem eu colocar”. Continuando sua fala, disse-nos que:

Depois que eu comecei a explicitar o quê que vou ver em cada coisa [instrumento], não houve mais questionamento em relação à nota. Porque, às vezes, o aluno questiona. Isso é normal: “Olha, nessa questão discursiva eu escrevi sobre isso. Escrevi sobre aquilo. Ficou faltando o quê? Por que você só me deu meio ponto aqui?”. Né? E isso acontecia porque eu não deixava claro os critérios. Então, eu não vejo problema com nota. Passei a ter nenhum problema com nota depois que esses critérios passaram a ficar definidos. Ai, é um trabalho que eu tenho de pensar esses critérios e tentar deixar claro para eles que, às vezes, não está. E, aí, no primeiro dia de aula é que a gente vai afinando esse contrato didático da gente. [...].

A falta de clareza dos critérios pode gerar dificuldade ao docente na avaliação, bem como gerar dificuldade ao estudante que, sem compreendê-los, passa a se questionar e a questionar o docente a respeito de seu desempenho. Situação que pode ser evitada com uma explicitação clara dos critérios, visto que, os conhecendo, os estudantes podem tê-los como referências para realizar as atividades propostas e melhor entender a avaliação.

Os achados – quanto aos instrumentos e critérios utilizados – permitiram-nos perceber indícios de uma prática avaliativa consolidada e uma prática avaliativa ainda em fase de

consolidação. A primeira delas refere-se à prática de Beatriz, que tem demonstrado ser coerente com suas próprias concepções sobre avaliação. Já a segunda refere-se à prática de Ana que apresenta certo distanciamento perante suas concepções.

O distanciamento que nos referimos estão ligados aos aspectos da prática avaliativa que precisa ser repensada, a exemplo do uso dos critérios avaliativos. É possível que existam lacunas na prática de Ana e o não reconhecimento (inconsciente) delas. Ao nosso ver, não basta aprender e repetir os conceitos teóricos sobre a avaliação; eles precisam ser praticados. Se se defende uma concepção de avaliação como forma de acompanhamento, é preciso que haja uma prática compatível com ela. No mínimo, a prática deve manter alguma coerência com aquilo que se acredita. Por isso, inferimos que a docente se encontra em uma fase de transição.

Pensamos que “focalizar o professor em suas diferenças e respeitá-lo em termos de concepções e práticas construídas é o ponto de partida para desencadear discussões” (HOFFMANN, 1998, p. 74) e, com isso, sensibilizá-lo na questão de determinados procedimentos avaliativos. Na entrevista, Ana disse o seguinte: *“Eu estou satisfeita com minha avaliação nesses últimos semestres, mas acho que preciso melhorar. Acho que tem algo sempre a melhorar [...]. Acho que tem outras formas e gostaria até de modificar de repente. Fazer isso diferente”*.

3.4 O que fazem como os resultados das avaliações?

A avaliação faz sentido quando revelado aos estudantes os aspectos que foram atendidos e os que precisam, ainda, ser buscados. De acordo com Luckesi (2011), depois de constatar a realidade, há, na modalidade de avaliação de acompanhamento, algo a ser feito: uma tomada de decisão. Para o autor, a tomada de decisão conduz o professor a uma intervenção no sentido de orientar a aprendizagem. Assim, se os resultados da avaliação são satisfatórios, basta acolhê-los e testemunhar a sua qualidade, mas caso seja insatisfatório, cabe intervir para que sejam alcançados da melhor maneira possível.

Isso posto, a fim de saber a respeito da tomada de decisão das professoras formadoras, perguntamos: O que você faz com os resultados da avaliação realizada? Originou-se das respostas três categorias, quais sejam: Intervenção pedagógica; Reflexão da prática docente e; Transformação dos resultados em notas.

A categoria **intervenção pedagógica** (IP) está relacionada às intervenções feitas por Ana e Beth quando tomaram conhecimento das dificuldades e dos avanços dos licenciandos no que tange à aprendizagem. Tal categoria faz alusão à avaliação formativa, dado que as intervenções proporcionaram *feedback* – retorno dos resultados da avaliação, conforme foi verificado nas observações de campo e confirmado nas entrevistas. Em suma, as intervenções realizadas pelas professoras foram aconselhamentos orais e escritos, ou seja, orientações que auxiliaram os licenciandos a melhor entenderem seus próprios desempenhos. Vejamos alguns trechos da fala da docente Ana, nas unidades de contexto, que retratam essa categoria:

[Na avaliação] sempre busco dar o retorno de forma que eles recebem de volta o relatório. [...] Eu vou linha por linha. Eu risco, eu sugiro, eu indago. Eu faço indagações a eles, então, eu vou corrigindo e eles já recebem de volta porque o relatório não fica com a gente. Eles têm que receber de volta e nessa entrega ele já visualiza o que é que podem melhorar, inclusive, no próprio relatório já vou dizendo: “olha, você precisa melhorar isso. Está faltando tal coisa [...]”. No próprio relatório eu já dou o retorno IP[9n]-EDA.

Quando eu percebo muita dificuldade nos meus alunos, eu os chamo para conversar [...] IP[10o]-EDA.

[...] nem todas as atividades a gente consegue dar um retorno, né? Por conta do tempo. Mas, quando eles me procuram eu sempre dou retorno para quem me procura. Ninguém fica sem retorno. Por exemplo, a primeira parte da disciplina como são os planos de aula, eu sempre dou retorno. Eu reservo uma aula para apontar quais foram os erros e o que foi positivo nos planos de aula deles. Eu devolvo. Eu corrijo o plano IP[10p]-EDA.

No que tange à prática avaliativa de Ana, as unidades de contexto revelam que as intervenções pedagógicas costumam ser realizadas através de correções, ou seja, a docente corrige os instrumentos e os devolve para que os licenciandos tenham conhecimento de seus acertos e erros. No entanto, quando as correções por escrito não são suficientes, as intervenções ocorrem por meio do diálogo.

Embora isso, Ana alegou que não consegue dar *feedback* mediante todos os instrumentos que utiliza na coleta de dados. Sobre isso, disse que o pouco tempo para o ESO inviabiliza esse processo de retorno dos resultados. Portanto, suas intervenções, de certo modo, ficam restritas aos dados dos planos de aula e dos relatórios. Assim sendo, os indícios encontrados sugerem que a docente tome decisões tendo respaldo em parte dos dados que coleta sobre a aprendizagem dos licenciandos.

Desse modo, como nem todos os dados são utilizados no *feedback*, é possível que os licenciandos desconheçam aspectos que precisam ser melhorados. Partindo do raciocínio de que os licenciandos aprendem com os resultados da avaliação, compreendendo seus erros,

buscando acertos, assumindo-se como protagonistas da sua aprendizagem (GRILLO; LIMA, 2010), intervir por meio de alguns instrumentos nos parece um equívoco.

Sabe-se que o tempo é escasso para as demandas quando o assunto é formar professores. Além disso, sabe-se que a formação inicial não dá conta de sanar todas as lacunas. No entanto, pensamos que nada justifica uma negligência quanto a não utilização dos dados coletados através das atividades e da socialização, visto que eles poderiam ter sinalizado fragilidades que não foi possível com os demais instrumentos.

A prática avaliativa requer certos cuidados e, nesse sentido, é importante que o *feedback* seja dado sempre que houver coleta de dados, inclusive em tempo hábil. Ao nosso ver, o licenciando necessita saber em que “patamar” se encontra e isso se torna viável para sua própria autocompreensão. Quanto a isso, ao responder nossa indagação, Beatriz disse que:

No decorrer [do ESO][...] eles fazem um plano de aula e esse plano é feito para aula simulada que eles dão aqui na universidade para mim e para turma deles. E, aí, é muito interessante porque nesse momento [da aula simulada] eu contribuo com algumas coisas e os estudantes também, inclusive em relação ao timbre de voz, ao deslocamento na sala... Aspectos [...] que a gente não se dá conta quando não está atuando. Às vezes, são vícios de linguagem. Tem pessoas que ficam [dizendo:] “né?”. Ou, então: “e aí?”. Alguns vícios de linguagem. [...] Essa forma de diálogo durante a aula simulada já é uma forma de utilizar esses resultados. Isso serve para o estudante repensar como ele está falando, com ele está se colocando IP[9i]-EDB.

[...] Eu corrijo o plano de aula tanto da aula, daqui, como da aula da escola [...]. Eu peço que eles me devolvam esse plano revisitando os pontos que não estavam muito bons ou estavam errados mesmo [risos]. [...] O diário de bordo, todos foram devolvidos. [...] Teve também uma atividade e foi feito o trabalho de dar um retorno, sinalizando alguns pontos de lacunas e eles puderam refazê-la IP[10j]-EDB.

Um instrumento que eu sinto que consigo dar pouco retorno para eles é em relação ao relatório porque é a parte final da disciplina. [...] Desde que os estágios foram implantados aqui na universidade eu só tive quatro estudantes que vieram pegar esse relatório como um retorno. [...] Eu preciso, inclusive pensar em uma forma de melhorar isso, não sei... Uma forma de amarrá-los [fala enfática] [risos] para que eles possam ter retorno desse relatório. É o único instrumento que [...] não tenho como fazer esses resultados chegarem até eles. Isso eu acho ruim IP[11k]-EDB.

Assim como Ana, a docente Beatriz corrige os instrumentos e os devolve com a finalidade de que os licenciandos possam ter a noção sobre suas fragilidades e, assim, possam refazê-los. Não obstante, a docente dialoga e faz recomendações quando pertinente.

Importa destacar que em sala de aula observamos que a Beth interveio mediante os dados da maioria dos instrumentos que utilizou na avaliação (planos de aula, aula simulada, trabalho, diário de bordo e círculo de cultura). Observamos também que a referida docente comunicou os resultados da avaliação em tempo hábil, possibilitando uma reorientação da

aprendizagem ao longo do processo e não ao final das VAs. No entanto, conforme explicitado na entrevista, o único instrumento que grande parte dos licenciandos ficou sem retorno foi o relatório. Sobre isso, a docente frisou reconhecer que necessita urgentemente rever uma maneira de dar *feedback* dos dados desse instrumento.

As decisões tomadas de corrigir, devolver e dialogar são indícios de que as práticas avaliativas das professoras formadoras têm um viés inclusivo e mediador. Condutas que aprofundam o vínculo e levam em conta que docentes são parceiros de jornada dos licenciandos. Nesse ponto, especificamente, percebemos que existe coerência entre as concepções de avaliação das professoras e suas práticas avaliativas.

Mesmo assim, os indícios apontam que a prática avaliativa de Ana ainda apresenta fragilidade e isso nos leva a sustentar a hipótese de que ela se encontra em fase de transição. No que tange à tomada de decisão, chegamos a esta inferência porque, embora a docente tenha feito intervenções, estas se mostraram pontuais e o *feedback* dos resultados aos licenciandos se revelou ser insuficiente. Isso foi constatado nas observações das aulas que foram ministradas pela própria docente.

Em se tratando da tomada de decisão, cabe pontuar que os docentes têm diversas possibilidades de usar os resultados da avaliação. Uma delas é repensar a prática docente. Repensar que se remete ao modo de agir, de ensinar e de formar outros professores. Nesse contexto, emergiu para a categoria **reflexão da prática docente** (RP), que indica que a avaliação subsidia a reflexão constante das ações pedagógicas e docentes. Tal categoria surgiu da fala de Beatriz, quando disse que os resultados de sua avaliação:

Ajuda a pensar minha própria prática. Ajuda a pensar também nos profissionais que a gente está formando. [...] O que me traz mais angústia, enquanto professora de estágio supervisionado em relação a esses resultados, é que eu não estou conseguindo mobilizar para que esses estudantes queiram ler os textos, que queiram dialogar [...]. Isso tem me preocupado muito, muito. A gente não consegue fazer isso sozinho. Isso não é um problema que a gente tem que carregar sozinho nas costas. [...] Pelo menos eu tento [risos] mobilizar e fazer com que eles tenham vontade, mas, muitas vezes, as condições de trabalho na Educação Básica, o salário, são coisas tão pouco atrativas e isso vem como uma avalanche na sala de aula quando a gente começa a discutir a profissão docente RP[12]-EDB.

Dessa forma, inferimos que, por meio dos resultados da avaliação, os docentes têm a possibilidade de refletir acerca do significado do seu esforço diário, daquilo que deixaram de realizar e das consequências que tais fatos acarretam. Consequentemente, isso permite que professor formadores (re)pensem sobre os professores que estão formando para atuar nas escolas da educação básica.

Corroborando com esse pensamento, Grillo e Lima (2010), assim como Lima, Gessinger e Grillo (2010), afirmam que os resultados da avaliação propõem novas indagações, mostram as incompletudes do processo e indicam novos caminhos a serem seguidos. Dessa forma, na proporção que permite a reflexão da prática docente, sinaliza quais decisões são mais pertinentes na continuidade do ensino.

No que se segue à tomada de decisão, emergiu também da fala de Beatriz a categoria **transformação dos resultados em nota** (TN). Esta categoria indica que na avaliação há conversão dos resultados qualitativos da aprendizagem em nota. Conforme alegou a docente:

Imprescindivelmente, eu tenho que transformar esses resultados numa nota porque eu tenho que colocar uma nota no nosso sistema online, né? Que é o que a gente chama de primeira VA, segunda VA... Então, obrigatoriamente, isso é convertido em nota, mas isso é parte final TN[13m]- EDB.

Mediante isto, fica claro que os resultados qualitativos da avaliação, inevitavelmente, são convertidos em notas. Por conseguinte, inferimos que na universidade há uma prática de registro que, de certo modo, “condiciona” as práticas avaliativas das professoras formadoras.

Nesse sentido, sublinhamos que Beatriz foi enfática ao mencionar que não tem como escapar do sistema eletrônico adotado pela universidade, já que ele precisa ser alimentado com as notas. Como ela mesma afirmou, a nota é somente uma parte final do processo, então, para a docente, se trata apenas de um registro oficial de informação.

Sobre isso, Rabelo (2009) alerta que precisamos encarar que o problema real que enfrentamos nos espaços educacionais não é o da existência ou não de uma nota. A questão é uma mudança de paradigmas a respeito dela porque o problema central da avaliação em si não é a nota, mais sim a postura avaliativa do docente.

Diante dos achados, acreditamos que, no âmbito da educação superior, docentes pensam e atuam de diferentes maneiras em decorrência de inúmeros fatores que podem variar desde as influências teóricas até os pressupostos políticos e isso é algo natural e positivo.

Nessa lógica, encontramos indícios que apontam que as professoras formadoras dos ESOs atuam de formas distintas, no que tange à tomada de decisão. Enquanto Beatriz apresentou uma prática avaliativa coerente, Ana apresentou uma prática avaliativa que revela ainda ter leves traços da verificação da aprendizagem. Contudo, considerando que Ana tem um discurso coerente sobre a avaliação e sua prática avaliativa denota outras características que mantêm relação com suas concepções, reiteramos que a prática avaliativa da docente se encontra em transição.

Destarte, tendo em vista todo o contexto das docentes até aqui apresentado, destacamos que a mudança de hábitos e condutas, quanto à avaliação, é mais complexa do que aparenta ser, pois, além de demandar rompimentos paradigmáticos requerer tempo. Ademais, ainda que ínfimos, encontramos elementos que sinalizam um movimento dessa mudança.

3.5 Contribuições dos Estágios Supervisionados Obrigatórios para a formação dos professores de Biologia em avaliação

Indagamos as professoras formadoras sobre como trabalham a avaliação – enquanto conteúdo programático. Nessa direção, as respostas dadas nas entrevistas nos levaram a elencar duas categorias, quais sejam: Formação superficial e Formação aprofundada, que se referem à abordagem da temática no ESO III e no ESO IV, respectivamente.

Quanto à categoria **formação superficial** (FS), encontramos indícios de que, no ESO III, a avaliação da aprendizagem é trabalhada de forma breve. Percebemos isso no depoimento da docente Ana, conforme revelam as unidades de contexto a seguir:

Quando a gente solicita que eles [licenciandos] elaborem um plano de aula a gente vê. A gente trabalha a questão da avaliação nesse plano de aula, então: como é a proposta, que tipo de avaliação o aluno [licenciando] quer fazer, se é a do tipo formativa, diagnóstica, processual... Como é essa avaliação? Que critérios eles precisam avaliar? FS[11q]-EDA

A gente trabalha ela [avaliação da aprendizagem], diretamente, quando falamos sobre planejamento. A gente trabalha os elementos constituintes do plano de aula e entre eles a avaliação. FS[12r]-EDA

[...] a disciplina tem uma carga horária específica para dar conta e muitas vezes a gente não consegue trabalhar apenas a avaliação. Então, eu acredito que a própria prática deles, a própria regência, como é ministrar o conteúdo mais do que avaliar... Eles vão ministrar o conteúdo. Quem faz essa parte de avaliação é o professor supervisor. FS[13s]-EDA

Muitas vezes não dá para parar uma aula porque a carga horária é muito pouca para parte teórica da disciplina de estágio e a gente tem que dar conta de outros conteúdos e não dá para parar e falar sobre avaliação. FS[14t]-EDA

Como se pode notar, a abordagem sobre avaliação ocorre somente no momento do planejamento das regências, isto é, quando os licenciandos recebem orientações da docente a respeito de seus planos de aula.

Sobre isso, vale esclarecer que as orientações dadas aos licenciandos em relação à avaliação foi aligeirada e o tempo destinado a isso foi equivalente a um sexto de uma

hora/aula. Em sala de aula, a docente apenas citou alguns instrumentos que poderiam ser utilizados para avaliar a aprendizagem e disse o seguinte: *“Vocês [licenciandos] não vão avaliar os alunos [estudantes da educação básica]. Quem fará isso é o professor da turma [professor supervisor], mas vocês podem propor”*. Assim, reiteramos que os indícios encontrados sinalizaram que, no ESO III, a formação em avaliação foi superficial.

Na entrevista, Ana deixou claro que, durante o período da regência, os licenciandos mais ministram os conteúdos do que avaliam. Dessa forma, ficou explícito que, no entendimento da docente, a obrigação do licenciando-estagiário é ensinar; não avaliar.

Isso posto, destacamos que ensinar e avaliar são tarefas indissociáveis da prática docente. Grillo e Lima (2010) corroboram com tal entendimento e afirmam que ensinar e avaliar são fenômenos distintos, porém pertencentes a uma mesma atividade pedagógica, por isso não devem ser tratadas de forma estranha, mas compreendidas como atividades de rotina e intrínsecas à ação educativa.

Chamamos a atenção sobre o relato de Ana quando menciona que não há tempo suficiente no ESO para uma formação voltada à avaliação, já que existem outras temáticas a serem trabalhadas. Apesar disso, a docente demonstrou reconhecer a necessidade de uma formação mais abrangente, pois, na entrevista, declarou que: *“O tema avaliação é um tema importantíssimo, extremamente relevante. [Que] Ele deve ser trabalhado. [Que] Ele deve ser “mastigado”, “triturado” [fala enfática] na graduação e o professor tem que se virar [...]”*. Depois dessa declaração, comentou saber que os licenciandos precisam mesmo de formação e lamentou, afirmando que: *“é uma pena que os alunos [licenciandos] hoje chegam à disciplina de estágio com pouca bagagem sobre avaliação. Eles reclamam um pouco disso [...]”*.

Nesse sentido, pontuamos que o curso de licenciatura plena em Ciências Biológicas da universidade, *locus* desta pesquisa, não possui ainda – em sua matriz curricular – um componente específico para tratar de discussões a respeito da avaliação da aprendizagem. A oportunidade em discuti-la fica por conta da “Didática” – componente curricular da formação pedagógica – porém, acreditamos que tal formação tem ocorrido de maneira insuficiente pela mesma razão alegada pela docente Ana, que ministra aulas no ESO III. Assim, mesmo a avaliação sendo um tema que ganha destaque especial na “Didática”, a insuficiência de sua abordagem tem intensificado nossa preocupação com a formação inicial dos professores de Biologia.

No processo formativo inicial é imprescindível que haja um componente sobre a avaliação da aprendizagem. Todavia, pensamos que, enquanto isso não for realidade na

universidade, é válido todo esforço realizado por docentes de outros componentes curriculares para dirimir as lacunas formativas.

Hoffmann (1998) considera a formação dos professores em avaliação um grande desafio. Ao considerar isso, a autora se refere à superficialidade dos estudos em cursos de licenciatura e afirma que isso tende a ser um fator agravante pelo sério reflexo nas escolas, uma vez que as avaliações praticadas nas instituições formadoras é o que vem a ser seguido pelos licenciandos quando passam a exercer a docência. Logo, muitas vezes, não é desencadeado um processo formativo que lhes façam ter uma postura crítica acerca das avaliações classificatórias.

O agravante de uma formação superficial está atrelado ao reducionismo do estudo teórico-metodológico e, de outro lado, ao desprovimento de momentos reflexivos sobre práticas avaliativas cuja natureza política vai de encontro as suas reais funções, portanto, se os licenciandos não têm oportunidades para discutir e nem refletir criticamente a respeito da complexidade da avaliação, dificilmente, terão condições para reverter o quadro das avaliações classificatórias ainda presentes na escola – seu futuro campo de atuação.

É interessante destacar que equívocos são cometidos em muitas práticas avaliativas, mas, alguns deles acontecem porque os professores não têm noção de como estão agindo e quando sabem não tem a mínima ideia sobre como podem fazer (HOFFMANN, 1998), daí a importância de uma formação pertinente e coerente em avaliação.

A categoria **formação aprofundada** (FA) explicita o comprometimento com uma formação pautada em aspectos teórico-metodológicos e que favorece o senso crítico a respeito da avaliação. Vejamos as unidades de contexto – trechos da fala da docente Beatriz sobre como tem trabalhado este tema no ESO IV:

Quando chegamos no Estágio Supervisionado IV nós tomamos a avaliação como objeto de estudo e, aí sim, discutimos textos em sala de aula. Libâneo, Luckesi, Ana Maria Saul... São alguns referenciais que a gente trabalha [...]. A gente trabalha a parte teórico-metodológica do ato de avaliar porque eles [licenciandos] têm que entender teoricamente o que é avaliação, a diferença entre avaliar e examinar. Eles precisam aprender o que são critérios [fala enfática]. Que esses critérios precisam estar muito claros para o estudante. Eles aprendem e dialogam muito com a gente sobre instrumentos de coleta de dados porque eles não sabem que o termo é esse. Eles sabem que vão ter que aplicar uma prova, [que] vão aplicar alguma coisa. Eles entram em contato com esses termos que são próprios da área da avaliação. FA[14n]-EDB

Eles constroem instrumentos avaliativos. A gente olha o instrumento avaliativo para ver se eles fazem uma mescla de tipos diferentes de questão, seguindo aquela orientação de Libâneo de que um instrumento de coleta de dados tem que ser diverso. Eu não posso ter um instrumento só de múltipla escolha ou só de identificar

partes de planta, por exemplo. Eu preciso ter questões múltiplas para favorecer os múltiplos tipos e formas de aprendizado. FA[15o]-EDB

Toda vez que a gente começa a trabalhar o tema avaliação, no ESO IV, a gente começa sempre discutindo que a avaliação não é algo inerente apenas do processo educativo, do processo ensino-aprendizagem. A gente avalia o tempo todo na vida da gente. Então, embora seja algo que por vezes provoque sentimentos negativos, porque ninguém... As pessoas não gostam de saber que estão sendo avaliadas. Não é muito confortável, mas a gente avalia o tempo todo. O tempo todo, a gente está avaliando coisas e pessoas. FA[16p]-EDB

Os trechos que compõem a resposta da docente revelam dois aspectos importantes sobre a formação ocorrida no ESO IV. O primeiro deles está relacionado ao estudo acerca das concepções teóricas, dos critérios, dos instrumentos e outros conteúdos inerentes à prática avaliativa. O segundo está ligado à instrumentalização propriamente dita dos licenciandos quanto à elaboração dos instrumentos de coleta de dados.

A partir das observações de campo, vimos que a formação não foi reduzida a estudos teóricos, tampouco à elaboração de instrumentos. Ela se destinou também a reflexões críticas que serviram de base para sensibilizar os licenciandos sobre os equívocos da “avaliação tradicional”, ou melhor, da avaliação classificatória, a qual, muitos de nós, fomos submetidos e inconscientemente – ou não – passamos a reproduzir. A docente conduziu a discussão do tema durante toda a aula e, no final, solicitou aos licenciandos um trabalho.

Em razão das evidências apresentadas, inferimos que a formação no ESO IV foi aprofundada no sentido de que sua abordagem foi bastante pertinente ao saber avaliar, enquanto necessidade formativa dos professores de Biologia.

A sensibilidade de Beatriz em trabalhar a avaliação dessa maneira se justifica em virtude de sua formação na pós-graduação onde aprofundou seus conhecimentos. Segundo a docente, o aprofundamento em tais conhecimentos conferiu mais sentido a sua prática avaliativa, tanto que passou a ter a avaliação como objeto de estudo em projetos de pesquisa na universidade. Como ela mesma disse:

Eu comecei a entrar em contato com os referenciais teóricos sobre avaliação no doutorado em educação. E esse contato com os referenciais teóricos de avaliação me fez começar ter mais contato ainda, porque comecei a refletir que a minha prática tinha uma lacuna [...]. Eu não tinha um referencial de experiência que eu tenha vivido como estudante para serem meus referenciais para copiar de alguma forma na avaliação. Eu também não tinha fundamentação teórica que me mostrasse que eu estava fazendo coisas erradas. Então, comecei a ler [...]. Eu comecei a ficar muito sensível. Eu acho que o termo é esse! Eu comecei a ficar mais sensível a essas questões da avaliação.

Essa sensibilização veio de uma maneira tão forte que eu transformei em objeto de estudo mesmo. Tanto que eu mergulhei nisso com meu orientando lá na graduação e depois no mestrado e isso virou projeto de pesquisa [...]. Então, hoje eu tenho a

avaliação também como objeto de estudo por dentro da formação do professor e por dentro da prática pedagógica do professor.

O que eu sei é que hoje eu tenho uma prática avaliativa completamente diferente do que eu fazia graças a essa sensibilização em relação à avaliação.

Nesse ponto de vista, Hoffmann (1998, p. 32) nos leva a compreender que ter “um olhar construtivo em avaliação articula-se ao desejo político do educador, que se traduz no compromisso de aprofundamento teórico, de uma atualização permanente e contextualizada e de uma consciência humanizadora sobre a realidade social”.

A construção do conhecimento, sobre a avaliação da aprendizagem, começa no processo formativo inicial, portanto as vivências advindas dele são essenciais para não permitir que lacunas se formem e isso interfira diretamente na prática avaliativa futura do professor.

Contudo, como é possível ter perspectivas de formação que variam conforme a formação dos professores formadores, suas vivências e concepções, tal formação em avaliação é, e continuará sendo, um grande desafio.

3.6 Contribuições dos Estágios Supervisionados Obrigatórios para a superação da avaliação classificatória

Na análise documental dos planos de aula, encontramos indícios de que os licenciandos, tanto do ESO III (EIII) como do ESO IV (EIV), superaram e não superaram a concepção de avaliação classificatória. Desse modo, emergiram duas categorias: **superação** (SU), que se refere à avaliação propriamente dita, e **não superação** (NS), que se refere à avaliação classificatória (verificação da aprendizagem). O Quadro 22 mostra exemplos da análise realizada quanto às propostas de avaliação que deram origem às categorias emergidas.

Quadro 22 – Exemplificação da codificação dos dados da categoria Superação e Não superação

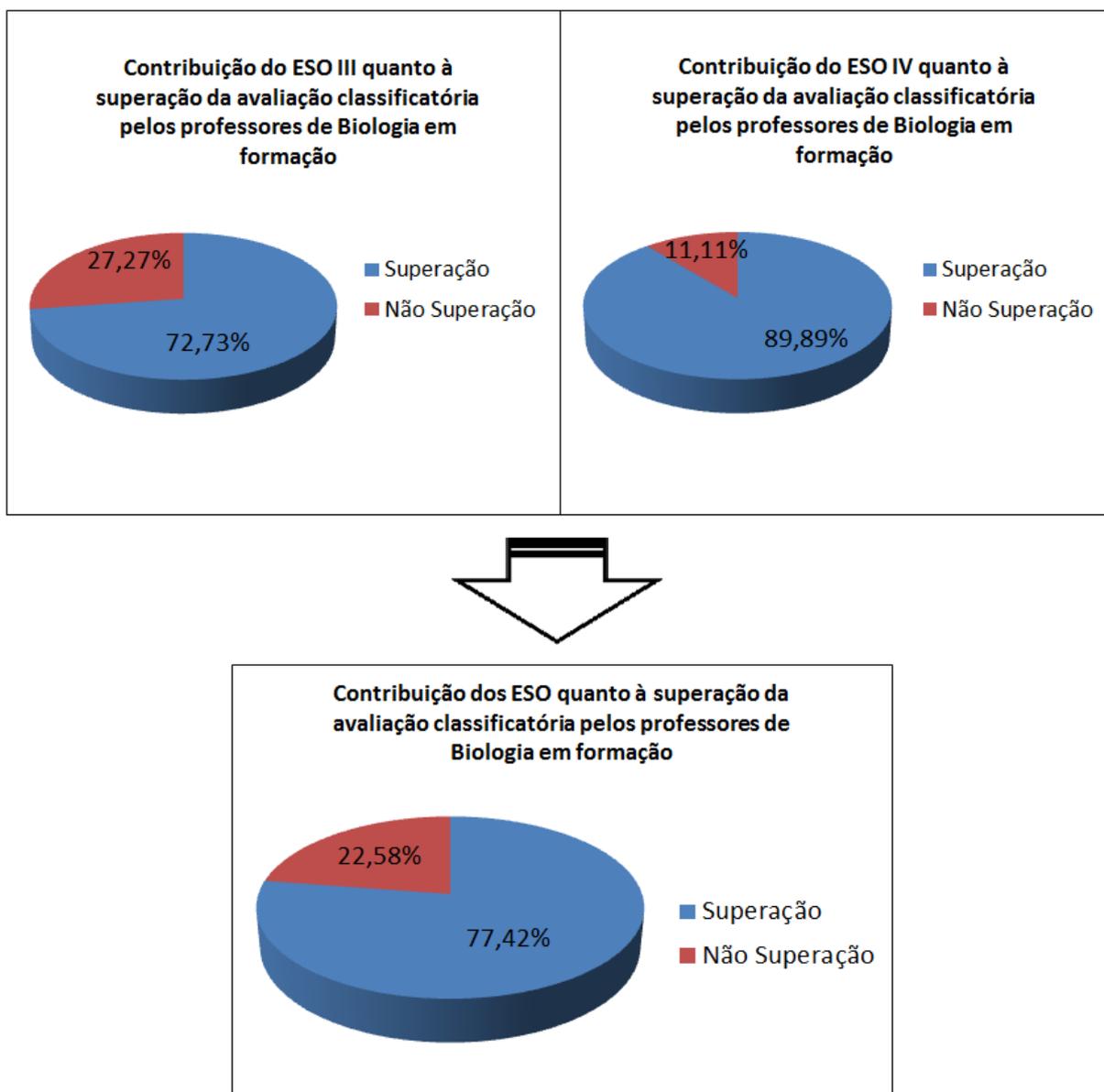
Categoria		Unidades de contexto	Unidades de registro	Código
		Superação (SU)	A avaliação será feita de forma contínua, através da participação e da realização de um trabalho em grupo com o tema “Doenças relacionadas à má higienização das mãos” onde cada grupo falará sobre uma doença. Ao final, farão uma redação sobre a importância da água. (1)	Avaliação processual mediante participação e realização de trabalho (a)
A avaliação será processual, ocorrendo ao longo do desenvolvimento das aulas. Os educandos também serão avaliados através da confecção de cartazes que serão elaborados por equipes, as quais deverão montar o sistema digestório – órgão e suas respectivas funções culminando com a socialização dessas produções para toda a turma e fixação nos corredores da escola. (1)	Avaliação processual mediante cartazes (a)		SU[1a]-PA29	
A avaliação será do tipo formativa, ocorrendo ao longo do desenvolvimento da disciplina, sendo necessária a participação durante as aulas teóricas e práticas e o efetivo cumprimento das atividades propostas (individuais e em grupo). Serão observados também as atitudes crítico-reflexivas, éticas, disponibilidade para o trabalho em grupo, criatividade, organização e responsabilidade serão aspectos considerados durante a avaliação. Atividades: Produção de um cartaz com o antes e o depois da revolução industrial no processo de ciclagem da matéria e a influência humana nessas modificações – O aluno produzirá desenhos esquemáticos dos ciclos antes e depois da revolução industrial e responderá questões sobre o tema. Avaliação somativa no final do bimestre. (1)	Avaliação processual/formativa mediante participação e realização de atividades e avaliação somativa (a)		SU[1a]-PA46	
Não superação (NS)	Lista de exercício (1)	Avaliação pontual mediante exercício (a)	NS[1a]-PA25	
	Atividade avaliativa com cinco questões abordando os conteúdos trabalhados em sala. Avaliação como nota para II Unidade do 9º ANO C	Avaliação pontual mediante questionário e atribuição de notas (a)	NS[1a]-PA34	
	Prova com questões abertas e correção da atividade de identificação dos órgãos.	Avaliação pontual mediante prova (a)	NS[1a]-PA43	
	Será realizada através de questionário contendo as seguintes perguntas: 1. Como você definiria o reino protista? 2. Enumere os principais seres vivos pertencentes ao reino protista estudados em sala de aula. 3. Descreva com suas palavras o reino protista.	Avaliação pontual mediante questionário (a)	NS[1a]-PA48	

Fonte: a autora

A análise revelou que dos (22) licenciandos que cursaram o ESO III, (16) 72,73% demonstraram superar a concepção de avaliação classificatória e, dos (9) que cursaram o ESO IV, (8) 89,89% demonstraram o mesmo (Figura 8). De modo geral, esse “achado” sinaliza que 77,42% dos licenciandos apresentaram uma intencionalidade de superação. Assim, inferimos que as orientações dadas pelas professoras formadoras, no âmbito dos ESOs, estão

contribuindo para que os futuros professores de Biologia tenham concepções e/ou práticas coesas sobre a avaliação da aprendizagem.

Figura 8 – Contribuição dos ESOs quanto à superação da avaliação classificatória pelos licenciandos



Fonte: a autora

Por outro lado, a análise apontou que algumas propostas de avaliação se restringiram ao uso de exercício; outras, ao uso de questionário ou de prova, isto é, se limitaram à utilização de instrumentos de coleta de dados. Como a avaliação classificatória visa constatar a aprendizagem de maneira pontual através de instrumentos, segregando os educandos quanto

à retenção de conteúdos ou excelência cognitiva-intelectual, inferimos que os licenciandos, em sua minoria, apresentaram evidências quanto à adoção deste tipo de “avaliação”.

Neste caso, especificamente, é interessante ressaltar que não encontramos indícios nos planos de aula de que seria considerada a participação dos estudantes ou que seria realizada uma avaliação ao longo do processo, levando em consideração a construção do conhecimento, e isso reforçou o surgimento da categoria Não Superação.

Desse modo, sinalizamos a necessidade de estudos que busquem investigar se as propostas de avaliações dos licenciandos são, de fato, concretizadas tal como são planejadas. A análise documental que realizamos indica que alguns licenciandos não superaram a avaliação classificatória e que outros superaram, contudo, isso precisa ser confrontado a partir de observações de suas regências, pois é possível que estejam reproduzindo modelos inconscientes de agir mesmo com formação voltada à avaliação.

Sobre isso, Luckesi (2002) explica que, muitas vezes, atuamos automaticamente porque somos atraídos por hábitos que já passaram para nosso inconsciente e sequer questionamos sobre o verdadeiro sentido daquilo que estamos fazendo. Nesse raciocínio, o referido autor defende que é preciso e urgente romper com as representações sociais, visto que elas exercem uma forte influência na prática pedagógica sob a ótica da avaliação classificatória.

Transpor a avaliação classificatória requer mudanças que não são puramente técnicas, mas políticas e ideológicas, dado que estas norteiam e orientam as diversas práticas pedagógicas existentes.

Uma avaliação nunca é neutra. Ela traduz uma visão de mundo e de sociedade. Revela se queremos conservar tudo como está ou transformar; se queremos dar condições para que o educando tenha pleno desenvolvimento ou se queremos privá-lo disso. A avaliação vai muito além dos procedimentos técnicos que adotamos para realizá-la. Dessa maneira, imbuída em aspectos político-ideológicos, ela deixa transparecer nossa intencionalidade, nossa visão de educação, bem como aquilo que desejamos.

É sabido que a transformação não é um processo simples de acontecer. A questão é que ficamos tanto tempo “à mercê” de práticas avaliativas classificatórias na vida escolar (e acadêmica), que se libertar delas parece inevitável. Por isso, pensamos que a formação em avaliação é o caminho viável para o rompimento de tais práticas ainda existentes no âmbito educativo, principalmente, nas escolas da educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo motivo de reconhecermos os ESOs como eixo estruturador da formação docente, comprometemo-nos a investigar, no curso de licenciatura plena em Ciências Biológicas, as concepções e as práticas avaliativas de professoras formadoras responsáveis por eles. Desse modo, buscamos analisar a coerência entre o discurso e a prática docente. Não somente isso, mas analisar se a formação oferecida nos ESOs está contribuindo para que os futuros professores de Biologia superem a avaliação classificatória (tradicional).

Embora não haja uma definição explícita das concepções de avaliação nos planos de ensino, encontramos indícios, sinalizando que as práticas avaliativas são norteadas pela avaliação libertadora. A partir disso, foi possível inferir que as professoras concebem a avaliação com um processo que requer diagnóstico das necessidades, interesses e habilidades dos licenciandos, acompanhamento contínuo, *feedback* constante da aprendizagem, bem como utilização de diversos recursos como prova, plano de aula, relatório, aula simulada, círculo de cultura, entre outros.

Conseguimos desvelar, ainda, através das entrevistas, que suas concepções valorizam a ideia de inclusão e reforçam a importância do acompanhamento. Para as professoras, a avaliação tem a ver com acolher e auxiliar o licenciando em todas as fases do processo de aprendizagem. Contudo, apesar das semelhanças entre suas concepções, cada uma tem um modo particular de avaliar. Ambas utilizam diversos instrumentos de coleta de dados, mas uma delas usa os critérios avaliativos de maneira inadequada devido a sua falta de clareza e coesão. Suas práticas avaliativas também diferem quanto à tomada de decisão, pois a mesma professora que faz uso inadequado dos critérios fornece o *feedback* aos licenciandos de modo insuficiente.

Um achado importante a ressaltar é que não encontramos indícios de concepções, tampouco de práticas avaliativas de caráter classificatório. Por outro lado, encontramos evidências de que uma das professoras apresenta fragilidade na maneira como avalia e também dificuldade em realizar, na prática, aquilo que se diz acreditar. Portanto, consideramos que o discurso docente nem sempre é condizente com a prática.

De modo geral, pensamos que alguns fatores contribuem para a aproximação (ou o distanciamento) entre o discurso do professor sobre avaliação e a sua prática avaliativa. Nosso pressuposto é que isso pode se justificar devido à formação profissional, experiência docente e/ou tempo de atuação (com determinado componente curricular). Nesta pesquisa, notamos que a professora que tem a formação mais centrada na área de educação (graduação e pós-

graduação), mais experiência na educação superior e tempo de atuação com os ESOs demonstrou plena coerência entre o que pensa a respeito da avaliação e o que faz, diariamente, em sala de aula.

Encontramos também evidências de que essa professora tem se comprometido com a formação dos professores de Biologia em avaliação de modo aprofundado. Mesmo assim, um de seus licenciandos demonstrou resistência em superar a avaliação classificatória. Embora isso, as evidências revelam que a maioria deles apresenta uma intencionalidade de tal superação, inclusive quando a avaliação foi trabalhada de forma superficial pela outra professora. Assim sendo, constatamos que as orientações dadas pelas professoras formadoras, no âmbito dos ESOs, têm importância valiosa na formação dos professores em avaliação.

Esta pesquisa de mestrado trouxe à tona informações úteis que podem fortalecer as práticas avaliativas de docentes que atuam na educação superior. Além disso, trouxe informações que deixaram em destaque a importância da formação contínua e permanente, visto que as professoras, em suas formações iniciais, não puderam contar com um componente curricular sobre avaliação da aprendizagem, tal como ocorre atualmente com os licenciandos do curso – nosso *locus* de estudo.

Frente ao exposto, afirmamos que os objetivos desta pesquisa foram alcançados. Concluímos essa etapa do mestrado com a satisfação de ter contribuído, de alguma maneira, com o conhecimento acerca da formação de professores. Ademais, destacamos que esta pesquisa é um convite à realização de mais estudos. Acreditamos que é necessário continuar investigando as concepções e as práticas avaliativas de docentes da educação superior, porque a avaliação classificatória tem um caráter fortemente “reprodutivista” e tende a ser seguida pelos professores recém-formados na educação básica.

Assim sendo, outros estudos podem ser realizados no sentido de: (1) investigar como os professores da educação superior (dos demais componentes curriculares do curso) concebem e realizam a avaliação; (2) investigar como os professores da educação superior foram avaliados durante sua formação docente e qual o reflexo disso nas suas práticas avaliativas, e ainda: (3) investigar as concepções dos licenciandos e como eles realizam a avaliação durante suas regências nos ESOs; e (4) investigar se os professores de Biologia recém-formados estão, de fato, superando a avaliação tradicional.

Com última consideração, importa pontuar que reconhecemos que ainda há muito que fazer. Transformar nossas práticas, quando necessário, e dar bons exemplos é um dos caminhos para enfraquecer “o sistema” da avaliação classificatória. O outro é formar para

avaliar: orientar a nova geração de professores a fazer uso da avaliação enquanto aliada do processo de ensinar e aprender, pois necessitamos dela nessa condição imprescindivelmente.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Cristovam da Silva. **Formação permanente de professores em situação de trabalho**: valorização dos saberes docentes. 2006. 191 f. Dissertação (Mestrado em educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- ARAÚJO, Monica Lopes Folea. **O que fazer da educação ambiental crítico-humanizadora na formação inicial de professores de biologia na universidade**. 2012. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.
- AZEVEDO, Rosa Oliveira Marins; GHEDIN, Evandro; SILVA-FORSBERG, Maria Clara; GONZAGA, Amarildo Menezes. Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas. **Revista Diálogos Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 997-1.026, set/dez, 2012.
- BARBOSA, João; ALAIZ, Vitor. **Explicitação de critérios** – exigência fundamental de uma avaliação a serviço da aprendizagem. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Avaliacao/explicitacao_critérios.pdf> Acesso em: 17 dez. 2018.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1994.
- BARRETO, Edna Silva. **O Estágio Supervisionado Obrigatório na formação do professor de Ciências Biológicas da UFRPE**: Olhares de estagiários e orientadores. 2014. 177f. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2014.
- BIANCHI, Ana Cecília de Moraes; ALVARENGA, Marina; BIANCHI, Roberto. **Orientações para estágio na licenciatura**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Qualitative Research for Education**. Boston: Allyn and Bacon Inc., 1982.
- BRASIL. **Lei 9.394/1996**. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 30 set. 2016.
- _____. **Lei N° 11. 788/2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007.../2008/lei11788.htm>. Acesso em: 28 ago. 2016.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas. **Parecer CNE/CES nº 1301/2001**. Diário Oficial da União, Brasília, 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1301.pdf>>. Acesso em: 06 out. 2016.

_____. _____. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio:** Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (Ensino Médio). Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf> Acesso em: 06 out. 2016.

_____. _____. _____. **Parecer CNE/CP 28/2001.** Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001b. Disponível em: Acesso em: 26 ago. 2016.

_____. _____. _____. **Parecer CNE/CP 09/2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001c. Disponível em: Acesso em: 26 ago. 2016.

_____. _____. _____. **Resolução CNE/CP nº 1/2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 12 set. 2016.

_____. _____. _____. **Resolução CNE/CP nº 2/2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2016.

_____. _____. _____. **Resolução CNE/CP nº 2/2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>. Acesso em: 12 set. 2016.

_____. _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (Ensino Médio). Brasília, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2016.

_____. _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais +:** Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (Ensino Médio). Brasília, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasNatureza.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2016.

_____. _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ciências Naturais (Ensino Fundamental). Brasília, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencias.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2016.

BRITO, Luana Patrícia Silva de; MELLO, Rachel Costa de Azevedo; ARAÚJO, Monica Lopes Folena. Contribuições do Programa Institucional de bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) à formação inicial de professores de biologia na universidade. In: Encontro de Pesquisa Educacional de Pernambuco, 9., 2012, Caruaru. **Anais...** Caruaru, 2012, p.1-12.

BURIOLOLA, Marta Alice Feiten. **O estágio supervisionado.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

CACHAPUZ, António; PRAIA; João; JORGE, Manuela. Da educação em Ciências às orientações para o ensino das Ciências: um repensar epistemológico. **Ciência & Educação**, v. 10, n. 3, p. 363-381, 2004.

CÂMARA, Rosana Hoffman. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Revista Interinstitucional de Psicologia**, v.6, n. 2, p. 179-191, 2013.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de; GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de professores de Ciências: tendências e inovações**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CARVALHO, Marlene Araújo. A prática docente: subsídios para uma análise crítica. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho; CARVALHO, Marlene Araújo de. (Orgs). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

COUTINHO, Anderson da Silva. **A avaliação na formação inicial de professores de Biologia: um estudo no contexto das Práticas como Componentes Curriculares**. 2016. 212 f. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2016.

DANNA, Marilda Fernandes; MATOS, Maria Amélia. **Aprendendo a observar**. São Paulo: Edicon, 2006.

DEBESSE, Maurice. Un Problema Clave de la Educación Escolar Contemporánea. In: DEBESSE, Maurice; MIALARET, Gaston (Orgs.). **La Formación de los Enseñantes**. Barcelona: Oikos-Tau, 1982, p. 13-34.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

DEPRESBITERIS, Léa. **Avaliação educacional em três atos**. 3 ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

FERREIRA, Adriano de Melo; GUIMARÃES, Valter Soares; SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. **Diretrizes Curriculares para Cursos de Biologia: a licenciatura sob a égide do mercado**. 2011. Disponível em: <<http://www.sbpcnet.org.br/livro/63ra/conpeex/doutorado/trabalhos-doutorado/doutorado-adriano-melo.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2016.

FERRY, Gilles. **Acerca del concepto de formación**. 1993. Disponível em: <http://isfdyt148.bue.infed.edu.ar/sitio/upload/ferrygilles_acerca_del_concepto_de_formacion_2_1.pdf>. Acesso em 08 ago. 2016.

_____. **El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica**. Madri: Paidós, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação como prática de liberdade**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. **Cartas à Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2003.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernardete Angelina. A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 81, p. 70-74, mai, 1992.

_____. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez/jan/fev, 2013-2014.

_____. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out/dez, 2013.

_____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1.355-1379, out/dez, 2010.

_____. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016.

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

_____. BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GESSINGER, Rosana Maria; GRILLO, Marlene Corroero; FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Critérios de avaliação a serviço da aprendizagem. In: GRILLO, Marlene Corroero; GESSINGER, Rosana Maria (Orgs.). **Por que falar ainda em avaliação?** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GRILLO, Marlene Corroero; LIMA, Valderez Marina do Rosário. Especificidades da avaliação que convém conhecer. In: GRILLO, Marlene Corroero; GESSINGER, Rosana Maria (Orgs.). **Por que falar ainda em avaliação?** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. **Effective Evaluation**. San Francisco: Jossey-Bass, 1981.

_____. **Fourth generation evaluation**. Newbury Park, London, New Delhi: Sage, 1989.

GUIMARÃES, Henrique Manuel. Concepções, crenças e conhecimento: afinidades e distorções essenciais. *Quadrante*, v. 19, n. 2, 2010, p. 81-101.

HADJI, Charles. **L'évaluation des actions éducatives**. Paris: PUF, 1992.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 19 ed. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

_____. **Avaliação**: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 30 ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____. **Pontos e contrapontos**: do pensar ao agir em avaliação. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

HOLSTI, Ole. **Content analysis for the social sciences and humanities**. Reading Mass: Addison-Wesley, 1969.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para mudança e a incerteza. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRASILCHIK, Mirian. **Prática de ensino de Biologia**. 4 ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Emília Freitas. A formação inicial de professores e a didática na perspectiva inter/cultural. **Santa Maria**, v. 34, n. 1, p. 165-178, jan/abr, 2009.

LIMA, Kilma da Silva. **Compreendendo as concepções de avaliação de professores de física através da teoria dos construtos pessoais**. 2008. 163f. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2008.

LIMA, Valderez Marina do Rosário; GESSINGER, Rosana Maria; GRILLO, Marlene Corroero. Questões de prova e suas especificidades. In: GRILLO, Marlene Corroero; GESSINGER, Rosana Maria (Orgs.). **Por que falar ainda em avaliação?** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

_____. GRILLO, Marlene Corroero. Questões sobre avaliação da aprendizagem: a voz dos professores. In: GRILLO, Marlene Corroero; GESSINGER, Rosana Maria (Orgs.). **Por que falar ainda em avaliação?** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **A avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais**. 2002. Disponível em:
<<http://www.luckesi.com.br/artigosavaliacao.htm>>. Acesso em: 06 jul. 2016.

_____. **A avaliação da aprendizagem**; visão geral. 2005. Disponível em:
<<http://www.luckesi.com.br/artigosavaliacao.htm>>. Acesso em: 06 jul. 2016.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 21 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, n. 2, v. 4, p. 79-88, 2002.

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

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARIOTTI, Humberto. **A técnica do zoom**. Entre o foco e a periferia. Disponível em:
<http://www.humbertomariotti.com.br/imagens/trabalhosfoto/512012_zoom_port.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2017.

MARQUES, Mario Osorio. **A formação profissional da educação**. 5 ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

MENDES, Ana Magnólia; FERREIRA, Mario César; CRUZ, Roberto Moraes. O diálogo, psicodinâmica, ergonomia, psicometria. In: Ana Magnólia, Mendes (Org.). **Psicodinâmica do Trabalho: teoria, método, pesquisas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, v.1, p. 89-110, 2007.

MENDES, Maria Olenir. **Formação de professores e avaliação educacional: o que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua formação**. 2006. 166 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 5. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1998.

NÓVOA, António. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.

OLIVEIRA, Cláudia Chueire de. **Dimensão Instrumental**. In: BERBEL, Neusi Aparecida Navas; COSTA, Waldeciria Souza da; GOMES, Icléia Rodrigues de Lima Gomes; OLIVEIRA, Cláudia Chueire de; VASCONCELLOS, Maura Maria Morita. (Orgs.). **A avaliação da aprendizagem no ensino superior: um retrato em cinco dimensões**. Londrina: ED. UEL, 2001.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

PACHECO, Márcia Maria Dias Reis. **Concepções e práticas avaliativas nos cursos de licenciatura**. 2007. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

PAVAN, Ruth. A importância da reflexão crítica para a formação dos professores e professoras. In: ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib; PINTO, Maria das Graças C. da S. M. G.; FORSTER, Mari Margarete dos Santos; FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória. (Orgs.). **Processos e práticas na formação de professores: caminhos possíveis**. Brasília: Liber Livro Editora, p. 89-106, 2011.

PENNA FIRME, Theresa. Avaliação: Tendências e tendenciosidades. **Ensaio**, v. 1, n. 2, 1994.

PEREIRA, Júlio Emídio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para formação docente. **Educação & Sociedade**, n. 68, dez, p. 109-125, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, p.17-52, 2002.

_____. GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. _____. FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Loyola, 2011.

_____. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PORLÁN, Ariza; MARTÍN, Toscano. El saber práctico de los profesores especialistas: aportaciones desde las didácticas específicas. In: MOROSINI, Marília Costa. (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais, 2000, p. 35-42, 2000.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação: Novos tempos, novas práticas**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

REZENDE, Izabelle Maria Nascimento de. **A educação ambiental no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): subprojeto Biologia**. 2016. 181 f. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2016.

RODRIGUES, Auro de Jesus. **Metodologia Científica**. São Paulo: Avercamp, 2006.

SANTIAGO, Eliete. Trabalho pedagógico e avaliação educacional. In: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Eliete (Orgs). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Massangana, 2006.

SANTIAGO, Eliete; BATISTA NETO, José. A prática de ensino como eixo estruturador da formação docente. In: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Eliete (Orgs). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Massangana, 2006.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, São Leopoldo-RS, n. 1, p. 1-15, 2009.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Andressa Rodrigues; BRITO, Luana Patrícia Silva de Brito; MOREIRA, César Henrique Moreira; SILVA, Wanyeverlyn Lima; ARAÚJO, Monica Lopes Folena. Critérios e instrumentos utilizados por professores dos Estágios Supervisionados Obrigatórios para avaliar licenciandos em Ciências Biológicas. **Enseñanza de las ciencias**, v. Extra, p. 2925-2930, 2017.

SCHNETZLER, Roseli Pacheco. Prática de ensino nas ciências naturais: desafios atuais e contribuições de pesquisa. In: ROSA, Dalva Eterna Gonçalves; SOUZA, Vanildo Camilo de. (Orgs.). **Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Janssen Felipe da. **Modelos de formação de pedagogos(as) – professores(as) e políticas de avaliação da educação superior: limites e possibilidades no chão das IES**. 2007. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SILVESTRE; Magali Aparecida; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Modelos de formação e estágios curriculares. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente, Belo Horizonte**, v. 03, n. 06, p. 30-40, ago/dez, 2011.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio Barbosa Mendonça de; MELO, Marcelo Soares Tavares de; SANTIAGO, Maria Eliete. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física escolar. **Movimento**, v.16, n.3, p. 29-47, 2010.

TARDIF, Maurice. Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino. In: EGGERT, E. *et al.* **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores (textos selecionados do XIV ENDIPE)**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 17 – 46.

_____. LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face o saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, v.1, n. 4, p. 215-233, 1991.

TOMÉ, Fresneda Marta. Avaliação e educação infantil: uma relação incompreendida. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, n. 15, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO. Secretaria Geral dos Conselhos da Administração Superior. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução CEPE 678/2008**. Estabelece normas para organização do Estágio Supervisionado Obrigatório para estudantes dos Cursos de Graduação da UFRPE e dá outras providências. Disponível em: <<http://drca.ufrpe.br/sites/drca.ufrpe.br/files//Resolucao%20-Geral-%20Estagio/Resolucao%20CEPE%20678%202008.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2016

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 327-342, mai/ago, 2014.

VIANA, Kilma da Silva Lima. **Avaliação da experiência: uma perspectiva de Avaliação para o ensino das Ciências da Natureza**. 2014. 202 f. Tese (Doutorado em Ensino das Ciências) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2014.

ZANCHET, Beatriz Maria; PINTO, Maria das Graças. In: ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib; et al. (Orgs.). **Processos e práticas na formação de professores**: caminhos possíveis. Brasília: Liber Livro Editora, 2011.

ZANON, Denise Puglia; ALTHAUS, Maiza Margraf. **Instrumentos de avaliação na prática pedagógica universitária**. 2008. Disponível em: <<http://ltc-ead.nutes.ufrj.br/constructore/objetos/InstrumentosdeAvaliacao.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

APÊNDICE A – Solicitação à Universidade



Universidade Federal Rural de Pernambuco
Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências
Curso de Mestrado em Ensino das Ciências

Prezado (a) coordenador do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas,

Estamos realizando uma pesquisa no âmbito dos Estágios Supervisionados Obrigatórios (ESO) no curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas da UFRPE. Trata-se de uma investigação para a produção da dissertação de mestrado.

Solicitamos a sua colaboração no sentido de viabilizar os seguintes procedimentos propostos desde que o docente aceite participar:

- Análise dos planos de ensino e planos de aula;
- Observação de aulas;
- Entrevistas com os docentes.

A aceitação em colaborar com a pesquisa não implica a obrigatoriedade de participar até o final, sendo garantido o direito de abandonar a investigação por algum motivo. Comprometo-me a não utilizar as informações obtidas na investigação em prejuízo das pessoas envolvidas e/ou da instituição, mantendo o sigilo e o anonimato com relação aos interlocutores. Desde já, agradeço a sua colaboração.

Atenciosamente,

Luana Patrícia Silva de Brito (mestranda)

E-mail: luanapsb@hotmail.com

Monica Lopes Folena Araújo (orientadora)

E-mail: monica.folena@gmail.com

APÊNDICE B – Solicitação ao (à) docente



Universidade Federal Rural de Pernambuco
Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências
Curso de Mestrado em Ensino das Ciências

Prezado (a) professor (a),

Estamos realizando uma pesquisa no âmbito dos Estágios Supervisionados Obrigatórios (ESO) no curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas da UFRPE. Trata-se de uma investigação para a produção da dissertação de mestrado.

Solicitamos a sua colaboração no sentido de viabilizar os seguintes procedimentos propostos:

- Análise do plano de ensino e planos de aula;
- Observação de aulas;
- Entrevista.

A aceitação em colaborar com a pesquisa não implica a obrigatoriedade de participar até o final, sendo garantido o direito de abandonar a investigação por algum motivo. Comprometo-me a não utilizar as informações obtidas na investigação em prejuízo das pessoas envolvidas e/ou da instituição, mantendo o sigilo e o anonimato com relação aos interlocutores. Desde já, agradeço a sua colaboração.

Atenciosamente,

Luana Patrícia Silva de Brito (mestranda)

E-mail: luanapsb@hotmail.com

Monica Lopes Folena Araújo (orientadora)

E-mail: monica.folena@gmail.com

APÊNDICE C – Autorização da Universidade

Universidade Federal Rural de Pernambuco
Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências
Curso de Mestrado em Ensino das Ciências

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, coordenador (a) do curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas da UFRPE, autorizo Luana Patrícia Silva de Brito a realizar sua pesquisa de dissertação de mestrado nas dependências da instituição, desde que sejam esclarecidos aos participantes os objetivos e procedimentos da pesquisa e que os mesmos concordem em participar. Será possibilitado à pesquisadora o acesso a esta instituição nos momentos de trabalho pedagógico no âmbito dos ESO, não sendo permitida a sua interferência no andamento do trabalho sem que seja solicitada. Concordo com a publicação dos resultados desde que não sejam utilizadas informações em prejuízo das pessoas envolvidas e/ou da instituição, e desde que sejam mantidos o sigilo e o anonimato dos interlocutores se assim desejarem.

Recife, _____ de _____ de 2017.

Coordenador (a) do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRPE

APÊNDICE D – Autorização do (a) docente

Universidade Federal Rural de Pernambuco
Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências
Curso de Mestrado em Ensino das Ciências

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, docente do curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas da UFRPE, responsável pelo componente curricular _____, aceito participar como ator social da pesquisa de mestrado de Luana Patrícia Silva de Brito que tem como campo de estudo os Estágios Supervisionados Obrigatórios (ESO). Estou ciente que a aceitação em colaborar não implica a obrigatoriedade de participar até o final, sendo-me garantido o direito de abandonar o estudo por algum motivo. Concordo com a publicação dos resultados desde que não sejam utilizadas informações em prejuízo das pessoas envolvidas e/ou da instituição, e desde que seja garantido o sigilo em relação a minha identidade.

Recife, _____ de _____ de 2017.

Docente do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRPE

APÊNDICE E – Roteiro de observação



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PRPPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DAS CIÊNCIAS (Mestrado)

Roteiro de observação

Turma: _____ ESO: _____ Aula: _____ Data: ____/____/____

Observador (a): _____ Carga horária da aula observada: _____

Tema da aula: _____

*S=sim; N=não; NA=Não se aplica.

Questões norteadoras	S	N	NA	Observações
1. Tipo de avaliação/Momento da avaliação				
1.1 Deixou explícito o tipo de avaliação adotada?				
1.2 Realizou avaliação diagnóstica durante a aula?				
1.3 Realizou avaliação formativa durante a aula?				
1.4 Realizou avaliação somativa durante a aula?				
2. Objeto avaliado				
2.1 Avaliou a aprendizagem dos estudantes?				
2.2 Avaliou a prática pedagógica/docente?				
3. Critérios de avaliação				
3.1 Planejou os critérios de avaliação?				
3.2 Explicitou/Informou o(s) critério(s) de avaliação aos estudantes?				

3.3 Estavam voltados para a apreensão dos conteúdos conceituais? (Domínio de conteúdo)				
3.4 Estavam voltados para a apreensão dos conteúdos procedimentais (participação, reflexão, posicionamento crítico, etc?)				
3.5 Estavam voltados para a apreensão dos conteúdos atitudinais? (Valores, comportamento, organização, respeito, etc?)				
4. Instrumento de coleta de dados/ Técnicas				
4.1 Utilizou instrumento(s)? Se sim, qual/quais?				
4.2 Utilizou algum instrumento auxiliar de avaliação durante a aula (Ficha de observação, entrevista)?				
5. Tomada de decisão/posição				
5.1 Houve revisão do plano de ensino?				
5.2 Durante a aula houve intervenção a fim de que os estudantes alcançassem melhores resultados de aprendizagem (desenvolvimento)?				
6. Concepção de avaliação				
6.1 Avalia para classificar?				
6.2 Avalia para libertar?				
6.2.1 Tem indícios de ser formativa?				
6.2.2 Tem indícios de ser recíproca?				
6.2.3 Tem indícios de ser contínua?				
6.2.4 Tem indícios de ser diagnóstica?				
6.2.5 Tem indícios de ser diversificada?				
6.2.6 Tem indícios de ser socializadora?				

6.2.7 Tem indícios de ser integral?				
6.2.8 Tem indícios de ser dialética?				
6.2.9 Tem indícios de ser dinâmica?				
6.2.10 Tem indícios de ser sistemática?				
6.2.11 Tem indícios de ser intencional?				
6.2.12 Tem indícios de ser crítico-reflexiva?				
6.2.13 Tem indícios de ser emancipadora?				

Outras observações

Recife, _____ de _____ de _____.

Luana Patrícia Silva de Brito

APÊNDICE F – Roteiro de entrevista



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PRPPG PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DAS CIÊNCIAS (Mestrado)

Roteiro de entrevista

1. Formação profissional e experiência docente (Caracterização dos atores sociais)

Formação profissional (graduação e pós-graduação)

Experiência na Educação Básica e na Educação Superior

Tempo de atuação com os ESO

2. Estágio Supervisionado Obrigatório

Contribuições do ESO na formação do futuro professor de Biologia

3. Concepções

Compreensão de avaliação e sua finalidade

4. Prática avaliativa

Momento que avalia

Como e o quê avalia

Fundamentos para a prática avaliativa

5. Critérios de avaliação

Os critérios de avaliação utilizados

Os informes dos critérios de avaliação

6. Instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos utilizados

7. Tomada de decisão

Tomada de decisão quanto aos resultados da avaliação da aprendizagem

8. Nota

Atribuição de notas

ANEXO A – Matriz Curricular do Curso

