

Percepções de Licenciados em Ciências Biológicas Sobre a Prática Avaliativa

The Perception of Egresses in Biological Sciences About the Evaluation Practice

Lucas Horn Cordeiro

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
lucas86hc@hotmail.com

Lourdes Aparecida Della Justina Universidade
Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
lourdesjustina@gmail.com

Resumo

O presente trabalho teve como objetivo principal levantar as percepções de egressos do curso de Ciências Biológicas acerca do papel da avaliação no processo de ensino e aprendizagem e de como realizaram as avaliações no momento do estágio supervisionado durante a sua formação. Após uma revisão da literatura pertinente, foram entrevistados por meio de questionários, 17 egressos do curso de Ciências Biológicas de uma universidade do Paraná. Os dados coletados nesta pesquisa foram sistematizados e após análise compuseram a base de dados para a discussão. Esta por sua vez, evidenciou a ciência dos entrevistados sobre a real função da avaliação dentro do processo de ensino e aprendizagem e apontou para uma carência de atividades em relação ao tema durante a formação inicial docente.

Palavras chave: prática avaliativa, estágio supervisionado, ensino de biologia, formação de professores.

Abstract

This paper aimed to collect the perception of egresses in Biological Sciences about the evaluation's function in the teaching and learning process and investigate how they applied the evaluation in the Supervised Internship during their graduation. After a pertinent literature review, 17 egresses in Biological Sciences from one University in Paraná state, were interviewed through a questionnaire. The data collected was sistematized and then analysed to compose the database for the discussion. This analysis, showed the subjects knowledge towards the evaluation's real function in the teaching and learning process and noted a of practical activities on the topic during teachers training.

Key words: evaluation practice, supervised internship, biology teaching, teachers training.

A formação de professores e a prática avaliativa

É fato que o graduando não sai da faculdade perfeitamente apto a desempenhar a profissão discriminada em seu diploma seja qual for a área da graduação. É necessária a obtenção de experiência para então (re)construir o conhecimento necessário ao exercício profissional. Na área da licenciatura não é diferente, os futuros professores têm poucas horas de prática de docência na qual o mesmo deveria exercitar e (res)significar os conhecimentos adquiridos na graduação. Chaves (2004) aponta que talvez pelo fato de que a avaliação no ensino superior ocorra de adulto para adulto, haja uma menor preocupação em entender o papel da avaliação no processo de aprendizagem e a sua real influência na prática do ensino.

Na teoria, há muito se abandonou a ideia de que a avaliação tem a função de aferir o grau de aproveitamento do aluno em relação aos conteúdos expostos, no entanto, a prática avaliativa continua executando a função de exame, junto aos alunos. Na atual prática avaliativa, segundo Nunes (2011, p.133), “sobrepõe ao ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico da aprendizagem, uma vez que o pragmatismo, a eficiência e a rapidez são características da atual vida da sociedade que sucumbe o agente educacional, na sua prática”.

Para Silva e Moradillo (2002, p.30), “o objetivo da avaliação não é a atribuição de notas, mas, a facilitação da aprendizagem dos alunos e a orientação do ensino do professor: avaliação, ensino e aprendizagem tornam-se facetas de um único processo educativo”. O fato é que a avaliação é uma atividade cíclica e de acordo com Reche e Moraes (2011), objetiva a aprendizagem efetiva dos alunos. Por isso, o processo avaliativo deve ocorrer a todo instante e não apenas ao final do processo de ensino.

Corroborando com a ideia de Silva e Moradillo (2002), onde embasado nos dados oriundos da avaliação o professor vai determinar as estratégias de ensino que competem aos resultados obtidos, Haydt (1988, p. 95), diz que um teste “[...] só será realmente válido e fidedigno se suas questões forem bem elaboradas. É a boa construção das questões que garante a validade e a fidedignidade do teste ou, melhor dizendo, a sua qualidade”, em concordância com Luckesi (2000), quando afirma que devem ser coletados apenas os dados essenciais à avaliação e para que tal fato ocorra com sucesso, é preciso observar o instrumento de coleta.

Ao se deparar com uma sala de aula na qual tenha total responsabilidade sobre a turma, muitas são as dificuldades, encontradas pelo professor recém-formado e, por vezes, o seu conhecimento não basta para saná-las. Durante a formação docente a avaliação é apresentada, muitas vezes, fora do contexto escolar, como se fosse um elemento a parte dentro do processo de ensino e aprendizagem. Carvalho e Gil-Perez (2006, p. 55-60), falam sobre as necessidades formativas do professor e cabe aqui destacar o saber avaliar que segundo os autores, permite ao professor “conseguir transmitir seu interesse pelo progresso dos alunos e seu convencimento de que um trabalho adequado terminará produzindo os resultados desejados, inclusive se no início surgirem dificuldades”.

Nessa perspectiva, Borges (2010, p. 143), diz ser importante que através de suas ações, os professores de disciplinas de cunho pedagógico aproximem o licenciando da escola “não em seu papel de aluno [...], mas criando situações para que esse aluno transponha essa barreira e possa vivenciar e reconhecer seu papel de educador”. Os dados oriundos da pesquisa de Rojas (2007, p.11) com professores a respeito de sua vivência com a prática avaliativa, revelam que “possivelmente, tenha sido a experiência profissional a responsável por dar aos sujeitos condições de adquirirem conhecimentos, melhorá-los e aprofundá-los”.

Na presente investigação buscou-se tecer indicativos em relação à formação de docentes acerca dos seguintes problemas: O que pensam os professores recém formados sobre a prática avaliativa, quais as dificuldades encontradas em suas primeiras experiências docentes e como

eles têm contornado essas dificuldades? Assim, na investigação objetivou-se de modo geral, levantar as percepções de egressos de um curso de Ciências Biológicas acerca do papel da avaliação no processo de ensino e aprendizagem e de como realizaram as avaliações no momento do estágio supervisionado.

A pesquisa

Foram questionados 17 egressos do curso de Ciências Biológicas/Licenciatura, graduados no ano de 2011, que por duas vezes exerceram a docência no momento dos estágios obrigatórios, primeiramente junto ao ensino fundamental ministrando a disciplina de ciências e depois no ensino médio com a disciplina de biologia. A inclusão destes egressos à amostra foi aleatória, dirigida apenas pela disponibilidade dos mesmos.

O instrumento de coleta de dados consistiu em um questionário, exposto no momento das discussões, que segundo Severino (2007, p. 125) consiste em “um conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vista a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo”.

No ato da análise de dados, agimos em conformidade com as ideias de Silveira (1999), para o qual uma investigação de cunho qualitativo em ensino de ciências, frequentemente é interessante quando o fenômeno estudado possui diversas variáveis envolvidas, sendo necessário conhecer as relações entre elas. Também foram utilizados aspectos quantitativos, que “apresentam melhor compreensão, mais objetivo e dinamizam o processo de relação entre as variáveis” (DALFOVO et al., 2008), associados à análise de conteúdo, cuja metodologia permite “reinterpretar as mensagens e atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum” (MORAES, 1999, p.1).

Resultados e discussões

A análise dos questionários respondidos por egressos do curso de Ciências Biológicas, permitiu a elaboração de uma análise dos fatores que tangem a formação destes profissionais e de suas primeiras experiências com a prática docente. Os indivíduos respondentes foram denominados por códigos de *E1* até *E17*, na sequência serão expostos alguns resultados bem como uma análise destes.

Concepção dos sujeitos da pesquisa em relação à avaliação

Com o intuito de averiguar a concepção dos graduados em relação à avaliação foi solicitado que respondessem a quatro questões, conforme o Quadro 1:

1- Para você, o que caracteriza uma boa avaliação?
2- Como ela deve ocorrer?
3- Qual a real função de uma avaliação?
4- O que fazer com os dados coletados?

Quadro 1: Questões sobre a concepção dos sujeitos da pesquisa em relação à avaliação.

Ao observar as figuras 1 e 2, pode-se perceber uma coincidência de três categorias elaboradas e número de respostas para cada uma delas. A maioria dos respondentes se ateu aos instrumentos de coleta de dados, que segundo Luckesi (2000, p. 9), “pode distorcer completamente a realidade” se forem defeituosos. O segundo grupo mais representativo em cada figura, citou o aprendizado/construção do conhecimento, remetendo a Reche e Moraes (2011), que entendem que a prática avaliativa objetiva a aprendizagem efetiva dos alunos.

Deste segundo grupo, vale expor as falas de *E13* na primeira e segunda resposta respectivamente, pois se complementam, a saber: “Um método que possa avaliar o conhecimento construído pelo aluno, e não apenas informações memorizadas” e “(...) demonstrando o que ele realmente aprendeu sobre dado conteúdo (...)”.

A terceira categoria que aparece nas duas questões e aquela que trata do “feedback”, ou seja do diálogo entre os atores do ensino (aluno/professor/avaliação). Weisz (1999) diz que por meio do “feedback” o professor pode diagnosticar as dificuldades de suas turmas ou possíveis falhas em seu modo de ministrar as aulas, e o usar destas informações para rearranjar a metodologia em vigor.

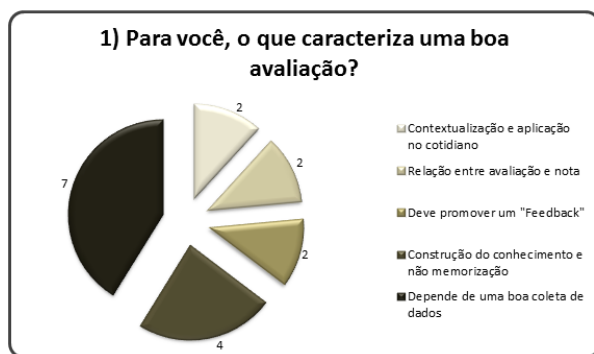


Figura 1: Gráfico com as respostas da questão 1

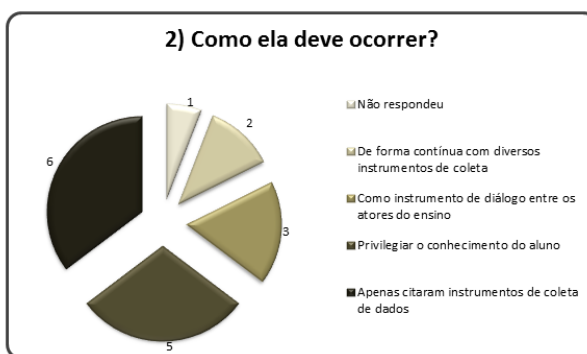


Figura 2: Gráfico com as respostas da questão 2.

Na terceira questão, as repostas (figura 3) formaram três grandes grupos, dois deles tratam da construção do conhecimento e do “feedback”, a exemplo, as falas de *E1* “Permitir o aluno refletir sobre o seu aprendizado e edificar o conhecimento sobre o assunto trabalhado”, e *E8* “(...)verificar se está havendo aprendizagem pelos alunos e se o método de ensino está sendo eficiente”. Destaca-se a ideia levantada por aproximadamente um terço dos egressos que denuncia o caráter classificatório da avaliação, assim como atentado por Nunes (2011, p 133), quando afirma que na atual prática avaliativa “sobrepõe ao ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico da aprendizagem (...)”.

A figura 4 representa as respostas dadas à quarta questão e reflete a ideia de exame atribuída à avaliação por metade dos egressos. Essa afirmação se sustenta também nas falas de alguns egressos como *E6*, “Analisar e avaliar até que ponto aquelas notas são verdadeiras e merecidas”, *E9*, “Avaliar o quanto do que está escrito na prova esta certo”, e *E12*, “Avaliar o conhecimento adquirido pelo aluno durante o processo”. Os demais respondentes compartilham da ideia de Fenato e Santos (2007) quando mostram que os dados oriundos da avaliação servirão para delinear novos caminhos.

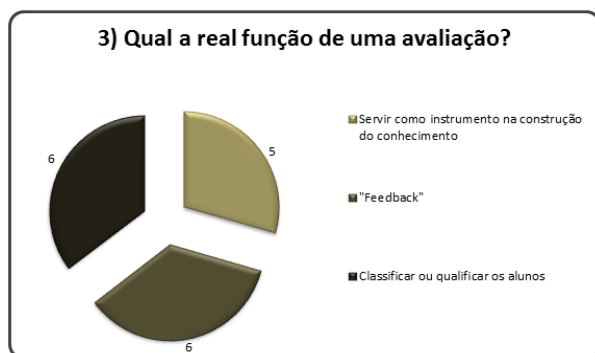


Figura 3: Gráfico com as respostas da questão 3.

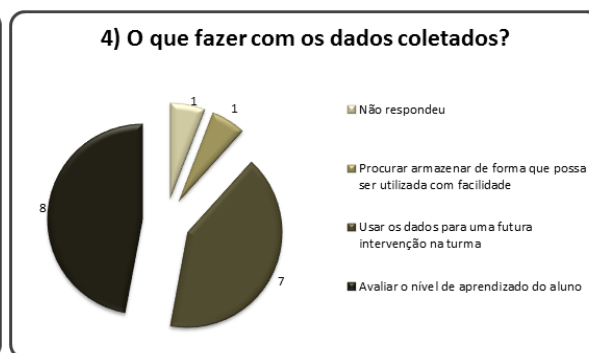


Figura 4: Gráfico com as respostas da questão 4.

Sobre a experiência de regência durante o estágio supervisionado

Este item é composto por três questões relacionadas à experiência de estágio supervisionado vivenciado pelos egressos do curso em questão e algumas de suas dificuldades naquele momento. As questões são as expostas no Quadro 2:

5- Você encontrou dificuldades em relação à avaliação? Como você as contornou?
6- A sua avaliação realmente serviu ao seu propósito?
7- Que tipos de avaliação você pôde aplicar durante o estágio?

Quadro 2: Questões sobre a experiência de regência durante o estágio supervisionado.

Como já foi comentado, a experiência profissional é a “responsável por dar aos sujeitos condições de adquirirem conhecimentos, melhorá-los e aprofundá-los” (ROJAS, 2007, p.11). Os dados da quinta questão (figura 5) justificam esta afirmação visto que apenas 4 egressos não encontraram dificuldades durante a regência e os restantes precisaram da prática para sanar algumas lacunas remanescentes da graduação. Campos (2011, p. 39) evidencia que a formação do professores é um processo contínuo que se inicia na faculdade e se mantém durante o exercício da profissão, garantindo “nexos entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas”.

Aqui (figura 5) se mostra interessante ressaltar que 8 dos 17 respondentes atribuem as dificuldades encontradas à “(...) falta de interesse de alguns alunos (...)” e também “devido ao descaso dos alunos com o conteúdo”, falas de *E3* e *E13* respectivamente. Para Souza (2007, p. 132), “A participação do aluno na avaliação é fundamental para sua integração no processo educacional, para o seu compromisso com a aprendizagem” e prossegue dizendo que ela é condição para “transformação dos processos de avaliação e do uso que faz de seus resultados, visando construí-la como instrumento útil para o aprimoramento do ensino e apoio à aprendizagem”.

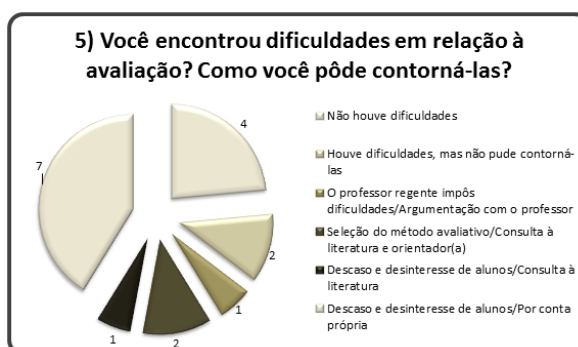


Figura 5: Gráfico com as respostas da questão 5

Ainda na figura 5, temos que 6 alunos procuraram a literatura ou o orientador para contornar as dificuldades. Porém os outros 7 sanaram as dificuldades por conta própria, mas em suas falas pode-se perceber que elas foram realmente “contornadas” como sugere a questão. A exemplo, temos as falas de *E4*: “optei por dar mais uma “chance” para os alunos que não haviam feito as atividades nas datas pedidas”; *E6*: “para que eu pudesse ter resultado na minha regência fiz o que todos os professores fazem, dei questões objetivas e com respostas curtas” e *E9*: “Fiz uma prova acessível e de maneira indireta ajudei os alunos a responderem as questões”.

Na figura 6 temos uma grande variedade de respostas, sendo 7 positivas, 7 negativas e 3 intermediárias inseridas na categoria “Sim, mas não completamente”. Nota-se que discussões anteriores são retomadas nesta questão, como o papel da avaliação enquanto instrumento de diagnóstico da atuação do professor e aprendizado do aluno (SILVA e MORADILLO, 2002; RECHE e MORAES, 2011), a importância da participação do aluno neste processo (SOUZA, 2007) e a falta de preparo do novo professor no momento do estágio supervisionado (ROJAS, 2007).

As 3 respostas ditas intermediárias trazem consigo um ar de descontentamento, mas ainda assim afirmam ter atingido seu objetivo, como se observa nas falas de *E2*; *E4* e *E13*, respectivamente. Todos responderam que sim, “(...) pois era apenas obter nota para ser passada para o colégio, querendo ou não a sociedade impõe isso”; “(...) embora alguns alunos não tenham tido o desempenho que eu gostaria que tivessem” e “apesar de alguns alunos terem, simplesmente, assinado seu nome e devolvido a avaliação em branco”.



Figura 6: Gráfico com as respostas da questão 6.

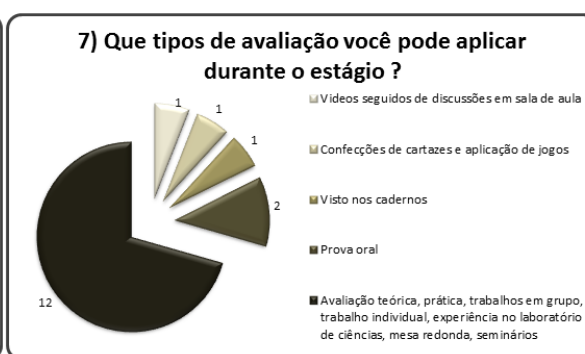


Figura 7: Gráfico com as respostas da questão 7.

A questão 7 questionou apenas quais tipos de avaliação, ou seja, quais instrumentos de coleta de dados foram aplicados durante o estágio. A literatura aponta para um cuidado com a escolha e elaboração do instrumento de coleta de dados (LUCKESI, 2000 e HAYDT, 1988), os egressos por sua vez atinaram para a variedade de instrumentos de coleta, buscando talvez uma maior qualidade no processo, visto que todos os sujeitos confessaram a utilização de vários instrumentos de coleta diferentes. Vale lembrar que as 4 categorias menores foram formadas apenas pelo motivo de o entrevistado ter citado um instrumento não lembrado pelos demais, porém os itens da categoria com 12 respostas se aplicam a todas as respostas.

Considerações finais

A análise realizada a partir da amostra, evidencia que apesar da heterogeneidade de discursos, predomina a ideia de que a avaliação deva ocorrer de forma contínua, visando um

diagnóstico do processo de ensino e aprendizagem, pois “sem a avaliação, fica-se desprovido de evidências que permitam monitorar e interferir precocemente nas condições que prejudicam ou potencializam a obtenção dos objetivos educacionais pretendidos”. (SORDI e LUDKE, 2009. p. 314). Os sujeitos afirmam ainda que a prática avaliativa deva promover a contextualização do aprendizado no cotidiano dos alunos e o diálogo entre os atores do processo (aluno/professor/ensino), pois, negar a algum deles a oportunidade de se manifestar sobre o processo vivido e suas eventuais idiossincrasias, acaba por esvair desta prática o seu sentido formativo. (SORDI e LUDKE, 2009. p. 315) e por fim está ainda presente nas respostas outra característica enunciada na fundamentação teórica, a ideia de inserir o aluno como objeto de interesse da avaliação.

Durante o estágio supervisionado os sujeitos tiveram grande autonomia em relação à escolha do instrumento avaliativo, visto a diversidade de instrumentos citados. Observou-se também que a maioria dos respondentes encontrou alguma dificuldade na execução da regência e metade dos egressos disse ter atingido o propósito atribuído a sua prática avaliativa. Essas dificuldades foram atribuídas em sua maioria ao desinteresse ou descaso dos alunos desinteresse ou descaso dos alunos que “se acostumaram a juízos de valor externos, dos quais ficam dependentes não contestando a lógica interna que os expropria da participação em um processo no qual deveriam, no mínimo, desenvolver ações de co-responsabilidade”. (SORDI e LUDKE, 2009. p. 314).

Em síntese, os egressos externaram em suas respostas que compreendem o verdadeiro significado da avaliação, mas ainda encontram dificuldades em aplicá-la na ocasião do estágio supervisionado. Essas dificuldades foram sanadas procurando a literatura ou orientação de professores e são em sua maioria atribuídas à falta de interesse dos alunos, que por sua vez é atribuída ao sistema de ensino em prática. A abordagem desta temática na formação inicial mostrou-se satisfatória segundo os respondentes, porém ficou explícita a necessidade de se trabalhar em uma perspectiva mais prática dentro da formação inicial de professores e observar as necessidades atuais do ensino para que o novo docente chegue mais preparado as salas de aula e não precise aprender “tudo” na prática. Ou seja, “a aprendizagem da avaliação precisa ser elevada à condição estratégica nos processos de formação docente” para que os novos professores tenham “condição de bem ensinar e bem realizar a avaliação de/com seus estudantes”. (SORDI e LUDKE, 2009. p. 317). Em suma, é preciso rever como se ensina a avaliação no intuito de se estabelecer relações mais fecundas com esta atividade de singular importância na vida das escolas e das pessoas. (SORDI e LUDKE, 2009. p. 318).

Referências

BORGES, J. C. F. **Formação de professores na área de ciências da natureza**: análise de uma prática reflexiva no estágio supervisionado. Tese de doutorado apresentada a Universidade Estadual Paulista, Campus de Bauru, 2010.

CHAVES, S. M. **Avaliação da aprendizagem no ensino superior**: realidade, complexidade e possibilidades. 27ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt04/t0412.pdf>>. Acesso em: 10 de outubro de 2013.

CAMPOS, R. S. P. de. **O uso de textos alternativos para o ensino de ciências e a formação inicial de professores de ciências**. Dissertação de mestrado apresentada a Universidade Estadual Paulista, Campus de Bauru, 2011.

CARVALHO, A. M. P; GIL-PÉREZ, D. **Formação de Professores de Ciências**: tendências e inovações. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DALFOVO, M. S; LANA, R. A; SILVEIRA, A. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v.2, n.4, p.01- 13, 2008.

FENATO, M. A. B; SANTOS. S. A. dos. **Repensando a prática pedagógica e avaliativa no contexto escolar.** 2007. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_maria_aparecida_fenato.pdf>. Acesso em: 10 de outubro de 2013.

HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem.** São Paulo: Ática, 1988.

LUCKESI, C. C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Pátio**, Rio Grande do Sul, n.12, p. 6-11, fev/mar. 2000.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NUNES, L. M. de. A prática avaliativa dos professores e as novas tendências teóricas para a avaliação da aprendizagem. **Revista Lentes Pedagógicas**, v. 1, n. 2, p. 131-148, 2011. Disponível em: <<http://200.233.146.122:81/revistadigital/index.php/lentespedagogicas/article/viewFile/341/301>>. Acesso em: 10 de outubro de 2013.

RECHE, B. D; MORAES, D. A. F. de. **As práticas avaliativas do processo de ensino e aprendizagem e as concepções dos professores.** X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Anais do X Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. Curitiba, p. 12638-12648, 2011.

ROJAS. H. de. los. S. Formação do professor do ensino básico e a avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 18, n. 37, maio/ago, 2007. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1377/1377.pdf>>. Acesso em: 10 de outubro de 2013.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, J. L. P. B.; MORADILLO, E. F. de. Avaliação, ensino e aprendizagem de ciências. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 4, n. 1, p. 25-36, 2002.

SILVEIRA, F. L. da. Um exemplo de análise multivariada aplicada à pesquisa quantitativa em ensino de ciências: explicando o desempenho dos candidatos ao concurso vestibular de 1999 da universidade federal do rio grande do sul. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 4, n. 2, p. 161-180, 1999.

SORDI, M. R. L. de; LUDKE, M. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: Aprendizagens necessárias. **Avaliação**, v. 14, n. 2, p. 313-336, jul. 2009.

SOUZA, N. A. de. **Mapa conceitual:** limites e possibilidades como instrumento de avaliação formativa. VII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. Anais do VII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. Curitiba, 2007.

WEISZ. T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** São Paulo: Ática, 1999.