

A INVESTIGAÇÃO DA PRÁTICA AVALIATIVA DE UMA PROFESSORA DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA

INVESTIGATING THE WAYS OF VALUATION USED BY A SCIENCE AND BIOLOGY TEACHER

**Andréa do Prado;
Daniela Frigo Ferraz;
Juliana Moreira Prudente de Oliveira**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná/ Centro de Ciências Biológicas e da Saúde/ GECIBIO- Grupo de Educação em Ciências e Biologia
E mail: dferraz@unioeste.br

Resumo

O objetivo deste estudo foi investigar os processos de avaliação utilizados por uma professora de Ciências e Biologia da rede pública estadual de Cascavel – Paraná, e relacioná-los com as concepções contemporâneas de como avaliar o aprendizado escolar. Para este propósito, buscou-se identificar a concepção de avaliação da educadora mediante observações de suas aulas e entrevista com a docente. Os resultados mostraram um evidente descontentamento por parte da educadora quando questionada sobre o atual sistema de avaliação.

Palavras-chave: Ensino de Ciências e Biologia, Avaliação Escolar, Formação de Professores

Abstract

The aim of this study was to investigate the ways of valuation used by a Science and Biology teacher of a public school in Cascavel – Paraná, and relate them with the contemporary conceptions about how to evaluate the scholar apprenticeship. For this purpose searched to identify the teacher's evaluation conception by means of observations of her classes and an interview with the teacher. The results showed a plain displeasure of the educator when asked about the actual evaluation system.

Keywords: Science and Biology teaching, Scholar Valuation, Teacher's preparation

SITUANDO A QUESTÃO DA AVALIAÇÃO ESCOLAR NA PESQUISA

A área de pesquisa sobre as necessidades educativas, apareceu no final dos anos 60, e desde então, vem sendo utilizada como um instrumento fundamental no planejamento e tomada de decisão na área da educação. Isto obedece a uma preocupação com a racionalização dos processos formativos de professores que buscam responder adequadamente às exigências sociais (RODRIGUES & ESTEVES, 2003). Valendo-se dessa realidade, foram inicialmente levantadas, no projeto intitulado “Formação Inicial e Continuada de professores de Ciências e Biologia da

cidade de Cascavel/Pr”, as necessidades formativas¹ sentidas na prática por professores de Ciências e Biologia. Sendo assim, questionários foram distribuídos e respondidos por estes professores. A partir das respostas obtidas, foram extraídas suas necessidades formativas. A avaliação foi uma das necessidades apontadas pelos professores.

A maioria dos educadores afirmou que a avaliação é importante e deve ser realizada de forma mais ampla e contínua, além disso, os docentes consideram que é importante a discussão desse tópico em seus processos de formação, já que encontram dificuldades em colocar em prática as atuais discussões. Portanto, percebe-se no discurso dos professores uma vontade de estar incluindo em seus processos de formação a questão da avaliação, o que é bastante positivo e deve ser apreciado de modo a ampliar o conhecimento sobre o tema.

Assim, o objetivo foi realizar uma reflexão crítica da avaliação no processo educativo, visando as concepções contemporâneas de educação e o quanto estão sendo incorporados, de fato, na prática pedagógica.

Num ambiente constante de questionamentos de como se melhorar a prática educacional, surge em discussão a temática avaliação do aprendizado escolar. Muitos estudiosos sobre o tema argumentam sobre sua relevância no sistema pedagógico vigente. É ultrapassada a idéia de avaliação como mera atribuição de notas ou conceitos. Há a necessidade de compreendê-la como um instrumento do processo ensino-aprendizagem.

No atual sistema de ensino, mesmo com todas as modificações sugeridas na lei de diretrizes de bases 9394/96, os ‘conteúdos escolares’ se organizam de forma linear, hierárquica e previamente determinados por bimestre, série, disciplina, sob justificativa de serem pré-requisitos de outros. Assim a repetência é tida como um fator de aprendizagem uma vez que ficar mais tempo na mesma série é o caminho para que o estudante alcance os pré-requisitos da série seguinte, o que já é sabido, raramente acontece (ESTEBAN, 2001). Segundo TERRAZZAN (2004), existe uma espécie de ‘mania’ educacional nacional, em defesa dos pré-requisitos no ambiente escolar, esta defesa, juntamente com as formas de avaliação adotadas pelos professores, constituem alguns dos elementos indicativos para evidenciar sua postura pedagógica, principalmente no que se refere às suas concepções de conhecimento.

Freqüentemente a avaliação feita pelo professor se limita na fragmentação do processo ensino/aprendizagem e na classificação das respostas de seus alunos, a partir de um padrão pré-determinado, relacionando a diferença ao erro e a semelhança ao acerto. O erro é tido como a ausência de conhecimento, a deficiência, a falta, no lugar de ser encarado como um estímulo, um desafio ao método de ensinar, revelando o que o aluno sabe ou que ainda não aprendeu, e que portanto, pode vir a aprender (ESTEBAN, 2001).

HOFFMANN (1991) afirma que na realidade ocorre uma dicotomia em educação e avaliação. Os educadores percebem a ação de educar e a ação de avaliar como dois momentos distintos que não se relacionam. Esta dicotomia torna a avaliação um equívoco, sendo necessário a tomada de consciência e reflexão ao seu respeito.

Sendo assim, percebe-se que a avaliação é um dos aspectos do processo ensino/aprendizagem em que mais se faz necessária uma mudança didática, ou seja, deve ser trabalhada uma formação de professores que busque questionar o ato de avaliar e que direcione uma reflexão crítica de idéias e comportamentos dos docentes de “senso comum” muito persistentes (GIL-PÉREZ *apud* CARVALHO & GIL-PÉREZ, 1995).

¹ Necessidades formativas são as estratégias de planificação, capazes de produzir objetivos válidos e fornecer informação útil para decidir sobre os conteúdos e as atividades de formação (RODRIGUES & ESTEVES, 1993).

A AVALIAÇÃO EM RECONSTRUÇÃO

Freqüentemente, a formação de professores, principalmente a capacitação inicial do professor, está direcionada para as necessidades do ontem. Assim, docentes vêm para a sala de aula mal equipados para enfrentar mudanças de currículo e sem as competências necessárias para desempenhar seu papel de avaliadores. Sem as competências adequadas, os educadores tendem a se sentir pouco confiantes e resistem às mudanças. As melhorias no ensino e no aprendizado não podem ser separadas das melhorias na competência dos professores como avaliadores (TATTERSALL, 1995).

Pesquisas recentes (PERRENOUD, 1993, 1999) mostram que a discussão sobre as práticas de avaliação como parte integrante dos processos de mudança se faz necessária em todo projeto que envolve formação contínua do educador. As pesquisas indicam que uma avaliação é formativa, no sentido de ajudar a aprender e que deve estar voltada muito mais à regulação da aprendizagem do que à classificação. A utilização da avaliação formativa como estratégia reflexiva proporciona informações acerca do desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem, com a finalidade de ajustar esse processo às necessidades das pessoas a que se dirige. É uma avaliação que contribui para melhorar a aprendizagem pois informa ao professor e o aluno seu desenvolvimento, seus sucessos e fracassos, o seu próprio caminhar.

Em decorrência de sua experiência pessoal, grande parte dos jovens professores concebem a avaliação como algo que ocorre somente em momentos isolados, após o processo de ensino-aprendizagem, tendo por finalidade a classificação do desempenho dos alunos em bom ou ruim (CAMPOS & NIGRO, 1999).

Entretanto, considera-se que a avaliação permeia todo o processo de ensino-aprendizagem e por isso cada vez mais fala-se em ensino-aprendizagem-avaliação, enfatizando portanto a relação entre esses três conceitos. As avaliações neste sentido, têm função de direcionar as decisões a serem tomadas, funcionando como um “motor” das mudanças de todo o processo de ensino-aprendizagem (CAMPOS & NIGRO, 1999).

Analisando-se criticamente os métodos avaliativos, abre-se a possibilidade de um questionamento das funções e formas de se avaliar para que ocorra uma coerência entre a prática avaliativa e o âmbito construtivista que preside atualmente a renovação do ensino das Ciências. Mediante este princípio, uma avaliação baseada apenas no julgamento objetivo e terminal do trabalho se caracteriza como insuficiente e ineficaz. Assim, de acordo com CARVALHO & GIL-PÉREZ (1995), o profissional da educação deve conceber e utilizar a avaliação como instrumento de aprendizagem que permita um *feedback* adequado para propiciar a evolução do aprendizado dos estudantes. Como formador de pesquisadores iniciantes, o professor deve considerar-se co-responsável pelos resultados que estes demonstrarem e servir de auxiliar para que cada aluno construa o seu conhecimento. Além do mais, o educador deve superar a habitual prática de avaliar o aluno pela simples memorização de conteúdos conceituais e introduzir formas de avaliação como instrumento de melhora do ensino.

Entende-se que a avaliação ocorre em diversos momentos do ensino e não somente ao término de uma unidade didática. Logo, se ela é realizada no início de um conteúdo didático, ela é considerada nessa perspectiva como avaliação inicial e seu objetivo é diagnosticar o conhecimento prévio dos estudantes e partindo daí, é possível traçar o planejamento didático mais apropriado. Quando o processo de aprendizagem é avaliado, a avaliação passa a ser denominada de formativa processual e analisam-se aqui as atividades desenvolvidas pelos estudantes, tais como trabalhos em grupo, relatórios, discussões etc. É neste momento que o professor, a partir dos resultados obtidos com seus alunos, escolhe que estratégias optar para dar prosseguimento às suas aulas, podendo retroalimentar todo o processo de ensino. Por último, tem-se a avaliação diagnóstica final ou somativa que ocorre ao término da unidade didática trabalhada (CAMPOS & NIGRO, 1999).

Por ser o instrumento de avaliação mais difundido entre professores, faz-se necessário a análise de provas escritas, destacando-se principalmente as maneiras de utilizá-las como um

instrumento eficaz no processo educativo (CAMPOS & NIGRO, 1999). A proposta de modificação da prova nas escolas, segundo RONCA & TERZI (1991), transita pela modificação da filosofia da educação, isto é, na maneira de como o professor encara a sua relação com os alunos, com o conteúdo de sua Ciência e com a aprendizagem. Não se trata de modificar teste objetivo pelo questionário ou uma prova por outra. Neste sentido, a avaliação passa a ser vista como um momento de reorganização dos conhecimentos, com outra dimensão e metas. É a hora de verificar se o aluno, possuindo conteúdos básicos, consegue, a partir deles, pensar, argumentar, contrapor. Busca-se saber se o aluno é capaz de operar tais conteúdos, a partir da leitura, compreensão e interpretação de questões. Segundo esses autores, para avaliar de forma operatória, o professor deve elaborar uma prova com um pequeno texto e a partir deste, expor um contexto ao aluno de modo que ele possa refletir sobre o mesmo. Portanto, aqui se verifica tanto a capacidade de leitura quanto de interpretação dos alunos, o ler torna-se obrigatório. Perguntas e problemas podem constituir tal prova, sendo que as primeiras se caracterizam por sua simplicidade, onde recorre-se à memória para se chegar as respostas imediatas. A pergunta, no caso, evidencia parte do conteúdo básico que o indivíduo deve saber para que possa, depois, interpretar e analisar criticamente seu aprendizado. Já os problemas são mais complexos, com um alcance maior, onde se exige respostas mais elaboradas, com maior composição, combinações bem como são formadas por palavras operatórias, palavras estas que indicam qual habilidade operatória que se procura observar na resposta do aluno. Exemplos de palavras operatórias: analise, classifique, interprete, opine, relacione, entre outras. Quando se entende que estudar é operar (agir) e não praticar simples ações como por exemplo, a memorização, há a implicação do uso de uma prova operatória, isto é, uma prova que priorize a construção e/ou reconstrução de conceitos ao longo do caminho da aprendizagem.

De acordo com CAMPOS & NIGRO (1999), para se avaliar a aprendizagem significativa dos conteúdos, os alunos precisam fazer uso de diferentes capacidades relacionadas ao ensino-aprendizagem e não somente à memória. Espera-se que diferentes alunos cheguem a diferentes respostas. Estes autores definem capacidade como associação entre habilidade e conteúdo específico. Entre as capacidades relacionadas ao ensino-aprendizagem, destacam as seguintes:

Memória – recordação ou “chamado”. Evocação, no plano abstrato, de um conteúdo;

Percepção – determinada clareza do conteúdo no plano consciente. A percepção é subdividida em duas formas de percepção, a pontual ou particular e a global. A percepção pontual ou particular se restringe a aspectos mais delimitados do conhecimento. Já a percepção global é aquela que abrange diferentes aspectos do conhecimento que se articulam, fornecendo soluções a uma situação-problema;

Critério – percepção acentuada de um conteúdo, incluindo os aspectos particulares de um fenômeno ou de uma situação bem como o fenômeno em si;

Crítica – posicionamento do indivíduo em relação às variáveis, aos fatores e às evidências que dão sustentação a um fenômeno.

CAMPOS & NIGRO (1999) defendem que as questões podem ser classificadas de acordo com as capacidades que requerem dos alunos para respondê-las. Assim, uma pergunta que requer quase exclusivamente o uso da memória para ser respondida é considerada ultra-objetiva. Existem também as questões objetivas de discussão que exigem memória, expressão escrita, percepção particular e certo desenvolvimento da capacidade de critério. Neste modelo de questão, o educando precisa ter conhecimentos básicos de determinado assunto, ponderar sobre os critérios de que elementos utilizar para dar sua resposta e ainda argumentar o por que respondeu daquela forma. Um último tipo de questão seria de discussão e argumentação, onde o aluno é solicitado a ter um posicionamento pessoal a respeito do assunto estudado.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E A PRÁTICA AVALIATIVA

A Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional – LDB – nº 9.394, instituída em 20 de dezembro de 1996, promove algumas mudanças na área educacional, e entre elas está a criação de um processo regular de avaliação do ensino brasileiro (BRASIL, 1996).

Segundo interpretação de CARNEIRO (1998), o inciso II que possibilita uma organização das turmas por critérios diferentes dá desdobramento ao artigo 12 que põe, entre as responsabilidades da escola, a de “elaborar e executar uma proposta pedagógica”. A alínea c corresponde ao reconhecimento de aprendizagens desenvolvidas independentemente de escolaridade anterior, isto é, fora do palco do ensino regular, do conhecimento formalmente sistematizado. O sistema de ensino regulamenta a matéria, a escola faz uma avaliação do grau de desenvolvimento e a experiência do candidato, mas este incorpora o patrimônio de conhecimento construído nos esquemas informais de vida aos esquemas formais da escola.

A verificação do rendimento escolar, presente no inciso V, evidencia dois tipos de avaliação: a qualitativa e a quantitativa. A legislação anterior já adotava mecanismo idêntico. A avaliação qualitativa e baseia no processo contínuo e cumulativo da avaliação, sendo, portanto, menos processo de medição e, mais busca de aferição de conhecimento contextualizado. Quanto aos demais incisos, constituem em procedimentos já conhecidos na legislação anterior. Observando as duas legislações e suas “coincidências”, percebe-se o desafio que institutos como o da avaliação contínua e cumulativa, da aceleração de estudos para alunos com atraso escolar (distorção idade/série), do avanço nos cursos e nas séries e dos estudos de recuperação continuam a representar para a escola brasileira. A não-solução destas questões, sob o ponto de vista da operacionalidade pedagógica, tem consequência direta sobre a repetência e evasão escolar (CARNEIRO, 1998).

De acordo com LUCKESI (1996), o que acontece na prática da avaliação educacional escolar é que raramente os professores definem com clareza, no planejamento de ensino, qual é o padrão de qualidade que se espera da conduta do aluno, após ser submetido a uma determinada aprendizagem. Desta forma, torna-se muito ampla a gama de possibilidades de julgamento. Assim sendo, um professor poderá arbitrariamente aprovar um aluno que não demonstra as mínimas condições de aprendizagem, como poderá reprovar um que tenha condições suficientes para ser aprovado.

Estabelecem-se notas e conceitos através de métodos impressionistas ou por comparação. Aspectos atitudinais e tarefas dissertativas são arbitrariamente pontuadas (HOFFMANN, 1991, p. 48).

Na rotina escolar, os alunos são classificados num determinado nível de aprendizagem, a partir de menções, sejam elas em notações numéricas ou verbais. Na maioria das vezes, o juízo de qualidade sobre a aprendizagem do aluno é expresso em símbolos numéricos e, quando são expressos por símbolos verbais, posteriormente são transformados em símbolos numéricos. O que diferenciam os símbolos numéricos dos verbais, é que as notas (expressão numérica da qualidade da aprendizagem) possibilitam uma passagem perigosa da qualidade para a quantidade e os conceitos verbais não permitem este “contrabando” (LUCKESI, 1996).

Mas, por que a escola necessita desse contrabando? Necessita pelo fato de trabalhar com média de notas e não com um mínimo necessário de conhecimentos. Isso significa que, para fazer a média, que só pode ser feita a partir de quantidades e não de qualidades (estas não admitem operações matemáticas), a escola necessita indevidamente, transformar qualidade em quantidade. Se, ao contrário, a escola trabalhasse com um mínimo de conhecimentos, ela não teria necessidade de fazer médias e, por isso, não precisaria contrabandar qualidade em quantidade. Daí, então, os conceitos estariam efetivamente expressando a qualidade da aprendizagem do aluno naquela unidade de

conhecimento e não uma média de elementos sobre os quais não se pode fazer média (LUCKESI, 1996, p. 79).

Para SOUZA (1997), num contexto reducionista do processo ensino-aprendizagem-avaliação, tem-se subjetivamente a impressão que o objetivo da prática educacional é que os alunos dominem o conteúdo dado. Nota-se também, que a avaliação é algo de interesse do professor: fica sob sua responsabilidade saber se ocorreu ou não a aprendizagem, para poder estabelecer notas e verificar se o indivíduo pode ou não ser promovido, analisando sua situação escolar. Os alunos se comprometem não com a aprendizagem propriamente dita, mas com o ganho de determinados pontos, o que raramente reflete em aprendizagem significativa.

De acordo com LUCKESI (1996), a transformação indevida de qualidade em quantidade impede ao professor de diagnosticar a real situação do aluno bem como o aluno não toma consciência de sua própria situação em termos de aprendizado.

ETAPAS QUE CONFIGURARAM A PESQUISA

A abordagem utilizada foi a qualitativa que segundo BOGDAN & BIKLEN *apud* LÜDKE & ANDRÉ (1986) apresenta determinadas características como: o ambiente natural é a fonte direta de dados e o pesquisador é o seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é maior do que com o produto; o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador.

O estudo investigou a prática avaliativa de uma professora de Ciências e Biologia da rede pública estadual de Cascavel, de nome fictício Janaína. Para isto, foram necessários determinados instrumentos de coleta de dados, como: observações de aulas da professora participante da pesquisa, visando verificar os recursos utilizados pela mesma em suas práticas avaliativas, bem como os momentos de avaliação; entrevista áudio-gravada com a docente, seguindo um roteiro semi-estruturado, objetivando dimensionar a idéia que a professora tinha a respeito de avaliação escolar.

As fases metodológicas tiveram a seguinte seqüência:

1) Um período de observação de 20 horas-aula em que, por meio de fichas de observação, foram registrados os momentos da prática avaliativa (se ela era contínua ou pontual), as possíveis formas de correção de provas escritas (individual ou coletiva) e as ferramentas disponibilizadas no ato de avaliar;

2) Elaboração e execução de um roteiro de entrevista semi-estruturado, flexível, em que a articulação das perguntas dependia da ordem contextual;

3) Com os dados obtidos, foi feita análise e interpretação sistemática desses e as relações a serem estabelecidas com o conteúdo teórico.

OS SIGNIFICADOS E A CONSTRUÇÃO DAS AVALIAÇÕES

Na primeira parte da entrevista, procurou-se determinar o significado que a professora atribuía à avaliação escolar. Em sua fala, Janaína demonstra uma visão não-reducionista em relação ao tema:

Eu acho que a avaliação é um processo em que os professores, como a escola como um todo: direção, supervisão, orientação até os funcionários... todos têm que estar envolvidos, juntamente com os alunos porque é uma

coisa sistemática, tem começo, meio e fim durante o ano letivo mas que é uma somatória de aspectos de relacionamentos, aspectos cognitivos e também de afetividade né com todos da escola...

Quanto à avaliação não ser restrita apenas aos professores e alunos, isso corrobora com a idéia de RONCA & TERZI (1991) que defendem uma maior dimensão ao processo avaliativo. No entanto, o ato de avaliar acaba sendo uma tarefa difícil de ser realizada, como é diagnosticado na fala que segue:

...claro que no meu entender, avaliar é uma coisa difícil porque o que é avaliar; é você tirar de dentro para fora né, ou seja, uma educação de dentro para fora, só que como a gente não tem esse acompanhamento psicológico, mais afetivo e até direcionado de um por um, tem que meio generalizar.

Depoimentos como este corroboram com ROMANOWSKI *et al.* (2004), que acreditam que um dos obstáculos que tem desafiado os educadores parece ser o “como” avaliar a aprendizagem do aluno. MEIRIEU *apud* ROMANOWSKI *et al.* (2004, p.126), salienta que o grande desafio para o professor é “traduzir os conteúdos de aprendizagem em procedimentos de aprendizagem, isto é, em uma seqüência de operações mentais que ele procure compreender e instituir em sala de aula”. A complexidade de tal pedagogia coloca o professor em uma situação desafiadora: para se criar um dispositivo didático adequado ao aluno é preciso conhecer a natureza da atividade intelectual a ser desenvolvida e tentar buscar as condições que garantam seu êxito.

A professora revela um certo descontentamento com relação à maneira pela qual vem sendo conduzido o processo avaliativo que dá pistas para determinar suas concepções implícitas:

... A gente obedece normas vindas de centros maiores que, na escola estadual o aluno que atinge a média 5,0 passa, e a gente sabe que como professor e como pai a gente não quer meio, a gente gostaria de ter mais, o todo né, o inteiro. Mas como a gente tem turmas numerosas (...) e até pelo número de aulas, a gente se restringe a fazer a avaliação em forma de prova, de trabalhos, e não tem mais aquele todo como avaliar, como seria ideal, né.

Percebe-se, pela fala descrita, que na prática o ato de avaliar acaba se restringindo a velhas formas, onde a atribuição de médias é a principal. Assim, mesmo revelando anteriormente em suas falas uma concepção que se pode dizer, mais ‘progressista’, a concepção implícita revela a avaliação como um ato de medir o conhecimento. Isto implica, segundo TERRAZZAN (2004), que aquilo que vai ser avaliado (o conhecimento), vai passar por um processo de medição ou aferição, além disso, este conhecimento é concebido sob a imagem de uma cadeia linear, onde um conceito, necessariamente, precede um outro. A atribuição de médias é, do ponto de vista de LUCKESI (1996), um contrabando, uma vez que a escola trabalha com média de notas e não com um mínimo necessário de conhecimentos. A média é feita a partir de quantidades e não de qualidades e então a qualidade é transformada indevidamente em quantidade. Infere-se que dentre as razões para a insatisfação quanto à forma de avaliar é que o sistema de avaliação instituído no Brasil descarta uma cultura pedagógica produzida pelo coletivo de educadores e, enfatiza-se apenas o aspecto técnico da avaliação, reduzindo um

complexo processo a números, médias, estatísticas, como afirma ESTEBAN (2001).

Entre os instrumentos de avaliação utilizados por Janaína estão as provas escritas, questionários, resumos e apresentação escrita de trabalho. Ao ser solicitada se em suas provas as questões exigem o emprego de certas capacidades além da memorização, a professora Janaína respondeu:

Então, cobrar aquilo estático, aquele conceito pronto eu acho que é balela, eu acho que é furado. Eu acho que o aluno tem que ter a capacidade de ele, em cima do que leu, em cima do que ele decorou, ele formar um conceito que esteja a contento, ou seja, que feche o conteúdo como um todo, fazendo uma conclusão do que ele aprendeu, do que ele sabia...

Durante as observações, foi possível ter acesso a duas provas escritas aplicadas pela professora Janaína. A construção das provas da professora participante segue, em sua grande parte, o modelo tradicional das provas escritas, com questões do tipo: marque ‘verdadeiro ou falso’; ‘complete as lacunas’; ‘numere as colunas umas com as outras’. De acordo com RONCA & TERZI (1991), estes tipos de questões não priorizam a construção e/ou reconstrução de conceitos ao longo da aprendizagem. Entretanto, foi possível observar em uma das provas elaboradas pela professora, questões que consideram a ‘expressão escrita’. A expressividade escrita pode ser exemplificada em tópicos como “Elabore um texto com o tema: célula – unidade funcional e estrutural do ser vivo” e “Comente sobre: a) celulose; b) arteriosclerose; c) bócio endêmico; d) diabetes; e) mutação; f) insulina”. No entanto, esse tipo de questão analisa unicamente o quanto o aluno ‘decorou o conceito’ e o quanto ele consegue ‘repassar’ na prova. Sendo assim, de uma forma ou de outra, o que se ‘mede’ são as capacidades de memória e percepção pontual sobre o tema em questão (CAMPOS & NIGRO, 1999).

Ainda para os alunos de baixo rendimento escolar, Janaína mencionou que trabalha com a ‘recuperação paralela’, à qual a LDB dá preferência. Desta maneira, a recuperação final foi banida:

Todas as escolas oferecem o que a gente chama de recuperação durante o ano todo. Então nessa recuperação paralela cada professor escolhe o que vai fazer. Eu, por exemplo, opto em corrigir as provas, pesquisar mais em cima do que errou né...

Ratifica-se no trecho anterior o que destaca SOUZA (1997): A ‘recuperação paralela’, que tanto prega a LDB, realizada ao final de cada bimestre, é caracterizada pelos professores como uma ‘segunda chance que é dada ao aluno’, prática essa que gera acomodação e não leva o aluno a superar as dificuldades de aprendizagem. Geralmente, a ‘recuperação paralela’ constitui-se de exercícios que os docentes já tem em mãos, uma vez que não se propicia ao professor tempo hábil para uma elaboração consistente de novos instrumentos. A LDB prima que, na verificação do rendimento escolar, os aspectos qualitativos prevaleçam sobre os quantitativos o que na realidade não ocorre já que o sistema utiliza média de notas, isto é, quantidades e não qualidades (estas não permitem operações matemáticas) como critério de avaliação.

Foi possível detectar ainda que estão sendo incluídos na avaliação do aprendizado aspectos que não refletem de fato o grau de conhecimento do estudante como, por exemplo, as atitudes em sala de aula:

Atitude de respeito, de relacionamento, a organização do caderno até do

seu material, a questão da frequência também, tudo é avaliado. Até por ser uma escolha, uma opção da escola que a gente trabalha, porque a gente não escolhe individual, é o grupo de professores, direção que determina como vai ser a avaliação na escola pra gente ter um padrão...

LUCKESI (1996), afirma que o arbítrio do educador na construção dos instrumentos avaliativos como ‘dar um ponto a mais’ ou ‘dar um ponto a menos’ nada significam numa avaliação da aprendizagem efetiva, e portanto não poderia ‘passar’ como forma de aprendizagem.

Por fim, um quadro desanimador é ilustrado no seguinte depoimento da professora Janaína:

É que desde que eu aluna fui, 30 anos praticamente em sala de aula trabalhando e mais 20 anos estudando, não mudou nada. Mudaram os métodos, as técnicas, as apostilas e os livros mas a forma de avaliação e a aplicação dela nas escolas continua. Bem pelo contrário, tanto que tá se valorizando muitos outros aspectos que seriam fundamentais para o aluno aprender mas que aquilo está entrando como forma de aprendizagem. E eu acho que é por isso que a educação tá tão ruim, a avaliação tá tão ruim e a aprendizagem, o conhecimento tá diminuído e menos valorizado.

Confirmando o posicionamento da professora quanto à inércia da prática avaliativa no decorrer do tempo, PÉREZ apud CARVALHO & GIL- PÉREZ (1995) argumentam que provavelmente a avaliação seja um dos aspectos do processo ensino/aprendizagem em que mais se faça necessária uma mudança didática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O modelo clássico de avaliação, em que a memorização fundamenta a forma pela qual devem ser resolvidos as provas e exercícios, foi identificada em grande parte das provas escritas utilizadas pela professora. Isto é compreensível, como reconhece SANTAELLA apud BEHRNIN & SELLES (2002), já que a alteração da prática é algo difícil uma vez que a ação docente confunde-se com “profundas e enraizadas atitudes pessoais” e os métodos avaliativos aos quais os professores foram submetidos em sua formação acabam se refletindo no aspecto profissional: *“a tendência é a gente repetir algumas coisas que fizeram com a gente, o que a gente viveu”*.

Como argumenta ROMANOWSKI (2004), para a concretização de uma nova prática de avaliação é necessário mais que novas posturas e novas reflexões, é preciso um bom referencial teórico-metodológico, capaz de fundamentar a busca e instrumentalizar as ações.

Já a partir da primeira pergunta foi demonstrado pela professora um certo descontentamento quanto ao tema avaliação, o que se intensificou gradativamente no decorrer da entrevista.

As avaliações da professora participante são na maioria das vezes generalistas como ela mesma afirma na entrevista, já que um acompanhamento individual, mais apropriado, do professor para cada aluno é praticamente impossível devido ao triste cenário escolar: salas lotadas de alunos, disciplinas com carga horária reduzidas, professores sobrecarregados... Há uma grande descrença por parte da educadora quanto à eficiência do ato de avaliar. Segundo ela, em discussões com outros professores é comum a sensação de frustração quanto ao tema.

Após a entrevista, sem o uso do gravador, a professora confidenciou que, todo ano letivo, “os centros superiores” estabelecem quantos alunos (no máximo) podem reprovar (geralmente cinco), ficando a ela o encargo de ter que literalmente escolher quem vai reprovar, já que o número de estudantes sem condições reais de progressão escolar vai muito além do que o determinado. Quando esse número pré-estabelecido é superado, ela enquanto docente tem que justificar o porque da reprovação do indivíduo, mediante as provas feitas durante o ano mais o livro de frequência. Como afirmado por SOUZA (1997) e verificado na pesquisa, pressões do grupo de administração do ensino, subordinado às ordens superiores que visam atingir tabelas de porcentagens de aprovação por classe, tornam a educação um processo apenas quantitativo, mascarando a triste realidade escolar.

Corroborando o depoimento da docente, ROMANOWSKI (2004), comenta que os professores não estão satisfeitos com o rendimento escolar dos alunos. Os educadores falam de uma perda de interesse pelo estudo causada pela não retenção. Consideram que existem muitos alunos defasados em aprendizagem e que, como são muitos, acabam retardando o desenvolvimento dos outros nas atividades do ciclo.

Este trabalho serviu como ponto de partida para reflexões e questionamentos quanto ao ato de avaliar o aprendizado escolar. Estudos mais aprofundados sobre a temática em questão devem ser produzidos para evitar que gerações de educadores se perpetuem na verificação da repetição e do não-criticismo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEHRISIN, M. C. D.; SELLES, S. E. Desenvolvimento profissional docente: estudo de caso com professores de Ciências em processo de formação continuada. *Anais do VIII Encontro Perspectivas do Ensino de Biologia*. São Paulo: FEUSP, 2002.

BLACK, P., WILIAM, D. Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, v.5(1), p.7-73, 1997.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. *Diretrizes e bases da Educação Nacional – LDB. Lei Darcy Ribeiro e legislação correlata*. Bauru: Edipro, 1997.

CAMPOS, M. C. C.; NIGRO, R. G. *Didática da Ciência: O ensino-aprendizagem como investigação*. São Paulo: F. T. D., 1999.

CARNEIRO, M. A. *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. *Formação de professores de ciências*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

ESTEBAN, M.T. *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 3.ed. Rio de Janeiro: D.P.E.A, 2001.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

HOFFMANN, J. *Avaliação: mito e desafio*. 13. ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1991.

LUCKESI, C.C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

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

POPHAM, W. J. *Como avaliar o ensino*. 2. ed. Porto Alegre: Globo, 1978.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto, 1993.

ROMANOWSKI, J. P. et al. *Conhecimento local e conhecimento universal: a aula, campos do conhecimento*. Curitiba: Champagnat, 2004.

RONCA, P. A. C.; TERZI, C. A. *A prova operatória: contribuições da psicologia do desenvolvimento*. 12. ed. São Paulo: Edesplan, 1991.

SCHLINDWEIN, L. M.; PETRI, C. M. Um estudo avaliativo em classes de aceleração nos municípios de Itajaí e Balneário Camboriú. In: *Anais do IV Seminário de Pesquisa Em Educação da Região Sul, 2002*, Florianópolis. Anais ... Florianópolis: Associação Nacional de Pesquisa em Educação, 2002.

SOUZA, C. P. et al. *Avaliação do rendimento escolar*. 6. ed. São Paulo: Papyrus, 1997

TATTERSALL, K. Avaliação e formação de professores: tendências e estratégias. *Em aberto*, n. 66, p. 46 e 49, 1995.

TERRAZZAN, E. A. Conceituações de conhecimento e de aprendizado. *Anais do XII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Curitiba: PUCPR, 2004.