



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - UFRJ
NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL PARA A SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E SAÚDE

FABIANA DE FREITAS POSO

**CONCEPÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
PRESENTES EM RELATÓRIOS DE LICENCIANDOS EM BIOLOGIA
NO ÂMBITO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

Rio de Janeiro

2019

Fabiana de Freitas Poso

**CONCEPÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
PRESENTES EM RELATÓRIOS DE LICENCIANDOS EM BIOLOGIA
NO ÂMBITO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências e Saúde, Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências e Saúde.

Orientador: Bruno Andrade Pinto Monteiro

Rio de Janeiro

2019

P855c Poso, Fabiana de Freitas

Concepções sobre avaliação da aprendizagem presente nos relatórios dos licenciandos em biologia no âmbito do estágio supervisionado. / Fabiana de Freitas Poso – Rio de Janeiro: UFRJ/NUTES, 2019.

262 p.; 30 cm.

Orientador: Bruno de Andrade Pinto Monteiro

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Saúde, Rio de Janeiro, 2019.

Referências bibliográficas f. 113-125.

1. Avaliação da Aprendizagem. 2. Formação de professores. 3. Tecnologia Educacional em Saúde - Tese.. I. Monteiro, Bruno Andrade Pinto. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde. III. Título.

**CONCEPÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
PRESENTE NOS RELATÓRIOS DOS LICENCIANDOS EM BIOLOGIA
NO ÂMBITO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

Fabiana de Freitas Poso

Orientador: Prof. Dr. Bruno Andrade Pinto Monteiro

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências e Saúde.

Aprovada por:

Presidente: Prof. Dr. Bruno Andrade Pinto Monteiro
Programa de Pós-Graduação em Ciências e Saúde / UFRJ

Prof. Dr. Nilcimar dos Santos Souza
Programa de Pós-Graduação em Ciências e Saúde / UFRJ

Prof. Dra.: Francine Lopes Pinhão
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade / UERJ

Rio de Janeiro
2019

Dedico esta dissertação...

À minha mãe Tereza ...

pela minha formação recebida, por me ensinar a viver com dignidade, pela sua dedicação e incentivo e pelo orgulho em poder chamá-la de mãe.

Ao meu pai Dário...

que hoje não encontra-se mais em nosso meio, mas estará constantemente vivo em minhas lembranças. Sempre me encorajou a nunca desanimar e dar continuidade aos meus estudos. Tenho certeza de que onde estiver, está compartilhando comigo este momento.

Ao meu esposo Edu e aos meus filhos Guilherme e Matheus...

anjos que Deus resolveu me presentear. Sinto-me muito grata à compreensão de vocês pela minha ausência nos instantes mais tensos dessa dissertação, a qual por questão de justiça, não é minha e sim nossa.

AGRADECIMENTOS

A Deus por me dar forças de prosseguir nessa tarefa árdua entre a missão de mãe, professora e aluna. Por todas as vezes que pensei que não pudesse dar conta e senti sua mão me amparando e seu amor me guiando.

À minha irmã Flávia, minha melhor amiga e parceira de todas as horas. Agradeço muito a Deus pela sua existência em minha vida.

Ao meu inspirador e orientador Bruno, por ter me proporcionado momentos de grandes aprendizagens, pelo tempo dedicado, compromisso e interesse demonstrado como orientador dessa dissertação de Mestrado.

À professora Isabel Martins, pela disponibilidade, colaboração e companhia em muitos momentos dessa imersão intelectual.

Aos professores Francine Pinhão e Nilcimar Souza pelas contribuições e partilha de conhecimentos.

À professora Virgínia Louzada, pela contribuição com os textos que puderam colaborar para desenhar esta dissertação.

Aos meus amigos de curso, pelo incentivo, pela troca de experiências, por me auxiliar em inúmeros momentos devido ao fato de estar tanto tempo afastada desse universo. Em especial, agradeço à Chreiva Malick, Márcia Giraldez e Aline Nery pela parceria em trabalhos que submetemos para congressos.

Aos professores do Nutes, em especial Cristina, Gustavo, Laísa, Leonardo, Luiz, Paula, Taís e Vera, meu carinho imenso, minha admiração e meu eterno agradecimento aos seus ensinamentos.

Ao professor Rodrigo e à professora Margarida Gomes, por abrirem as portas do laboratório e pela ajuda em diversos momentos em que precisei.

À minha amiga Ana Pantoja, por me incentivar a escrever um projeto para seleção de acesso ao Mestrado.

Às minhas diretoras e diretoras adjuntas das escolas que leciono, pela compreensão pelas vezes em que por falta de tempo, não consegui exercer minha função com tanto empenho.

Uma educação só é verdadeiramente humanista se, ao invés de reforçar os mitos com os quais se pretende manter o homem desumanizado, esforça-se no sentido da desocultação da realidade. Desocultação na qual o homem existencialize sua real vocação: a de transformar a realidade. Se, ao contrário, a educação enfatiza os mitos e desemboca no caminho da adaptação do homem à realidade, não pode esconder seu caráter desumanizador.

Paulo Freire

RESUMO

POSO, Fabiana de Freitas. **Concepções sobre a avaliação da aprendizagem presente nos relatórios dos licenciandos em biologia no âmbito do estágio supervisionado.** 2019. 262 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Saúde) – Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

A avaliação da aprendizagem tem sido efetivada nas escolas como instrumento de mensuração, de punição, de poder, de classificação, de exclusão e de reprodução da sociedade; apresentando aspectos descontextualizados e que requerem apenas a memorização dos conteúdos trabalhados. Desta forma, não há diálogo e discussão dos critérios entre professores e alunos e a mesma não tem tido o intuito de servir-se como forma sistematizadora para colaborar com a aprendizagem. Diante disso, percebemos que a formação de professores pode ser um diferencial na inserção do futuro docente na escola e na construção de relações mais significativas com o processo avaliativo. Desta forma, este projeto de mestrado procurou entender as concepções que os licenciandos de uma universidade federal do Rio de Janeiro manifestaram em seus relatórios da disciplina prática de ensino sobre avaliação da aprendizagem. Os mil e cinquenta e dois fragmentos referentes a esta temática foram transcritos e analisados em acordo com a Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2002). Eles foram alocados em doze categorias, codificados e inferidos, nos fazendo concluir diante das hipóteses estabelecidas, de que a mais próxima da maioria dos relatos dos seiscentos e trinta e cinco licenciandos, é que os mesmos compreendem a avaliação como uma prática que intenta promover o desenvolvimento do educando, pois embora não tenham sido avaliados dessa forma ao longo da vida, a formação possibilitou a desconstrução desta perspectiva classificatória. No entanto, salientamos a presença em alguns relatórios de menções sobre o fato da avaliação ainda ser muito negligenciada neste curso em questão e em sua grade curricular apenas serem observadas duas disciplinas que abordam conceitos sobre esta temática, mas nenhuma específica sobre a mesma. Não obstante, compreendemos que esta preocupação não deve recair apenas no professor e sua formação, mas no financiamento da educação básica, na gestão das escolas, na formação dos gestores, no salário, nos planos de carreira, nas condições de trabalho, nas políticas educacionais postas em ação, etc.

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

ABSTRACT

POSO, Fabiana de Freitas. **Concepções sobre a avaliação da aprendizagem presente nos relatórios dos licenciandos em biologia no âmbito do estágio supervisionado.** 2019. 262 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Saúde) – Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

The evaluation of learning has been carried out in schools as an instrument of measurement, punishment, power, classification, exclusion and reproduction of society; presenting decontextualized aspects and that only require the memorization of the contents worked. Thus, there is no dialogue and discussion of the criteria between teachers and students and it has not been intended to serve as a systematizing way to collaborate with learning. Facing this, we noticed that teacher's education can be a differential in the insertion of the future teacher in the school and in building more meaningful relationships with the evaluation process. Thus, this master's degree project sought to understand the conceptions that the graduates of the federal university of Rio de Janeiro showed on their reports of the practical teaching discipline about evaluation of learning. The one thousand and fifty-two fragments related to this subject were transcribed and analyzed according to the Content Analysis of Laurence Bardin (2002). They were placed in twelve categories, codified and inferred, making us conclude with the shown hypotheses that the most of the reports of the six hundred and thirty-five graduates is that they understand evaluation as a practice that attempts to promote development of the learner, because although they have not been evaluated in this way during the life, the formation made possible the deconstruction of this classificatory perspective. However, we emphasize the presence in some reports of mentions about the fact that the evaluation is still very neglected in this course and in its curriculum only two disciplines that approach concepts on this subject are observed, but none specific about it. Nevertheless, we understand that this concern should not only concern the teacher and his education, but also the financing of basic education, school management, manager training, salary, career plans, working conditions, educational policies put into action, etc.

Keywords: Learning assessment. Teacher training. Supervised internship. Content Analysis.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: projetos sobre avaliação encontrados em revistas que destinam à pesquisa em educação em Ciências	4
Tabela 2: projeto desenvolvido por Jussara Hoffmann, presente em seu livro intitulado “Avaliação Mito e Desafio” (2014, p. 147-151).	23
Tabela 3: Dados do Inep da última avaliação do curso	79
Tabela 4: Categorias delineadas	82

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: efeitos positivos e negativos relacionados às políticas de responsabilização.....	32
Quadro 2: dificuldades em implementar avaliação formativa.....	87
Quadro 3: reflexões acerca das práticas avaliativas	89
Quadro 4: implantação da pedagogia do exame ao longo dos anos.	90
Quadro 5: concepções sobre avaliação.....	91
Quadro 6: desenho encontrado no relatório #09N.06.....	92
Quadro 7: modalidades da avaliação.....	92
Quadro 8: orientações recebidas pelos professores supervisores e orientadores	93
Quadro 9: experiências avaliativas.....	94
Quadro 10: instrumentos considerados adequados.	95
Quadro 11: instrumentos considerados inadequados.	96
Quadro 12: preferência em relação às questões das provas	96
Quadro 13: questões das provas com exigência de raciocínio.	97
Quadro 14: dificuldades em preparar questões de raciocínio.....	97
Quadro 15: questões de prova	97
Quadro 16: preocupação excessiva com o vestibular ou Enem.	98
Quadro 17: recuperação observada na escola onde estagiaram.....	99
Quadro 18: pontos negativos.....	101
Quadro 19: pontos positivos.....	101
Quadro 20: falhas pessoais.....	103
Quadro 21: falta de abertura com os professores supervisores.	103
Quadro 22: modificações ocorridas tanto nos estagiários quanto nas escolas em que atuaram.	105

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: caixa contendo relatórios dos licenciandos.....	83
Figura 2: relatórios de licenciandos em CDs.....	84

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: professores orientadores que mais apareceram numa visão geral de todos os relatórios.....	85
Gráfico 2: instrumentos utilizados.	86

SIGLAS

ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica

ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CNE – Conselho Nacional de Educação

COAA - Comissão de Orientação e Acompanhamento Acadêmica

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

Enem - Exame Nacional do Ensino Médio

Enade – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

GLP – Gratificação por Lotação Prioritária

Ideb - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LICA - Licenciatura em Ciências Agrícolas

MEC - Ministério da Educação

OCDE - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PP - Progressão Parcial

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SAEP- Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público

SEEDUC - Secretaria Estadual de Educação

Sinaes - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	1
1.1 DE ONDE FALO E O INTERESSE EM ESTUDAR O PROBLEMA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	9
1.1.1 Minha História	9
1.1.2 As Formas Como Fui Avaliada	10
1.1.3 Minhas Vivências Enquanto Professora.....	12
1.1.4 O Interesse Pelo Tema.....	15
2 DESVELANDO E COMPREENDENDO CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	18
2.1 CONCEPÇÕES DA AVALIAÇÃO	18
2.2 HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO E TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS	24
2.3 MODALIDADES DA AVALIAÇÃO	36
2.4 INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA AVALIAÇÃO	41
2.5 O ERRO E A AVALIAÇÃO COMO PRÁTICA DE INCLUSÃO.....	45
2.6 RECUPERAÇÃO	49
2.7 PROGRESSÃO PARCIAL.....	51
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AVALIAÇÃO	55
3.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	55
3.2 ESTÁGIO SUPERVISIONADO	61
3.3 AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	64
3.4 DIFICULDADES PARA IMPLEMENTAÇÃO DA AVALIAÇÃO FORMATIVA	68
4 QUADRO METODOLÓGICO	71
4.1 A LINGUAGEM NA DIMENSÃO CONSTITUTIVA.....	71
4.2 QUESTÕES NORTEADORAS.....	72
4.3 OBJETIVOS	73
4.4 MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO.....	73
5 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	78
5.1 O CURSO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA.....	78
5.2 A PRÉ-ANÁLISE	80
5.3 VISÃO GERAL DO <i>CORPUS</i>	82
5.4 INFERÊNCIAS E INTERPRETAÇÕES SOBRE OS DADOS	87
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	113

ANEXOS	126
ANEXO 1.....	127
ANEXO 2.....	130
ANEXO 3.....	133
ANEXO 4.....	134
ANEXO 5.....	135
ANEXO 6.....	138
ANEXO 7.....	143
ANEXO 8.....	163
ANEXO 9.....	166
ANEXO 10.....	168
ANEXO 11.....	207
ANEXO 12.....	211
ANEXO 13.....	214
ANEXO 14.....	240
ANEXO 15.....	242
ANEXO 16.....	244
ANEXO 17.....	247
ANEXO 18.....	248
ANEXO 19.....	249

1 INTRODUÇÃO

Ao auxiliar meus filhos em seus estudos, me deparo com a impressão de estar voltando aos anos oitenta e resgatando a lembrança do mesmo tipo de avaliação vivenciada por mim enquanto discente no ensino fundamental; uma avaliação que apresentava como principal intuito apenas a retenção ou a promoção para série seguinte. A sensação que me remete é de que as abordagens sobre avaliação ficaram inertes ao longo desses anos. De acordo com Luckesi (2013), tivemos a modificação do termo “aferição do aproveitamento escolar” retratado na LDB de 71 para “avaliação da aprendizagem” com a LDB de 96, mas o que ainda estamos fazendo é apenas a verificação do conteúdo alcançado pelos alunos. Porém, a avaliação não é uma ação neutra; ela exige uma tomada de decisão, um posicionamento de não indiferença. Por si, ela não conduz à simples constatação e conseqüente estagnação, mas sim à transformação, ao crescimento.

A avaliação tem sido encarada como sinônimo de provas, notas, conceitos e classificação. Considerada como um elemento disciplinador, punitivo e discriminatório. Entendida como um momento a parte e desvinculado da ação de educar. Porém, ela deve ocupar o seu devido lugar na escola, como parte importante do processo de ensino e não como fim, pois caso contrário, como afirma Depresbiteris (2001, p.29), seria o mesmo que “medir a febre de alguém, descobrir suas causas, mas não administrar nenhum remédio para cura”.

Quando sou indagada no primeiro dia de aula sobre que tipo de prática avaliativa utilizarei ou quando escuto meus alunos me perguntarem: “esta atividade vale ponto?” ou ainda “este assunto cai na prova da prefeitura?”; percebo o quanto a avaliação da aprendizagem vem se tornando a protagonista do processo ensino-aprendizagem e direcionando muitas vezes nossas práticas educativas. A avaliação vem regulando as atividades e, de certa forma, as relações entre a família e a escola ou entre profissionais de educação.

Muitas vezes nos conselhos de classes, me deparo com meus pares mencionando ter “dado ponto” ou “tirado ponto” por alguma situação específica que tenha ocorrido. Comentam também sobre a pretensão em deixar um aluno com nota vermelha no primeiro bimestre para dar um “susto” no mesmo. Desta forma, compreendo que as notas representam um instrumento de poder dos professores sobre os alunos. Convergingo com as ideias de Perrenoud (1999, p. 12), “elas lhes permitem fazê-los trabalhar, conseguir sua aplicação, seu silêncio, sua concentração e sua docilidade em vista do objetivo supremo: passar de ano”.

Entendo que uma das formas de mudarmos esta concepção da avaliação seria uma formação de professores que abordasse tal temática de forma consistente, para que este futuro docente não continue a repetir em sua vida profissional, as experiências avaliativas vividas ao longo de sua história (na maioria das vezes, contaminadas por vieses autoritários e meritocráticos). Pois, como afirma Dias (2012), a única profissão em que o estudante possui 15 ou 16 anos de estágio é a de professor, já que desde muito pequenos estamos mergulhados neste lugar. Desse modo, a tendência é de naturalizarmos as coisas e os modos de fazer, aplicando-os sem pensar; daí a importância de uma formação inventiva para romper com certos paradigmas, em especial da avaliação da aprendizagem e constituir outros modos de pensar e fazer, integrando à formação às necessidades da escola.

De acordo com Perrenoud (1999), Mendes (2006), André et al. (2012), Veiga (2012), Luckesi (2013), Gatti (2014), Hoffmann (2014) e Soares (2014), a avaliação tem sido abordada na formação de professores de forma muito frágil. Além disso, segundo Perrenoud (2002), vários cursos de formação inicial estão baseados mais em uma visão prescritiva da profissão do que em uma análise precisa de sua realidade.

Vale aqui ressaltar também que esta temática tem apresentado pouca representatividade em eventos que funcionam como um canal importante de comunicação e de intercâmbio entre professores da Educação Básica e Superior, licenciandos e pesquisadores do ensino em Biologia, conforme levantado por Poso e Monteiro (2017), que abordaram dentre vários aspectos a importância de um debate permanente e acadêmico estendendo-se à comunidade escolar, a fim de que sejam criados canais de diálogo que estimulem transformações.

Esse resultado pouco expressivo também pôde ser observado em periódicos destinados à pesquisa em Educação em Ciências. Analisando os títulos dos artigos e utilizando como descritores: avaliação, nota, desempenho, fracasso, instrumentos avaliativos e avaliações em larga escala; encontramos um total de sete trabalhos nos últimos três anos na revista *Ciência e Educação*, três na *RBPEC*, um na *Alexandria* e dez na *Sbenbio*, conforme Tabela 1:

CÓDIGO	AUTORES	TÍTULO	REVISTA	ANO
T1	PEREIRA,R. E. S.; MOREIRA, L. M.	Caracterizando os itens de química do novo Enem na perspectiva da alfabetização científica	Ciência e educação	2018
T2	FOUREAUX,G.;	O ensino-aprendizagem da	Ciência e	2018

	SÁ, M. A.; SCHETINO, L. P. L.; GUERRA, L. B.; DA SILVA, J. H.	anatomia humana: avaliação do desempenho dos alunos após a utilização de mapas conceituais como uma estratégia pedagógica	educação	
T3	STADLER, J. P.; GONÇALVES, F. R.; E HUSSEIN, S.	O perfil das questões de ciências naturais do novo Enem: interdisciplinaridade ou contextualização?	Ciência e educação	2017
T4	VILELA- RIBEIRO, E. B.; BENITE, A. M. C.	A crise de eficiência da escola para além de seus muros: a influência dos capitais social, cultural e econômico no desempenho escolar em Ciências	Ciência e educação	2017
T5	CORREIA, P. R. M.; AGUIAR, J. G.	Avaliação da proficiência em mapeamento conceitual a partir da análise estrutural da rede proposicional	Ciência e educação	2017
T6	CINTRA, E. P.; JUNIOR, A. C. M.; SOUSA, E. C.	Correlação entre a matriz de referência e os itens envolvendo conceitos de química presentes no Enem de 2009 a 2013	Ciência e educação	2016
T7	TREVISAN, A. L. ; AMARAL, R. G.	A taxionomia revisada de Bloom aplicada à avaliação: um estudo de provas escritas de matemática	Ciência e educação	2016
T8	SOUZA, J. R. T.; BRIT, L.	Influência do conteúdo de química na elaboração de questões do novo Enem associadas ao enfoque CTS	RBPEC	2018
T9	BROIETTI, F. C. D.; FILHO, O. S.; PASSOS, M. M.	Caracterizando questões de química em processos avaliativos de larga escala: uma análise comparativa	RBPEC	2017
T10	SVEIN SJØBERG	Pisa as a challenge for science education: inherent problems and problematic results from a global assessment regime	RBPEC	2017
T11	SANTOS, E. R.; BURIASCO, R. L. C.	A análise da produção escrita em matemática como estratégia de avaliação: aspectos de uma caracterização a partir dos trabalhos do Gepema	Alexandria	2016
T12	ENGERSGÜNZEL, R.; R. I. M.	Avaliação educacional em ciências: concepções e	Sbenbio	2016

	UHMANN	diferentes práticas de ensino		
T13	MERLONE, M. P.; VILELA, M. L.	Influências do Saerjinho no trabalho de professores de ciências e biologia	Sbenbio	2016
T14	SILVA, M. C.; MATOS, G. I.	A utilização de simulados seguindo o modelo do exame nacional do ensino médio (Enem) como ferramenta de avaliação e preparação em pré-vestibular social	Sbenbio	2016
T 15	ZORZAN, M.; KOVALSKI, M. L.	A avaliação da aprendizagem em ciências: práticas e tendências de professores do ensino fundamental de dois vizinhos	Sbenbio	2016
T 16	JALOTO, A.; MARTINS, I.	Sentidos de contextualização nas questões de ciências da natureza e suas tecnologias do Enem	Sbenbio	2016
T17	ALENCAR, M. M. R.; SILVA, F. F.; MELO, A. F. L.; RIBEIRO, E. B.; FERNANDES, E. F.; SOBREIRA, A. C. M.; SILVA, F. R. F.	Nem só de prova escrita sobrevive a avaliação no ensino de biologia: as concepções de professores e coordenadores sobre a aprendizagem escolar	Sbenbio	2016
T18	NOVAES, A. O.; SOUZA, A. O.	Avaliação escolar no contexto do estágio supervisionado	Sbenbio	2016
T19	HANSEN, K. S.; VENTURI, T.; PEDROSO, I.	A relação entre o Enade e a formação inicial de professores para o desenvolvimento da educação em saúde na escola	Sbenbio	2016
T20	SANTOS- GOEDERT, G.; BOBATO, V.	Sistemas apostilados de ensino nos municípios brasileiros: expansão, avaliação e o ensino de Ciências	Sbenbio	2016
T21	VIEIRA, R. C.; KARAT, M. T.	Evolução biológica em sala de aula: um diálogo com imagens do Enem e de mídias populares	Sbenbio	2016

Tabela 1: projetos sobre avaliação encontrados em revistas que destinam à pesquisa em educação em Ciências

Os textos T1, T3, T4, T6, T8, T9, T10, T13, T14, T16, T19 e T21 abordaram considerações sobre as avaliações em larga escala. T1, T3, T6, T9, T14, T16 e T21 faziam referências ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), T4 e T10 ao Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), T13 ao Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (Saerjinho) e T19 ao Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade). Dentre vários aspectos, versaram sobre as consequências destas avaliações no sentido de permitir que o trabalho do professor esteja voltado ao preparo destes estudantes em realizarem essas provas, mudando o currículo, fragmentando o conteúdo, intensificando processos de individualização e competição entre os profissionais e distorcendo os objetivos pedagógicos que passam a ser balizados exclusivamente pelo alcance de metas (T1, T6 e T9). No entanto T13 reforça a importância destas avaliações em possibilitar o acesso a informações relevantes para enfrentar os desafios educacionais, levando em consideração as dimensões de infraestrutura pedagógica, material e profissional.

T4 se ateve ao modo como o capital cultural afeta o desempenho nessas avaliações. Esse termo foi proposto por Bourdieu e reflete sobre a perda do papel da educação como instância transformadora e democratizadora das sociedades, passando a escola a ser vista como uma das principais instituições de reprodução e legitimação dos privilégios sociais (BERTOLIN; FIOREZE, 2016).

Verificamos em T3 reflexões quanto ao caráter disciplinar do Enem, com incongruência às descrições dos PCNs, que tem como escopo apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo.

Quanto ao PISA, T10 aborda sobre sua influência na política educacional em muitos países. É importante ressaltar como observa Rodrigues (2014) embasada em Freitas (s/d) de que o PISA está destinado a internacionalizar a política educacional segundo a ótica da OCDE, que é uma entidade influenciada pela visão das necessidades de empresários.

Realçamos que estas avaliações não levam em consideração as especificidades de cada escola. Elas homogeneízam o conhecimento como se o mesmo fosse linear e constante.

Em dois projetos (T2 e T5) houve a defesa do mapa conceitual como instrumento de avaliação por contribuir com o entendimento e melhorar o índice de aprovação. T2 acentua que o baixo rendimento está atrelado a diversos fatores, dentre eles, a utilização apenas de metodologias convencionais. Iremos abordar especificamente sobre esta questão na seção 2.4, mas antecipamos que cada turma tem suas peculiaridades e que nem toda metodologia deve ser aplicada a todo e qualquer discente como receita de bolo.

Essas menções acerca da predominância de utilização de instrumentos tradicionais também foram averiguadas em T12, T15 e T17. Inclusive sendo acentuado por T12 e T18 o devido cuidado a ser tomado na formação inicial e continuada com a desconstrução desta concepção, tendo em vista que fomos muito abusados dos exames e que a tendência é reproduzirmos o mesmo padrão que tivemos ao longo da vida, longe da prática incluída a qual T11 se refere apresentando como funções a indagação dos resultados apresentados, dos trajetos percorridos, dos percursos previstos, saberes, informações, fatos e contexto.

Desta forma, diante de todas essas questões introduzidas, o presente trabalho, fundamentou-se em seus aspectos metodológicos na Análise de Conteúdo de Laurence Bardin, com o intuito de realizar uma análise dos relatórios do estágio supervisionado de licenciandos de Biologia de uma universidade federal do Rio de Janeiro.

No primeiro capítulo, inicio mencionando um pouco da minha vivência como aluna do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Relato um pouco das minhas experiências enquanto professora da rede Municipal e Estadual do Rio de Janeiro, expondo alguns acontecimentos com os quais me despertaram para o interesse em analisar este *corpus*.

O segundo capítulo enceta sobre a impossibilidade de mensuração do conhecimento. Faz uma diferenciação entre exame (ainda muito utilizado na atualidade) e avaliação. Apresenta um histórico da avaliação, iniciando com os seus primeiros relatos na China. Subsequentemente, pondera sobre as tendências pedagógicas, atrelando suas características à realidade de cada época, compreendendo que as mesmas, assim como as modalidades da avaliação, norteiam o trabalho do educador. Ele expõe alguns instrumentos avaliativos e salienta a importância de sua adoção de forma diversificada no intuito de oportunizar o desenvolvimento do educando e finaliza com abordagens quanto ao erro, no qual não deve ser combatido e nem entendido como uma falha ou oposição do saber. Assim, a avaliação, nesse sentido, estaria coadunando com um ato amoroso, acolhedor, interativo e democrático.

No terceiro capítulo, é levantada a importância da formação de professores, no sentido de funcionar como investigação, socialização, compartilhamento e formação identitária. Além de propor reflexões a respeito das práticas atuais, fazendo com que este futuro profissional perceba a necessidade de não tornar-se apenas executor de tarefas, mas que faça transformações significativas no quadro de dificuldades que o âmbito escolar apresenta, inclusive àquelas relacionadas ao objeto de estudo desta dissertação. Este capítulo tem o entendimento de que é necessário alargar as fronteiras entre a universidade e a escola, assim como compreende que este licenciando deve sair do papel de um mero observador no estágio

supervisionado para ser um agente ativo da construção do seu conhecimento. Ele reforça sobre a importância dos estudos não se findarem na conclusão do curso da universidade, pois a formação contínua pode preencher lacunas que por ventura venham surgir.

No quarto capítulo, delineamos as questões que nortearam este projeto, apresentamos nossos objetivos e discorremos sobre o método empregado para a inferência dos resultados.

No quinto capítulo, apresentamos os dados analisados, retomamos alguns conceitos anteriormente mencionados no corpo do texto e atentamos às questões e aos objetivos deste projeto de pesquisa.

No sexto capítulo, tentamos responder às questões norteadoras e concluímos diante dos relatos, alicerçados na análise de conteúdo de Bardin (2002) de que a hipótese estabelecida por nós que mais se aproximou dos resultados foi que os licenciandos em questão compreendem a avaliação como uma prática que intenta promover o desenvolvimento do educando, pois embora não tenham sido avaliados dessa forma ao longo da vida, a formação possibilitou a desconstrução desta perspectiva classificatória.

A avaliação deve construir pontes e não levantar muros.

Cipriano Luckesi

1.1 DE ONDE FALO E O INTERESSE EM ESTUDAR O PROBLEMA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

1.1.1 Minha História

Nasci em primeiro de abril de mil novecentos e oitenta e um. Sou a caçula de um total de três filhos. Meu pai era militar e foi transferido para Brasília (Distrito Federal), aonde eu e meus irmãos nascemos. Aos três anos, meu pai reformou-se e viemos para o Rio de Janeiro.

Estudei minha vida inteira em colégio público, aonde enfrentei um dos maiores problemas da realidade de algumas unidades escolares do estado do Rio de Janeiro, o não preenchimento do quadro de professores. Destarte, não tive Química no primeiro ano e no primeiro semestre do segundo ano do Ensino Médio. Desta forma, obtive uma nota muito baixa nesta disciplina e não passei no primeiro vestibular que desvelei no ano de mil novecentos e noventa e oito para a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (este foi o único concurso que tentei, pois esta era a faculdade mais próxima de minha casa e sendo assim, a que eu teria menos despesas com passagens).

No ano de mil novecentos e noventa e nove, iniciei um curso comunitário de pré-vestibular numa igreja católica em que eu frequentava. Na metade do mesmo ano, tentei um vestibular que abriu excepcionalmente para o curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas (LICA). A lembrança do meu primeiro vestibular, onde não consegui a aprovação por conta de Química, estava ainda muito viva; desta forma, estudei incansavelmente para a mesma e consegui uma nota oito na prova discursiva. Como havia também me saído bem em todas as outras disciplinas, consegui a aprovação.

Após ter completado dois semestre, abriram cinco vagas de transferência interna para o curso de Ciências Biológicas. Neste concurso, cerca de trinta pessoas haviam se candidatado, porém ninguém conseguiu. Obtive a nota 5,7; quando de última hora, foi comentado que para conquistar esta oportunidade, os candidatos deveriam alcançar a média 6,0. Abro parênteses para observar que não havia nenhuma cláusula presente no manual de candidatos que fizesse menção a este aspecto. Sendo assim, procurei os organizadores e questionei sobre esta condição. De início, os mesmos apresentaram-se inflexíveis. Desta forma, esta foi uma das vezes e talvez a mais significativa, que me fez pensar sobre o quão falho é este instrumento avaliativo. Vinha incessantemente nos meus pensamentos as seguintes perguntas: o que me faz de fato mais apta a frequentar o curso de Ciências

Biológicas se tivesse alcançado os três décimos que me faltaram? O que este documento de fato prova que eu não dominava o conteúdo (pois poderia estar nervosa, poderia não ter compreendido as perguntas, poderia não ter me expressado muito bem nas respostas,...)? O que prova que eu não conseguiria acompanhar as matérias do referido curso, por não ter conseguido os três décimos em questão? Até mesmo porque se fosse observado o meu histórico, poderiam constatar que me dedicava aos estudos, pois os conceitos “A” e “B” nas disciplinas que havia cursado nos dois semestres da faculdade provavam tal fato.

Depois de ter procurado continuamente os organizadores e o coordenador do curso, os mesmos decidiram aprovar os cinco primeiros colocados. Por conseguinte, conquistei a aprovação. Passado um ano, comecei a fazer estágios em colégios particulares, aonde permaneci até o término do curso (dois mil e três). Por algum tempo, tive que conciliar a faculdade, o estágio e a bolsa de iniciação científica em um laboratório de mirmecologia.

Em dois mil e quatro, engravidei do primeiro filho. Alguns meses depois, descobrimos que meu pai estava com câncer na glote. A partir deste momento, começamos uma batalha em meio à gestação, com radioterapia e posteriormente, quimioterapia. Porém, alguns dias depois de meu filho completar um ano, meu pai veio a falecer. Em dois mil e oito, nasce meu segundo filho. Havia planejado esperar um pouco até que meus dois meninos não precisassem tanto dos meus cuidados para que eu pudesse realizar meu sonho de fazer um mestrado. No entanto, com duas matrículas numa profissão muito pouco valorizada, tendo que fazer dupla e GLP (Gratificação por Lotação Prioritária), frente às despesas de duas crianças e as contas em casa, este sonho teve que ser adiado.

Passados doze anos do nascimento do meu primeiro filho, ingressei no curso de mestrado. Não pude tentar uma licença das minhas funções, pois só seria concedida se fosse sem vencimento. Desta forma, não teria como arcar com meus gastos em casa. Sendo assim, foram diversas noites sem dormir e por muitas vezes ter que me afastar do convívio da minha família e amigos. Isto me leva a pensar sobre a falta de incentivo que recebo para adquirir conhecimentos e aperfeiçoar minhas práticas educativas.

1.1.2 As Formas Como Fui Avaliada

As lembranças que tenho sobre a avaliação enquanto discente se aproximam muito da concepção de exame. No ensino fundamental e médio, as provas sempre estiveram presentes. Elas normalmente apresentavam questões descontextualizadas que requeriam

memorização, nas quais dias após a aplicação da mesma, o conteúdo já havia sido esquecido. Muitas vezes, uma semana antes da prova, o professor passava um questionário de revisão de onde tirava as questões para a confecção da mesma. Ocasionalmente, ele reforçava: “prestem atenção neste tópico que ele irá cair na prova”. O que hoje, me faz pensar com esta enunciação que aquele item era importante apenas para a realização daquela avaliação. Alguns exames eram de múltipla escolha. Acredito que o professor usava deste artifício devido ao fato de ter muitas turmas e este instrumento ser mais fácil de ser corrigido. No entanto, havia o fato de também serem mais facilmente “coladas”. Quando por algum motivo este docente havia se aborrecido com a turma, lembrávamos que a prova viria um tanto “diferenciada”. Por vezes, era feita a leitura de alguma resposta errada que algum aluno havia colocado. Se por acaso fosse minha, ficava rezando para que ninguém conseguisse identificar que de fato me pertencia. Em alguns momentos, o professor dizia: “as notas foram boas, somente dois alunos ficaram abaixo da média”. A partir disto, ficávamos tentando adivinhar quem havia sido e conseguíamos com muita facilidade, pois era visível o ar de decepção destas pessoas. Alguns professores costumavam aplicar a mesma prova todos os anos para suas turmas; desta forma, tentávamos consegui-la com antecedência e procurávamos modificar algumas palavras para que não percebessem o que havíamos feito.

Além das provas, havia os testes, que apresentavam sempre o mesmo perfil destas primeiras, mas recebiam outra denominação por apresentarem uma pontuação menor. Quando não tínhamos o teste, o professor pedia um trabalho manuscrito em que continha informações que nunca tinham sido mencionadas por ele. Depois da entrega, não havia qualquer debate deste assunto. Era um trabalho onde as informações adquiridas aconteciam apenas no momento da pesquisa.

Raríssimas vezes, a turma era avaliada através do seminário. Geralmente, este gerava muito tumulto. Ficava sempre um grupo de uns quatro alunos que liam timidamente todo o conteúdo numa folha de papel enquanto o restante da turma não prestava atenção em nada do que o grupo estava lendo. Confesso que pela minha inibição, ainda preferia a prova a este instrumento, mesmo com todo desconforto que ela me trazia.

Na faculdade, as matérias relacionadas à educação, geralmente optavam pelo seminário. Neste, acontecia um maior envolvimento de toda a turma. Enquanto o grupo desenvolvia o conteúdo, o professor e o restante dos alunos, por vezes, faziam suas colocações. Já as disciplinas relacionadas ao conteúdo de Biologia, sempre usavam a prova como instrumento avaliativo. Elas exigiam em cada questão uma resposta de meia folha de papel almaço. Alguns alunos quando gabaritavam a primeira prova, ficavam bem tranquilos e

muitas das vezes, não estudavam para a segunda, pois já haviam passado naquela matéria. Sempre acontecia de todas as disciplinas marcarem suas avaliações na mesma semana. Era uma semana um tanto complicada, sem qualquer tipo de vida social. Queixávamos-nos muito e sempre tentávamos convencer um ou outro professor a mudar a sua data. Algumas disciplinas que apresentavam parte teórica e prática também pediam relatórios que ajudavam a compor a nota.

Recordo-me de um único seminário de Biologia. Neste, o professor havia dito que escolheria apenas um aluno para representar o grupo. Caso este aluno não se saísse bem, o grupo inteiro ficaria com nota vermelha. Na época, lembro-me de ter pensado: “como na fala de um só, o professor poderia ter noção que todos haviam compreendido ou não a matéria?”.

Observávamos que as disciplinas do Instituto de Química, Física e Matemática apresentavam um elevado grau de reprovação. Por vezes, encontrávamos colegas que as estavam fazendo pela terceira vez. Assim, devido aos comentários sobre tomarmos cuidado com as mesmas, sempre me dedicava mais tempo a estas do que as outras que não apresentavam esta “fama”.

Ao longo desses dezoito anos como aluna, esses instrumentos avaliativos sempre aconteceram para finalizar a unidade. Quando havia retomada de algumas questões, era sempre de forma muito perfunctória (com exceção dos seminários das disciplinas de educação na faculdade que se transformavam num momento de construção coletiva). Nunca observei o professor mudar sua estratégia em função de um desempenho ruim da turma. Ou seja, nunca vi a avaliação funcionar como um instrumento que pudesse caminhar a favor das práticas educativas. Ela acontecia apenas para classificar os aprovados e reprovados.

1.1.3 Minhas Vivências Enquanto Professora

Quando estive fazendo o curso comunitário de pré-vestibular, não havia professor de Biologia, portanto me ofereci a ser voluntária e tentar ajudar meus amigos em seus estudos. Na metade do ano, consegui a aprovação para LICA e continuei lecionando no referido curso até o final do ano seguinte.

No ano de 2001 coloquei meu currículo em alguns colégios particulares e fui chamada em três para fazer estágio. Permaneci em um desses até um pouco antes do meu primeiro filho nascer. Em dois mil e seis, passei para o concurso para professor docente I do Estado do Rio de Janeiro e permaneço até hoje no mesmo colégio. Em dois mil e sete,

também fui aprovada pelo concurso do Município do Rio de Janeiro e também continuo na mesma instituição. No dia em que fui escolher o colégio tanto do Município quanto do Estado, as unidades escolares que estavam disponíveis para o preenchimento da vaga eram aquelas que estavam localizadas em comunidades que viviam em conflitos entre milicianos e traficantes. Fiquei um tanto receosa de lecionar em tais escolas, porém fui muito bem recebida tanto pelos meus pares quanto pelos alunos.

A escola que leciono no Município foi construída para durar apenas cinco anos, pois não tinha estrutura física para permanecer erguida por tanto tempo, porém lá se vão trinta e um anos que a mesma permanece com suas atividades. Apresenta um laboratório de informática que encontra-se em desuso e não há laboratório de Ciências. O colégio tem apenas um pavimento e pouquíssimas salas. Não há pátio; desta forma, quando algum professor se ausenta, a turma precisa permanecer em sala, porém desacompanhada, pois não tem nenhum inspetor. É desafiador acordar quase todos os dias e ter que competir com o barulho da sala ao lado (as paredes não são de concreto) para ser ouvida ou ouvir. Também é fatigante encontrar uma verdadeira plateia que fica na porta das salas nos acompanhando (não há trancas e nem ninguém que possa tomar conta do corredor). As turmas são lotadas e o mobiliário não é suficiente para atender os novecentos e quarenta e quatro alunos. Quando há prova da prefeitura, precisa-se fazer um revezamento de horário entre as turmas para que todos os alunos possam ter mesa para apoiar a prova. Os discentes são agitadíssimos, no entanto muito carinhosos. Chegam até a escola com muitas deficiências. Posso inclusive dizer, que temos alguns analfabetos e alguns alfabetizados, porém não letrados. Percebo que os mesmos têm a ideia fixa de que nunca conseguirão uma profissão considerada renomeada pela sociedade. Portanto, não sonham; apresentam uma autoestima muito baixa. Muitas das vezes, não há parceria com os pais. Quando são convocados para alguma reunião, os mesmos permanecem apressados para assinar a frequência (devido ao Bolsa Família¹) e são poucos os que nos procuram para saber sobre o rendimento e/ou comportamento dos seus filhos. Por vezes, as aulas precisam ser interrompidas, pois a comunidade está em conflito social. É laborioso fazer com que estes jovens percebam que podem ir além daquilo que a redondeza oferece. Todavia, mesmo frente a todos esses problemas, posso dizer que a mesma é extremamente cativante. É imensamente gratificante acompanhar seus progressos durante os quatro anos que permanecem conosco. Que o prefeito não me ouça, mas não há dinheiro que pague.

¹ Programa de transferência direta de renda, direcionado às famílias sem situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o País, de modo que consigam superar a situação de vulnerabilidade.

Quanto à escola do Estado, quando entrei, apresentava um quantitativo de alunos muito grande. Todas as suas salas dos três pavimentos que possui, encontravam-se ocupadas. Apresentávamos turmas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Porém, por determinação do secretário de educação, ela foi perdendo aos poucos, ano a ano, turmas do Ensino Fundamental. Em dois mil e dezessete, foi a última vez que oferecemos vagas para tal curso. Os colégios municipais no entorno ficaram sobrecarregados e deixamos de apoderar o terceiro andar, assim como o turno da tarde. Com esta decisão, muitos docentes tiveram que procurar outras unidades escolares. Eu consegui permanecer, porém talvez por ironia do destino, tive que me habilitar a dar aulas de Química e Física. No entanto, a cada ano que se inicia, a aflição me toma, no sentido de que se chegar algum professor de tais disciplinas, precisarei procurar outra escola. Escutamos por vezes, alguns comentários que o colégio irá se municipalizar, pois próximo dali encontra-se uma escola do Município que apresenta um número muito maior de alunos que o nosso. O mobiliário é mais do que suficiente. Há laboratório de Ciências e muito mais recurso. Não tenho problemas com as turmas ao lado, nem tão pouco com alunos nos corredores (sempre ficam pelo menos dois inspetores controlando os discentes que se retiram de sala para irem ao banheiro ou beber água). Porém, como nem tudo são flores, também temos problemas de conflito nas redondezas. Por vezes, infelizmente, ouvimos dizer que algum discente desistiu dos estudos e tentou procurar um caminho dito pelo mesmo como mais fácil que o entorno lhe ofereceu. Também percebo uma autoestima muito baixa (são poucos os que tentam o Enem). Mas em meio às dificuldades, posso dizer que fazemos parte de um grupo muito coeso. Os alunos também são muito participativos nos projetos que propomos.

Durante estes doze anos entre Estado e Município, atuei em diversas situações e com distintos públicos. Tive alunos com 10, 11 anos; assim como, outros que nem sei mencionar que idade apresentavam, porém bem superior a minha. Trabalhei com turmas regulares, EJA, NEJA e Acelera. Do sexto ano do Ensino Fundamental ao terceiro ano do Ensino Médio regular ou quarto ano do NEJA. Passei por momentos em que me senti despreparada para agir em diversas circunstâncias. Confesso ter recorrido, em alguns instantes, às minhas lembranças enquanto aluna, principalmente diante dos professores que mais me identificava. Quanto à avaliação, não recebi qualquer tipo de instrução na faculdade. Não que eu acredite que exista apenas um procedimento que funcione como receita de bolo e que pode ser aplicável a qualquer turma. Porém não fui apresentada ao leque de possibilidades, nem à função, aos paradigmas da avaliação da aprendizagem e ao processo como um todo.

Costumo em minhas aulas, utilizar os dispositivos mais diversificados possíveis. Gosto muito do portfólio por proporcionar uma visão detalhada sobre o processo de aprendizagem dos alunos, mostrando a evolução de cada um. Porém costumo dizer que para compor a referida nota que temos que lançar, qualquer atividade realizada por eles vale ponto. Portanto, verifico a participação nos debates e projeto, os seminários, a prova da prefeitura, o portfólio... No Estado, tenho mais liberdade quanto aos instrumentos avaliativos e por isso, não faço uso da prova. No Município, não tenho autonomia para escolher a opção de não usar esta ferramenta que considero não muito adequada, pois acho que ela pode não me fornecer dados substanciais, pois o aluno poderia ter colado ou não ter entendido a pergunta, por exemplo; porém concordo com Méndez (2002 apud ZANON; ALTHUS, 2008, p. 1) ao dizer que “o valor da avaliação não está no instrumento em si, mas no uso que se faça dele”.

A prova da prefeitura contém questões de múltipla escolha, para as quais os alunos do turno da tarde costumam pegar as respostas com quem as realizou no primeiro turno. Após a execução da mesma, sempre retomamos os conceitos que não foram devidamente construídos (recebo a porcentagem de erros de cada questão). Procuro modificar minhas estratégias a partir do momento que percebo que elas não estão sendo eficazes, tentando me adequar às necessidades e peculiaridades de cada turma. Confesso ter tomado principalmente mais cuidado diante deste assunto, após este estudo. Desta forma, passei a ouvi-los mais e permitir assim, que este processo se tornasse mais democrático.

1.1.4 O Interesse Pelo Tema

A avaliação, nas atuais práticas, vem apresentando-se como um ato neutro, discriminatório e conseqüentemente reprodutor das desigualdades sociais. Como aponta Hoffmann (2014a, p. 8): “a avaliação transformou-se provavelmente no mais agudo e prejudicial sintoma dessa loucura que é o sistema de ensino confirmador das injustiças sociais e ineficaz em quase todos os aspectos que se analisem”. Neste sentido, o direito à educação como elucidação da verdadeira democracia, torna-se utópica, quando a escola só consegue ensinar uma parte de seus alunos, abandonando à própria sorte os demais.

A avaliação deveria funcionar como um potente organizador da ação pedagógica, direcionando-a a outros caminhos quando se percebe que a mesma não está sendo fecunda. Porém, o que observamos é a sua manifestação apenas como um ato meramente técnico que acontece sempre no final de uma determinada unidade ou bimestre. Desta forma, ela acaba por ser confundida com a ação de examinar, na qual apenas se constata o resultado. Assim,

podemos ainda verificar alguns discentes que permanecem na mesma série por anos e em muitas vezes sendo explicado pelo fato das práticas pedagógicas não estarem adequadas a estes educandos e da avaliação não ter se vinculado a favor delas. Ou seja, houve o entendimento da não compreensão, porém nada se modificou para tentar regular esta aprendizagem.

Outra questão observada é que alguns docentes também utilizam este instrumento como um método de conseguir com que seus alunos possam temê-los e se comportarem; assim, há ameaças de retirada de ponto, de confecção de provas muito complexas, de reprovações... (LUCKESI, 1999).

Neste contexto, diante das questões apresentadas, das marcas deixadas em diversos momentos verificados em minha vida (alguns aqui mencionados), das tensões observadas pelos meus filhos em época de prova, da avaliação sendo utilizada como punição e classificação, percebo a falta de entendimento do papel desta prática por muitos professores. Tenho em mente, assim como Luckesi (2013) e Perrenoud (1999) que uma das formas de mudarmos tal situação seria uma formação de professores que pudesse abordar tal temática de forma consistente. Assim, sentando com meu orientador professor doutor Bruno Andrade Pinto Monteiro, levantei sobre o meu desejo de estudar a avaliação e relatei também que se possível, este projeto estivesse vinculado ao curso de Biologia (considerando minha formação).

Após o entendimento de que os relatórios desta universidade pública pela qual investigamos, estavam em formato de diários; aonde se levantava toda a dinâmica da sala de aula e que se posicionavam diante das situações percebidas, imaginamos que estes relatórios poderiam conter pistas sobre a colocação destes licenciandos frente a este assunto também; assim como a forma como a mesma foi discutida durante a graduação, os instrumentos que os mesmos utilizaram durante o estágio supervisionado e talvez aqueles que eles consideraram significativos.

Neste sentido, fiz contato com a professora responsável pela disciplina Prática de Ensino por e-mail e marcamos uma reunião para que eu pudesse apresentar o meu projeto, conseguir um primeiro contato com o material e escutá-la quanto às condições de manuseio dele (visto a importância deste documento).

Tivemos algumas dúvidas quanto ao recorte, mas não querendo deixar passar nenhuma informação, chegamos a conclusão que analisaríamos todos, os quais serão apresentados no quinto capítulo.

Avaliar é analisar o que se faz, comparando os resultados obtidos com as finalidades que procuramos alcançar. A avaliação revela acertos, erros e imprecisões. A avaliação corrige, melhora e aumenta a eficiência.

Paulo Freire

2 DESVELANDO E COMPREENDENDO CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

2.1 CONCEPÇÕES DA AVALIAÇÃO

Iniciaremos este capítulo com algumas reflexões a partir do metálogo de Gregory Bateson:

PAI, QUANTO É QUE TU SABES?

Filha: Pai, quanto é que sabes?

Pai: Eu? Hum! Tenho cerca de uma libra de conhecimento.

Filha: Não sejas assim. É uma libra em dinheiro ou uma libra em peso? O que eu quero é saber quanto é que tu sabes?

Pai: Bem, o meu cérebro pesa cerca de duas libras e suponho que só uso uma quarta parte dele, ou que o uso com cerca de um quarto de eficiência. Portanto, digamos, meia libra.

Filha: Mas tu sabes mais do que o pai do João? Sabes mais do que eu?

Pai: Hum! Conheci uma vez na Inglaterra um rapazinho que perguntou ao pai: “Os pais sabem sempre mais que os filhos?” e o pai respondeu: “Sim”. A pergunta seguinte foi: “Pai, quem inventou a máquina a vapor?”, e o pai disse: “James Watt”. Então o filho respondeu: “Mas então por que é que não foi o pai dele que a inventou?”

Filha: Isso já eu sabia. Sei mais que esse rapaz porque sei porque é que o pai de James Watt não inventou a máquina a vapor. Foi porque outras pessoas tiveram de pensar noutras coisas antes que alguém pudesse fazer uma máquina a vapor. Quero dizer que qualquer coisa como... não sei... mas teve de haver outra pessoa que descobrisse o óleo antes que alguém pudesse fazer um motor.

Pai: Sim, isso estabelece a diferença. Quero dizer que isso significa que todo conhecimento está como se fosse um tricô, uma malha, como se fosse um tecido, e que cada peça do conhecimento só faz sentido ou é útil por causa das outras peças e...

Filha: Achas que o devias medir a metro?

Pai: Não, não acho.

Filha: Mas é assim que se compram os tecidos.

Pai: Sim, mas eu não disse que era tecido. É só parecido, e certamente não é plano como o tecido, mas em três dimensões, talvez quatro.

(...) O que nós temos que pensar é como é que as peças do conhecimento estão entrelaçadas umas nas outras. Como é que elas se ajustam umas às outras.

Filha: (...) Pai, já alguém mediu alguma vez quanto é que qualquer outra pessoa sabia?

Pai: Oh, sim. Muitas vezes. Mas não sei exatamente o que é que esses resultados querem dizer. Eles fazem isso com exames e testes e questionários, mas é como tentar saber o tamanho duma folha de papel atirando-lhe pedras.

Filha: O que é que queres dizer?

Pai: Quero dizer que, se atirares pedras a duas folhas de papel à mesma distância e acertares mais vezes uma que na outra, provavelmente aquela em que acertasse mais vezes é maior que a outra. Da mesma maneira, num exame atiras uma série de perguntas aos alunos e, se acertares em mais pedaços de conhecimento num aluno do que nos outros, então pensas que esse aluno deve saber mais. É essa a ideia.

Filha: Mas podia medir-se uma folha de papel dessa maneira?

Pai: Claro que se podia. Até seria uma boa maneira. Medimos uma série de coisas desse modo.

Filha: (...) Mas então, por que é que não podemos medir o conhecimento dessa maneira?

Pai: Como? Por questionários? Não. Que Deus Nosso Senhor nos proíba. O problema é que esse tipo de medida deixa de fora o teu ponto: que há tipos diferentes de conhecimento e que há conhecimento acerca do conhecimento. Deveríamos dar notas mais altas aos estudantes que respondem às perguntas mais gerais? Ou talvez devesse haver um tipo diferente de notas para cada tipo diferente de perguntas.

(Bateson, 1989 apud Christofari, 2008, p. 26 - 28).

Este metálogo nos atenta ao fato da impossibilidade de mensuração do conhecimento. Assim, de acordo com Hoffmann (2013 apud DOMICIANO et al., 2015), medimos extensão, quantidade, volume e outros; porém, quanto ao desenvolvimento, isto seria algo quimérico. Desta forma, podemos ponderar sobre o papel no qual a avaliação vem assumindo, sendo usada como sinônimo de aferição, constatação e exame. Neste sentido, Luckesi (2013) vem nos esclarecer a diferença entre estas duas vertentes: “O ato de examinar se caracteriza, especialmente (ainda que tenha outras características) pela classificação e seletividade do educando, enquanto que o ato de avaliar se caracteriza pelo seu diagnóstico e pela inclusão” (LUCKESI, 2013, p. 26).

Nesta perspectiva, esta inclusão a que se refere o autor supracitado está relacionada ao fato do professor redirecionar o seu planejamento a partir do momento em que observar alguma deficiência, pois o mesmo deve ser dinâmico e sofrer alterações na medida em que os dados venham a exigí-las. Já no exame, não há intervenções após a constatação do resultado. Desta forma, o termo “examinar” se aproxima do vocábulo “verificar” que etimologicamente vem do latim – *verum facere* - e significa “fazer verdadeiro”. Já a palavra “avaliar”, também descendente do latim, exprime o sentido de “dar valor a” que requer um posicionamento.

Em face do exposto, Perrenoud (1999) afirma que a avaliação não é um fim, é uma engrenagem no processo pedagógico. Desta forma, o planejamento dimensiona o que vai se

construir e a avaliação subsidia essa construção porque fundamenta novas decisões. O autor ainda menciona que sem avaliação não há orientação escolar.

Luckesi (2017) revela que nosso próprio sistema nervoso opera dessa forma. Ele busca restabelecer o equilíbrio em nosso organismo quando seu sistema avaliativo revela alguma instabilidade; funcionando assim, como um perfeito centro de avaliação e de tomada de decisão.

Porém, atualmente, nossas práticas avaliativas estão centralizadas em provas e exames, superestimando-os. A avaliação vem se desvinculando do ato de ensinar, como se esses fossem momentos distintos. Como consequências, temos o empobrecimento das aprendizagens, com indução dos professores ao aprisionamento de práticas conservadoras e adoção de estratégias utilitaristas aos alunos (estudar apenas para a prova ou “colar”), levando docente e discente a estabelecerem posturas pouco favoráveis à coadjuvação (PERRENOUD, 1999).

Neste sentido, da forma como é vivenciada na maioria das escolas, tem sido concebida como a principal legitimadora do fracasso. Sua predominância por aspectos quantitativos tem ocasionado altos índices de evasão e repetência; estabelecendo assim, uma cultura em acordo com o modelo de sociedade capitalista excludente (MAGALHÃES, 2006).

Segundo Hey e Catani (s/d), a escola longe de ser libertadora, vem mantendo a hegemonia dos dominantes sobre as classes populares, através de padrões altamente elitistas e que contribuem para aumentar as desigualdades existentes. Atrelada a esta questão, ainda há a ideologia dos governantes que vem atestar a forte influência da lógica economicista que coaduna aos interesses internacionais, visivelmente observados através da política de responsabilização que comentaremos na seção seguinte.

O exame, muito praticado em nossas unidades escolares, coloca os alunos tecnicamente mais capazes e competentes com status de bons, eficientes e preparados; ao passo que, aqueles que não obtêm êxito são taxados como inferiores ou excluídos de um sistema que quer eficiência, metas e resultados. Essa padronização e seleção buscada pelos exames tende a contribuir ainda mais com a valorização de um bem cultural dominante e realçar a inferiorização de alguns alunos em detrimento de outros (MARGOTTO, 2017). É neste sentido que fazemos um parêntese para refletirmos sobre o termo “capital humano”; em acordo com Frigotto (s/d), surgindo como uma questão ideológica com o escopo de manter o interesse da classe detentora do capital, além de ocultar a exploração do trabalhador.

Foucault (1991 apud PINTO; SILVA, 2006) quando aponta os papéis certificativo, classificatório e punitivo dos exames escolares, mostra que o saber e poder estão

complexamente emaranhados. Desta forma, o autor entende o exame como um mecanismo regulador da distribuição desigual do conhecimento pela instituição escolar.

Bourdieu e Passeron (2009 apud CASTEJON et al., 2017), afirmam também que ele padroniza respostas e permite caracterizar-se como dispositivo de docilização, controle e dominação (docilização porque age sobre massas, tornando-as produtivas, controle por manter classes, dominação por impossibilitar mudanças).

Steban (2001) traz importantes reflexões quanto a este aspecto de homogeneização observado predominantemente nas atuais práticas de avaliação:

[...] atua essencialmente na ótica da negação: negação do outro, do diferente, de suas práticas, de seus saberes, de suas formas de vida, de seu contexto cultural, de sua realidade social; negação do diálogo; negação das múltiplas possibilidades (STEBAN, 2001, p. 181).

De acordo com Pinto e Silva (2006), uma ponta visível desse iceberg que separa os que sabem dos que não sabem é a nota. Para Barriga (1999 apud PINTO; SILVA, 2006), sua atribuição não responde a um problema educativo, nem está forçosamente ligada à aprendizagem; no entanto, sua tarefa se aproxima mais do poder e do controle.

Azanha (1989 apud BERGER, s/d), ao destacar o aspecto seletivo do sistema educacional, coloca que a taxa de repetência é obtida a partir de precaríssimos processos de avaliação. Vale aqui também ressaltar que esta taxa de repetência acaba muitas vezes por levar uma possível evasão, que em conformidade com Queiroz (s/d), reflete a forma como a escola recebe e exerce ação sobre os membros destes diferentes segmentos da sociedade.

Dados do Inep de 20 de junho de 2017 revelam que 12,9% e 12,7% dos alunos matriculados na 1ª e 2ª série do Ensino Médio, respectivamente, abandonaram a escola de acordo com o Censo Escolar entre os anos de 2014 e 2015. O 9º ano do ensino fundamental teve a terceira maior taxa de evasão, 7,7%, seguido pela 3ª série do ensino médio, com 6,8%. Considerando todas as séries do ensino médio, a evasão chegou a 11,2% do total de alunos nessa etapa de ensino. Tendo em vista que um dos motivos destes índices está atrelado ao desempenho ruim, podemos refletir sobre o direito à educação conforme citado na constituição de 1988 e na Conferência Mundial de Educação para todos da qual o Brasil participou.

Dubet (2003, p. 44 apud Pinto; Silva, 2006) aborda sobre o princípio da integração e da exclusão; no qual de acordo com o mesmo, da mesma forma em que comenta-se sobre a universalização da educação, muitas vezes não há subsídios para sua permanência. Neste

sentido, é aí que entra o papel da avaliação como uma forma de resgate deste educando, da descoberta de melhores soluções, adequação das práticas pedagógicas à diversidade dos aprendizes e do entendimento que cada um tem o seu tempo. Essa forma inclusiva da avaliação será abordada na seção 2.5, que faz referência ao erro, entendido como momento na aprendizagem e não como falha repreensível ou manifestação patológica. Assim como também é importante a compreensão de que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado e a aprendizagem é concebida e avaliada (FREDDO, 2009).

Sob toda esta ótica na qual foram feitas reflexões, é comum vincularmos a avaliação a concepções de cunho negativo, desestimulador e excludente como apresentado na pesquisa de Hoffmann (2014b), diante das concepções de alunas de pedagogia, professores e orientadores, conforme expresso abaixo:

Imagens sobre avaliação	Justificativas	Sujeitos
Bicho de sete caras	O que se espera é muito variável.	Alunas do curso de pedagogia ²
Caçador e caça	Professor armado, aluno não escapa.	Alunas do curso de pedagogia ²
Cão policial	Farejador, controlador.	Alunas do curso de pedagogia ²
Loteria esportiva	Dá sempre zebra ao final.	Alunas do curso de pedagogia ²
Nuvem	Às vezes, densa; às vezes, tênue.	Alunas do curso de pedagogia ²
Praga	Quando se pega é difícil de se livrar dela.	Alunas do curso de pedagogia ²
Bomba atômica	Quando não destrói tudo, deixa sérias consequências.	Grupo de professores ³
Chicote	Na ausência do erro, não se manifesta; mas na presença dele, castiga e condiciona.	Grupo de professores ³
Formigueiro	Todos trabalham, mas quem avalia é a rainha (professora).	Grupo de professores ³
Tobogã	Dá um frio no estômago e não sabemos o que encontramos no final.	Grupo de professores ³
Hitler	Dominador, mandão, não ouve o povo.	Orientadores ⁴

² Imagens sugeridas por alunas da disciplina “avaliação no contexto educacional”, do curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

³ Imagens sugeridas pelo grupo de professores presentes no Seminário de 100 anos do Colégio Anchieta. Porto Alegre, RS.

⁴ Imagens sugeridas por orientadores que realizaram a oficina: Avaliação educacional no XII Seminário Estadual de Orientação Educacional, Porto Alegre, RS.

Bispo	Julga quem merece aprovação para chegar ao céu.	Orientadores ⁴
Cobra	Quando menos se espera ela dá o bote.	Orientadores ⁴
Bruxa	Má, traiçoeira, maquiavélica.	Grupo de professores ⁵
Casa velha	Pode despencar ou não em cima de nós.	Grupo de professores ⁵
Dragão	Ameaçador.	Grupo de professores ⁵
Ponte estreita e comprida	Nem sempre se consegue passar.	Grupo de professores ⁵
Onça	Quando ataca deixa marcas profundas, irrecuperáveis.	Grupo de professores ⁵

Tabela 2: projeto desenvolvido por Jussara Hoffmann, presente em seu livro intitulado “Avaliação Mito e Desafio” (2014, p. 147-151).

Diante dessas questões levantadas e das próximas abordagens que irão compor este capítulo, podemos aqui nos perguntar o motivo por qual avaliamos. Como respostas poderemos ter: para atribuir uma nota, mandar essa nota para a secretaria, preencher o diário, informar aos pais, conseguir o silêncio e a docilidade dos alunos, selecionar os que estão aptos a prosseguir no curso, verificar o grau de retenção do que falamos, excluir, marginalizar, rotular ou estigmatizar, contribuir para as desigualdades sociais, agir em acordo com as práticas adotadas por nossos pares, eximirnos de culpa, buscarmos a homogeneidade,... Ou podemos fazer desta prática uma forma de diagnóstico e reorientação, inclusão, democratização, mediação, movimento, aprendizagem, participação, parceria, que os sujeitos tenham voz e visibilidade, desenvolvimento, regulação, de subsídios de decisões acerca das práticas educativas, de respeito às diferenças e de entendimento de que cada um tem o seu devido tempo de aprender.

Prosseguiremos assim, fazendo uma síntese dos fatos mais significativos ao longo da história frente a esta temática, incluindo o surgimento de avaliações em larga escala; fazendo assim uma reflexão quanto à concepção da educação vinculada à lógica de mercado, presa a uma cultura de performatividade com relação às políticas de responsabilização e acabando por interferir na autonomia dos docentes. Apresentaremos as diferentes visões das tendências pedagógicas, as modalidades de avaliação, os propósitos a que se destinam os instrumentos avaliativos mais comumente empregados e findaremos este capítulo com os construtos de uma avaliação inclusiva, abarcando a recuperação e progressão parcial como uma possível forma de resgate.

⁵ Imagens sugeridas pelo grupo de professores presentes ao encontro sobre Avaliação no Processo Educacional promovido pela 25ª DE/SE/RS em Soledade, RS.

2.2 HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO E TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS

Os primeiros relatos dos exames escolares datam o ano de 2.205 a.C. com o grande imperador chinês Shun testando seus oficiais a cada três anos com o propósito de promovê-los ou demiti-los. Posteriormente, alguns séculos antes de Cristo, de acordo com Calderón e Borges (2013), os gregos passaram a utilizar mecanismos de seleção para o serviço público ateniense.

No Brasil, os exames foram conferidos no século XVI com base na atividade pedagógica produzida pelos padres jesuítas. Esses exames representavam a mera verificação de um conhecimento memorizado e tido como verdade universal e absoluta. Assim, baseando-se neles, existiam três categorias para classificação dos estudantes: aprovado, reprovado e médio. Já com relação às notas escolares, elas surgiram apenas no período Pós-Revolução Francesa, sendo expressas pelo sistema decimal, variando de zero a dez ou então numa escala de zero a cem. (LUCKESI, 2017).

Os exames começam a ser praticados de maneira mais estruturada e constante a partir do século XVIII, especialmente na França e na antiga Prússia (Alemanha), com provas de larga escala para selecionar funcionários públicos (FERNANDES, 2009 apud CALDERÓN; BORGES, 2013).

No século XIX, nos Estados Unidos, Horace Mann criou um sistema de testagem, cujas principais sugestões foram: substituir os exames orais pelos escritos; utilizar, ao invés de poucas questões gerais, uma quantidade maior de questões específicas; buscar padrões mais objetivos do alcance escolar (DEPREBITERIS, 1989).

Com os estudos de Piéron e Laugier, no início do século XX, surge a ciência chamada docimologia. Esta palavra é originária do grego dokimé que quer dizer “nota”. É, segundo Landshere (1976 apud DEPRESBITERIS, 1989), a ciência do estudo sistemático dos exames, em particular do sistema de atribuição de notas e dos comportamentos dos examinadores e examinados. Em conformidade com Depresbiteris (1989), a docimologia surgiu como crítica à extrema confiança nos métodos tradicionais utilizados com fins de seleção nos exames e nos concursos.

A avaliação da aprendizagem começou a ser proposta a partir de 1930 com Ralph Tyler que ao se preocupar com o altíssimo percentual de crianças reprovadas, estipulou o “ensino por objetivos”, estabelecendo com clareza e precisão o que o educando deveria aprender e o que o educador necessitava fazer para que o mesmo efetivamente compreendesse. Ele militou na prática educativa, defendendo a ideia de que a avaliação

poderia subsidiar um modo eficiente de fazer o ensino. Devido a grande importância de Tyler para avaliação, o intervalo de 1930 a 1945 ficou conhecido como “Período Tyleriano da Avaliação” (LUCKESI, 2013). Porém, ainda que inovadora na época, por atribuir importância aos objetivos da avaliação e conter a ideia de feedback a efetivação de melhorias, a abordagem de Tyler pecava por considerar a avaliação como atividade final de alcance de objetivos, sem vinculá-la a um processo contínuo e sistemático, para o qual também concorrem julgamentos de valor (DEPREBITERIS, 1989).

Posteriormente a Tyler, alguns estudiosos contribuíram significativamente na trajetória dos constructos da avaliação. Dentre eles, podemos destacar Benjamim S. Bloom. Bloom assumiu uma visão mais abrangente da avaliação, defendendo a aprendizagem pelo domínio. Para este autor, teoricamente todo indivíduo é capaz de aprender, desde que se respeite seu próprio ritmo.

De acordo com Carvalho e Carvalho (2012):

Bloom e seus colaboradores criaram uma taxionomia de objetivos educacionais para o domínio de operações cognitivas, afetivas e psicomotoras. A taxionomia para o domínio de operações cognitivas compreende seis categorias e defende a necessidade de evoluir na capacidade de raciocínios, indo da memorização até a avaliação, passando pela compreensão, análise e síntese. A taxionomia de objetivos para o domínio afetivo compreende os níveis de acolhimento, resposta, valorização organização e caracterização por um valor ou complexo de valor. (CARVALHO; CARVALHO, 2012)

No caso do Brasil, demorou quase quarenta anos para que iniciássemos a proferir sobre a avaliação da aprendizagem, antes só articulávamos os exames escolares. Segundo Luckesi (2013), a própria lei 4.024/61 usava essa expressão em seu corpo legislativo, no qual foi substituído pelo termo “ aferição do aproveitamento escolar” com a lei 5.692/71 e posteriormente, para “avaliação da aprendizagem” com a lei 9.394/96. No entanto, para Luckesi: “nossa atual legislação educacional conseguiu assimilar as novas proposições, porém nossa prática escolar, ainda está bastante longe de consegui-la” (LUCKESI, 2013, p. 26).

No governo de John F. Kenedy, nasceram os modelos de avaliação aplicados em larga escala, que chegaram ao Brasil entre os anos de 1980 e 1990, os quais serão abordados mais adiante nesta mesma seção.

Baseado na proposta de Guba e Lincoln (1989), Kraemer (2005) afirma que a avaliação a partir do início do século XX, vem passando por pelo menos quatro gerações:

- **Mensuração:** nessa fase, era preocupação dos estudiosos a elaboração de instrumentos ou testes para verificação do rendimento escolar. O papel do avaliador era proeminente, então, técnico.

- **Descritiva:** surgiu em busca de melhor entendimento do objetivo da avaliação. O avaliador estava muito mais concentrado em descrever padrões e critérios.

- **Julgamento:** a terceira geração questionava os testes padronizados e o reducionismo da noção simplista de avaliação como sinônimo de medida. O julgamento passou a ser elemento crucial do processo avaliativo, pois não só importava medir e descrever, era preciso julgar sobre o conjunto de todas as dimensões do objeto, inclusive sobre os próprios objetivos.

- **Negociação:** nesta geração, a avaliação passa a ser um processo interativo, negociado, que se fundamenta num paradigma construtivista.

A partir da década de 80, no Brasil, começa-se a falar em avaliação em larga por meio de estudos do Ministério de Educação, incentivados pelas agências financiadoras transnacionais. No ano de 1988, o Ministério da Educação (MEC) realizou uma aplicação piloto do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público (SAEP) nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte. Já no ano de 1991, foi implementado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), objetivando conhecer a fundo os problemas e deficiências do sistema educacional para orientar com maior precisão as políticas governamentais voltadas para a melhoria da qualidade do ensino; além de proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade uma visão clara e concreta dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos (BECKER, 2010). Esta avaliação passa a ocorrer de dois em dois anos em 1995, com envolvimento de estudantes das redes públicas e privadas, verificando dois componentes curriculares: Português (com foco na leitura) e Matemática (com foco na resolução de problemas). Esse sistema é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o qual foi criado em 13 de janeiro de 1937, tencionando dentre outras ações, subsidiar a formulação de políticas por meio da elaboração de diagnósticos e recomendações decorrentes da avaliação da educação básica e superior.

Além de medir o desempenho escolar, o SAEB também tem o intuito de coletar dados sobre os alunos (por meio de questões socioeconômicas, culturais e da prática escolar), sobre os diretores (perfil e prática da gestão), os professores (perfil e práticas pedagógicas) e sobre a infraestrutura dos estabelecimentos de ensino (BECKER, 2010).

Em 1996, tivemos a criação de um exame, aplicado a todo o formando de curso de graduação presencial, com o objetivo de verificar os resultados do processo de ensino-aprendizagem, mediante provas de conteúdos específicos para cada curso superior. Ele esteve vigente até 2003, quando foi reestruturado, dando lugar ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Este foi criado pela Lei nº. 10.861⁶, seguindo uma proposta mais abrangente, lançando um olhar integrador para todas as dimensões envolvidas no Ensino Superior, ou seja, avaliando as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes, bem como o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, a gestão da instituição, o corpo docente e as instalações (WERLE, 2011).

Como parte integrante do Sinaes, tivemos o Enade, sendo definido também pela Lei nº. 10.86 e de responsabilidade do Inep, operacionalizado por meio de quatro instrumentos: a prova, aplicada a ingressantes e concluintes de cada curso com duração de quatro horas; o questionário de impressões sobre a prova, preenchido pelos participantes juntamente com a prova; o questionário socioeconômico, enviado aos estudantes antes do dia da prova e entregue por eles no dia do exame; o questionário aplicado aos coordenadores de curso, respondido por eles on-line até quinze dias após a aplicação do exame.

Em 1998, um outro instrumento foi instituído com o propósito de verificar as aprendizagens dos concluintes do Ensino Médio, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Em 2009, ele passou a representar a principal forma de ingresso do ensino público superior.

No ano de 2000, o Brasil passou a participar do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), estruturado pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e realizado de três em três anos. O PISA é uma avaliação internacional de habilidades e conhecimentos de jovens de 15 anos, que visa aferir até que ponto os alunos próximos do término da educação obrigatória adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para a participação efetiva na sociedade. A cada exame, uma das três habilidades (leitura, Matemática e Ciências) é verificada de forma enfática. Assim, a edição do PISA de 2000 teve foco em leitura; a de 2003, em matemática; a de 2006, em ciências; já a de 2009, com o início de um novo ciclo (BECKER, 2010).

⁶Art. 1º A Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, instituída pela Lei n. 452, de 5 de julho de 1937, passa a denominar-se Faculdade Nacional de Filosofia. Serão as seguintes as suas finalidades:

- a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica;
- b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal;
- c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino.

De acordo com Brasil (2005 apud SCHNEIDER, 2013), no ano de 2005 ocorreu uma adequação do SAEB quanto à sua natureza e abrangência. Pela Portaria Ministerial n. 931, de 21 de março de 2005, esse exame passou a ser subdividido em ANRESC (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar), conhecida por Prova Brasil, e ANEB (Avaliação Nacional da Educação Básica). No mesmo ano, houve a constituição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), fazendo uma articulação entre as informações referentes ao desempenho dos alunos e as de fluxo escolar (promoção, repetência e evasão). Este indicador passou a se tornar meta a ser obtida pelos sistemas de ensino (WERLE, 2011).

Outro exame ganhou destaque em 2007, a Avaliação da Alfabetização, conhecida no meio escolar como “Provinha Brasil”. Essa avaliação compreende um teste de caráter diagnóstico, optativo para os sistemas e redes, sem finalidade classificatória e sem impacto no Ideb (SCHNEIDER, 2013).

De acordo com Locatelli (2002):

Argumenta-se, por um lado, que essas avaliações serviriam para aumentar o controle governamental sobre as escolas; por outro lado, que essas avaliações introduziriam a competitividade entre as escolas ou estados. Argumenta-se ainda, que estas avaliações induziriam à redução dos currículos às áreas e tópicos abrangidos pela avaliação, servindo, também, para adequar os alunos aos novos modelos de organização de produção, para monitorar o trabalho dos professores e diretores e para pressionar os países a adotarem um currículo nacional (LOCATELLI, 2002, p. 6).

Almeida e Nhoque (2017) corroboram com boa parte das questões levantadas pela autora acima e acrescentam que alguns autores consideram este instrumento como não sendo significativo na prática da escola; porém há outros que o consideram como um importante fator concernente às políticas educacionais:

Há autores que as consideram um importante instrumento de avaliação das políticas educacionais, como observa Horta Neto (2010). Há aqueles que afirmam que elas provocam redução do currículo (DOMINGUES; OLIVEIRA, 2012). Outros veem nelas uma oportunidade de introdução da lógica do mercado na educação, visando estimular a concorrência entre as escolas e com isso a melhoria da qualidade oferecida, propor bonificações àqueles que têm melhores resultados, entre outras ações que veem a educação como produto e o aluno como cliente (FREITAS, 2012). Por fim, há os que apontam os “efeitos nulos” que elas apresentam na prática da escola e na sala de aula (ALMEIDA; NHOQUE, 2017, p. 90).

Observa-se no que tange aos benefícios conferidos às unidades escolares que conseguem alcançar a meta estabelecida pelo Ideb, o fato de muitos professores realizarem atividades de treinamento com os alunos para que os mesmos possam sair-se bem nestes

exames; além de haver uma delimitação do conteúdo, dependendo do que se considera relevante para a realização destas avaliações em larga escala. Schneider (2013) e Bonamino; Sousa (2012 apud Almeida; Nhoque, 2017); Moreira (2009) também confirmam tal questão.

Rose (1989 apud Ball 2002) acrescenta:

No âmbito de tudo isso, os professores são representados e encorajados a refletir sobre si próprios como indivíduos, que fazem cálculos sobre si próprios, “acrescentam valor” a si próprios, aumentam a sua produtividade, vivem uma existência baseada em cálculos. São “sujeitos empresariais” que vivem as suas vidas como “uma empresa do seu EU” (ROSE, 1989 apud BALL, 2002, p. 5)

Segundo Bauer (2008), por trás destas avaliações, existe o que a autora chama de mercado educacional, que trabalha com um conceito de qualidade bastante específico, emprestado das práticas empresariais e transferido para o campo educacional. Este mercado abandona a ideia predominante observada na década de oitenta do século passado (pautada na cidadania, na igualdade e no direito à educação), para abarcar no discurso de qualidade, (entendida como obtenção de bons resultados na gestão do sistema e acadêmicos dos alunos).

Segundo Bauer et al. (2015), as reformas educativas implantadas nas últimas décadas caracterizam-se, entre outros traços, pela utilização de avaliações em larga escala como instrumento de gestão de redes de ensino e de responsabilização de profissionais da educação. De acordo com a autora, essas avaliações propiciam informação, diagnóstico, regulação, monitoramento e controle (tanto do indivíduo quanto do sistema educacional) e legitimação das políticas.

Assim, busca-se reduzir e subordinar a prática do ensino-aprendizagem à exterioridade prescritiva e, por isso mesmo, passível de ser classificada, mensurada e comparada; sempre com a finalidade de se atingir metas. Um dos exemplos dessa política de regulação é o surgimento de uma cultura da performatividade, bem definida por Ball (2005), em que os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de qualidade ou momentos de promoção ou inspeção. Essa cultura altera a natureza da alma do professor, as relações dos docentes uns com os outros, contribuindo para que essas relações se pautem não pela solidariedade, mas pela competição.

Outra questão abordada por Locatelli (2002) e Parente (s/d) é a crítica que se faz sobre o caso destes instrumentos não levarem em consideração as especificidades de cada escola e sistema de ensino, homogeneizando o conhecimento como se ele fosse linear e constante; causando, assim, impacto sobre a aprendizagem dos alunos. Eles também limitam a

participação da comunidade, na medida em que a avaliação não requer a opinião dos pais, nem a sua presença para a discussão dos resultados. Há também interferências na autonomia dos docentes, influenciando até mesmo a forma como os conteúdos são ensinados, pois o ensino acaba por se concentrar em torno de tópicos ou formatos e linguagens frequentemente abordados nas avaliações; o estreitamento curricular decorrente do “ensinar para o teste” (CAPOCCHI, 2017).

Há também críticas ao elevado custo para implementação destes sistemas de avaliação pela necessidade de pessoal qualificado, pelo volume de investimentos na compra de equipamentos e na melhoria da competência técnica para a utilização de modernos recursos de informática (LOCATELLI, 2002).

No início no Brasil, em conformidade com Bonamino e Souza (2012), as avaliações em larga escala não atribuíam consequências diretas para as escolas. Esse momento inicial, considerado como primeira geração da avaliação, configurou-se apenas como um diagnóstico e monitoria da qualidade da educação básica. Por sua vez, surgiram as avaliações de segunda geração que passaram a contemplar, além da divulgação pública, a devolução dos resultados para as escolas, sem estabelecer consequências materiais; apenas com um pressuposto de que o conhecimento dos resultados favoreceria a mobilização das equipes escolares para a melhoria da educação, bem como a pressão dos pais e da comunidade sobre a escola. Já as avaliações de terceira geração (políticas de responsabilização forte ou high stakes) contemplam sanções ou recompensas em decorrência dos resultados de alunos e escolas. Nós tivemos aqui no Rio de Janeiro um exemplo de high stakes com a criação do Programa Nova Escola, criado pelo Decreto n. 25.959 ⁷ de 12 de janeiro de 2000; assim como o décimo quarto implementado pela Prefeitura do Rio de Janeiro como sistema de meritocracia aos seus servidores.

Capocchi (2017) levanta a desfiguração destes resultados com suspensões de alunos de baixa proficiência e suas retenções em séries não avaliadas, triagem de bubble students,

⁷Art. 1º - Fica instituído o Programa Estadual de Reestruturação da Educação Pública – Programa Nova Escola, sob a coordenação da Secretaria de Estado de Educação, com os seguintes objetivos: I – melhorar de forma contínua a qualidade da educação com a racionalização de recursos financeiros, materiais e humanos envolvidos no desenvolvimento do processo educacional; II – universalizar o atendimento em todos os níveis de ensino garantindo o acesso de todos ao Sistema de Ensino Público; III – implementar mecanismos eficazes de valorização do magistério público, especialmente no que refere aos aspectos de remuneração, aperfeiçoamento, período de dedicação e organização administrativa; e IV – fortalecer a articulação entre as esferas de governo Estadual e Municipal, tendo por referência a unidade básica de ensino público no Estado

dicas no momento da realização da prova até adulterações nos resultados finais reportados por autoridades responsáveis pelas avaliações ou pela “prestação de contas”.

A seguir apresentamos um quadro elaborado por Hamilton, Stecher e Klein (2002, p. 86) que foi citado na dissertação de mestrado de Capocchi (2017, p. 47). Nele, há considerações dos autores sobre aspectos que consideram positivos e negativos deste sistema. Endossamos essas abordagens, porém consideramos que essas avaliações trazem pouquíssimas informações sobre a qualidade da educação. Elas medem o conteúdo específico e a qualidade da educação não pode ser medida por esse único parâmetro.

Sujeitos	Efeitos positivos	Efeitos negativos
Aluno	Provimento de informação sobre conhecimento próprio e habilidades; Motivação para maior dedicação na escola; Associação de esforço pessoal com recompensas.	Frustração e desencorajamento; Excesso de competitividade; Desdém com resultados e avaliações da escola.
Professor	Suporte a melhores diagnósticos individualizados por aluno; Ajuda para identificar pontos fortes e fracos no currículo; Ajuda para identificar pontos fortes e fracos no currículo; Ajuda em identificar pontos do currículo nos quais os alunos necessitem de maior atenção; Motivação para que os professores trabalhem mais e mais inteligentemente; Guia para alinhar a instrução ao currículo; Encorajamento para que professores participem de programas de aperfeiçoamento e formação continuada.	Encorajamento para que professores foquem mais no conteúdo dos testes do que no currículo; Encorajamento para que professores se engajem em preparação para os testes de maneira inapropriada; Diminuição da valorização profissional sentida pelos professores; Incentivos a que professores fraudem a aplicação ou a preparação para os testes.
Diretor	Motivação para examinar e mudar políticas na escola, relacionadas à instrução e ao currículo; Ajuda no julgamento da qualidade aos programas; Suporte a decisões de melhor alocação de recursos, incluindo desenvolvimento profissional.	Realocação de recursos para as disciplinas e conteúdos avaliados em detrimento dos demais; Desperdício de recursos em preparação para os testes; Distração da administração de outros problemas e necessidades da escola.
Formulador de políticas públicas	Auxílio no julgamento sobre eficácia de políticas educacionais; Melhora na alocação de recursos públicos em educação.	Decisões não ótimas resultantes de informação enviesada; Caça às bruxas e culpabilização das vítimas; Endosso de uma visão simplista da

Quadro 1: efeitos positivos e negativos relacionados às políticas de responsabilização.

Acima de qualquer questão, faz-se necessário reconhecer que esta avaliação não deve terminar com a divulgação dos seus resultados e indicadores. Voltamos a afirmar, como dissemos anteriormente no segundo capítulo, sobre a importância do entendimento de que é necessário haver um posicionamento diante do produto observado nesta verificação. Neste sentido, deve-se adensar o envolvimento da sociedade, da escola, comunidade e poder público nos debates sobre esses resultados.

Iremos adentrar agora no conceito de qualidade, tendo em vista a sua influência como objeto de regulação federal no decorrer da década de 90 do século passado, com exigência do aporte de um sistema de informações educacionais conjugado a um sistema nacional de avaliação para a sua viabilidade.

Segundo Dourado e Oliveira (2009, p. 203 apud OLIVEIRA, 2012), “[...] qualidade é um conceito histórico que se altera no tempo e no espaço, ou seja, o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico”. Diante disso, é um conceito dinâmico que se adapta permanentemente às transformações de um mundo em constantes mudanças sociais, políticas e econômicas. Assim, critérios estabelecidos no início do século passado, por exemplo, já não coadunam mais às requisições da sociedade na atualidade.

Em conformidade com Biage (2013), a qualidade é um conceito não consensual e neste sentido, podemos dizer que é um conceito multidimensional, que pode abarcar infinitos significados, dentre eles, no que se refere à educação, aquele que possibilita o domínio eficaz dos conteúdos previstos nos planos curriculares; o que possibilita a aquisição de uma cultura científica ou literária; o que desenvolve a máxima capacidade técnica para servir ao sistema produtivo; ou, ainda, aquele que promove o espírito crítico e fortalece o compromisso para transformar a realidade social (DAVOK, 2007).

Para Dourado e Oliveira (2009),

[...] a qualidade da educação envolve dimensões extra e intraescolares e, nessa ótica, devem se considerar os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 207).

Durante os últimos anos, a preocupação dos governos em relação à qualidade da educação tem estado manifesta em suas políticas. Dentre os textos oficiais em que se verifica esta preocupação, podemos citar o inciso VII do artigo 206 da Constituição de 1988⁸; assim como a Lei 9.394 de 1996 em seu inciso nove do quarto artigo⁹.

A palavra “padrão” que aparece nesses incisos, tornou-se bem polêmica quanto à sua definição, pois uma educação emancipadora rompe com qualquer tipo de parâmetro. Ela não guarda em si mesma um conjunto de critérios que a delimite. Sua função está atrelada à contribuição para a formação destes estudantes nos aspectos culturais, antropológicos, econômicos e políticos, para o desempenho de seu papel de cidadão no mundo.

Outro momento histórico que nos leva a algumas reflexões refere-se à Conferência Mundial de Educação para todos da qual o Brasil participou. Ela ocorreu em Jomtiem na Tailândia em 1990, numa convocação da UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e Banco Mundial. Dessa conferência, resultaram posições consensuais na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, capazes de tornar universal a educação fundamental e de ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos (BRASIL, 1971 apud MORAES et al, 2007). Diante desta Conferência, aqui no Brasil, houve a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos em 1993 no Governo de Itamar Franco. Na introdução do Plano afirma-se que: integrando este grupo, cabe ao Brasil a responsabilidade de assegurar à sua população o direito à educação (compromisso, aliás, reafirmado e ampliado em sua Constituição de 1988¹⁰) e, dessa forma colaborar para os esforços mundiais na luta pela universalização da educação básica (BRASIL, 1993 apud OLIVEIRA, 2012).

Porém, destacamos aqui a necessidade não apenas de que todos estejam inseridos na escola, mas que possa ser oferecido para estes educandos um ensino de qualidade, que forneça subsídios que favoreçam a sua permanência. Que possa assim, ser valorizada a pluralidade, a interação entre estes discentes, a cooperação no próprio ato pedagógico, sentido aos assuntos explorados, que o educador não seja um mero transmissor de conteúdo, que seja um professor

⁸ VII - garantia de padrão de qualidade

⁹IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

¹⁰Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

emancipador, que ele ultrapasse os muros dos modelos tradicionais de avaliação, que o principal objetivo desta escola seja a formação de indivíduos críticos, autônomos e participativos e que se sintam de fato inseridos no processo histórico como sujeitos. Assim como já dizia Freire (s/d apud GADOTTI, 2103, p. 6): “[...] precisamos construir uma nova qualidade, que consiga acolher a todos e a todas”.

Assim como também abordamos, em consonância com Dourado e Oliveira (2009), que para assegurar uma educação de qualidade, faz-se necessário aumentar os recursos destinados à educação, a regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados, articulação entre as políticas e os diversos programas de ações na área, efetivação da gestão democrática dos sistemas e das escolas, consolidação de programas de formação inicial e continuada, articulados com a melhoria dos planos de carreira dos profissionais da educação, etc.

Discorreremos brevemente para finalizar esta seção as tendências pedagógicas, fundamentando-nos em Libâneo (1983), atentando para as idealizações da avaliação em cada uma, muito atreladas à realidade da época de cada uma dessas correntes que têm por objetivo nortear o trabalho do educador.

Tendência Liberal Tradicional:

Nesta tendência pedagógica, observa-se um predomínio pela exposição verbal dos conteúdos como verdade absoluta, na qual não tem nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais, pois “a cultura é responsabilidade da escola, e os problemas sociais da sociedade” (SAVIANI, 2012a apud TARTARI, 2013). Há uma sequência predeterminada e fixa, com ênfase de exercícios repetidos para garantir a memorização. O professor detém o poder sobre a metodologia, conceitos, avaliação, a interação na aula, etc., ou seja, sua relação com o aluno é vertical (MIZUKAMI, 1986 apud TARTARI, 2013). A avaliação se dá por verificações de curto prazo (interrogatórios orais e exercícios de casa) e de prazo mais longo (provas escritas e trabalhos de casa). Ela é regada de um esforço negativo, com ameaças, punições e até mesmo redução de notas em função do comportamento do aluno durante as aulas (SCHRAMM, 2012). Todas essas características da avaliação demarcadas nesta tendência vão ao encontro da Pedagogia do Exame na modalidade somativa, que será vista na seção a seguir.

Tendência liberal renovada progressivista:

O aprendizado é marcado pela prática, pelo fazer para aprender. Desta forma, as habilidades cognitivas e os processos mentais são mais valorizados do que os conteúdos sistematicamente organizados; “aprender se torna uma atividade de descoberta, é uma auto-aprendizagem, sendo o ambiente apenas o meio estimulador” (LIBÂNEO, 1983, p. 4). Assim, de acordo com o autor supracitado, podemos observar nesta tendência: atividades experimentais, pesquisa, descoberta, estudo do meio natural e do meio social. Não há lugar privilegiado para o professor. Quanto à avaliação, é fluida e tenta ser eficaz à medida que os esforços e os êxitos são pronta e explicitamente reconhecidos pelo professor.

Tendência liberal renovada não diretiva:

A aprendizagem resulta da busca individual de cada aluno, movido pelo seu interesse particular. O que é relevante é retido; o que não é de seu interesse não é assimilado. “O aluno que elabora e constrói seu próprio conhecimento e que deve tomar consciência de suas limitações e resolvê-las”. (POZO, 2009, p. 264 apud TARTARI, 2013). Assim, os métodos usuais são dispensados e o desenvolvimento pessoal passa a ser considerado mais importante do que os conteúdos, livros, aulas, etc. A educação fica centrada no aluno. O professor deixa de ser um transmissor e passa a desempenhar o papel de mediador, numa relação intelectual de cooperação, sem qualquer tipo de ameaças. Diante dessas questões, a avaliação escolar perde totalmente o sentido, privilegiando a autoavaliação.

Tendência progressista libertadora:

Nesta tendência, a troca de saberes é fundamental através das discussões e diálogo, mediados pelo professor, que tem papel de orientar, conduzir e que deve se adequar ao nível de seus educandos, numa relação horizontal. As experiências vividas são fundamentais e dispensa-se um programa previamente estruturado, trabalhos escritos, aulas expositivas, assim como qualquer tipo de verificação direta da aprendizagem, com as quais corroboram com a educação bancária; “entretanto admite-se a avaliação formativa da prática vivenciada entre educador-educandos no processo de grupo e, às vezes, a autoavaliação feita em termos dos compromissos assumidos com a prática social” (LIBÂNEO, 1983, p. 5).

Tendência progressista libertária:

Sua ênfase se dá na aprendizagem informal, negando toda forma de repressão e visando o desenvolvimento de pessoas mais livres. Pretende ser uma forma de resistência contra a burocracia como instrumento de ação dominadora do Estado que a tudo controla. Luta contra uma dimensão cartesiana. As matérias são colocadas à disposição do aluno, mas não são exigidas. “O critério de relevância do saber sistematizado é seu possível uso prático. Por isso mesmo, não faz sentido qualquer tentativa de avaliação da aprendizagem, ao menos em termos de conteúdo” (LIBÂNEO, 1983, p. 17). A modalidade de avaliação que se admite nesta tendência vai ao encontro da avaliação emancipatória proposta por Ana Maria Saul.

Tendência progressista crítico-social dos conteúdos:

Fundamenta-se na difusão dos conteúdos concretos, significativos à realidade social, ou seja, não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados, é preciso associá-los à sua significação humana e social. Assim, a escola torna-se um meio fundamental de contribuir para permitir a igualdade de condições a todos de forma democrática. São evidentes as atividades em grupo, com propósito de compreender as noções de coletividade. Tem-se a clareza que o trabalho escolar precisa ser avaliado, não como julgamento definitivo e dogmático do professor, mas como uma comprovação para o aluno do seu progresso em direção a noções mais sistematizadas, corroborando com a avaliação formativa (LIBÂNEO, 2012 apud TARTARI, 2013)

Ao longo desta seção, nos apropriamos de alguns conceitos de classificação que serão aclarados na seção que se sucede e nos permitirão futuros debates quanto às características de cada uma.

2.3 MODALIDADES DA AVALIAÇÃO

Para ajudar a integrar o que hoje compreende-se sobre avaliação da aprendizagem, duas modalidades foram concebidas: avaliação somativa e avaliação formativa. Esta última segundo Villas Boas (2005 apud Miranda, 2011), tem tido a defesa de estudiosos de ser composta por várias designações, com as quais serão apresentadas a seguir.

Avaliação Somativa

A avaliação somativa, também considerada classificatória, realiza-se de forma estática e mecânica, atendendo as exigências da pedagogia tradicional e que tem feito parte de uma realidade bastante comum dentro das escolas brasileiras. Ela é antidemocrática e não encaminha uma tomada de decisão para o avanço. Materializa-se na nota, a qual passa a ser o objeto de desejo e sofrimento dos alunos, de suas famílias e até mesmo do professor. Seu principal instrumento consiste em provas que são aplicadas geralmente ao término das unidades didáticas ou cursos. Apoia-se em uma lógica ou em uma concepção classificatória cuja função é a de verificar se houve aquisição de conhecimento. Há estabelecimento de escalas de valores numéricos contendo um valor de “corte”, através do qual, abaixo desta média estabelecida, há aprovação; do contrário, ocorre a reprovação. Neste sentido, os alunos passam a ter sua atenção centrada na promoção (CAMARGO, 2010).

Em uma concepção behaviorista de ensino, ela se caracteriza como disciplinadora, punitiva e discriminatória, como decorrência, essencialmente, da ação corretiva do professor e os enunciados que emite a partir dessa correção.

De acordo Meneghel e Kreisch, (2009), esta pode funcionar como “medida de temperatura” por permitir aos órgãos federais uma visão geral do sistema educativo por meio de provas padronizadas, cujos resultados podem ser analisados em termos do desempenho de grupos específicos. Elas também podem servir como principal acesso a oportunidades educacionais, como o ingresso em instituições de educação superior.

Avaliação Formativa

A denominação avaliação formativa foi proposta por Michel Scriven em 1967 como forma de se antepor à avaliação somativa. Enquanto a segunda consiste na verificação final dos resultados alcançados, permitindo determinar seu valor e mérito; a primeira, por sua vez, acontece continuamente durante o desenvolvimento de um programa, com a finalidade de possibilitar decisões de intervenções, ainda no transcorrer do curso (RIBEIRO, 2011). Desta forma, a avaliação formativa não objetiva atribuir uma nota ou um certificado ao aluno, mas ajudar tanto o discente como o docente a deterem-se na aprendizagem. Segundo Barreira et al. (2006), ela permite, por um lado, ajudar o aluno a ultrapassar as dificuldades de aprendizagem, e, por outro, auxiliar o professor a diferenciar o ensino e a fazer alterações de

modo a caminhar no sentido de uma pedagogia diferenciada. Podemos evidenciar nesta citação de Allal (1986 apud BARREIRA; BOAVIDA; ARAÚJO, 2006) as etapas verificadas na execução desta avaliação:

Existem três etapas essenciais que caracterizam a avaliação formativa. Na primeira, o professor recolhe informações relativas aos progressos e dificuldades de aprendizagem dos alunos; na segunda, interpreta estas informações numa perspectiva de referência criterial, procurando diagnosticar os fatores na origem das dificuldades de aprendizagem observadas. Por fim, o professor tenta adaptar as atividades de ensino e de aprendizagem de acordo com a interpretação das informações recolhidas, procurando flexibilizar e diversificar as estratégias pedagógicas, de forma a responder à especificidade de cada situação educativa (ALLAL, 1986, p. 178 apud BARREIRA; BOAVIDA; ARAÚJO, 2006).

Desta forma, a avaliação formativa está relacionada a movimento, “uma forma ativa” que caminha a favor do processo de ensino e aprendizagem, assumindo um papel essencial e estratégico na melhoria da sua gestão.

A seguir, estão algumas designações que compõe essa modalidade de avaliação:

-Avaliação Emancipatória

Essa proposta surgiu como resultado da tese de doutorado de Ana Maria Saul em 1985, numa forma de reagir aos pressupostos silenciadores teórico-metodológicos e ao autoritarismo dos modelos clássicos da avaliação educacional. Seu interesse é libertar os sujeitos de determinados condicionamentos, fazendo com que escrevam a sua própria história e gerem as suas próprias alternativas de ação para alcançar seus objetivos. Neste sentido, segundo Saul (2010), ela caminha para uma ação educativa voltada para a autonomia intelectual e moral, destacando-se com as seguintes características:

- compromisso com a educação democrática, objetivando práticas de inclusão e desenvolvimento de educandos autônomos;
- valorização do educando como sujeito do seu processo de aprendizagem;
- priorização dos aspectos qualitativos do desenvolvimento do educando;
- proposta de relação pedagógica democrática e horizontal entre educador e educando;
- utilização de processos dialógicos e participativos;
- melhora do processo ensino-aprendizagem;
- replanejamento da ação educativa.

Desta forma, de acordo com Saul (2010), esta designação tem a sua construção inspirada em três vertentes teórico-metodológicas: a primeira delas caracteriza-se como avaliação democrática (reconhecendo a existência de um pluralismo de valores); a segunda é a crítica institucional (com processo de conscientização como mola mestra); e a terceira, é a pesquisa participante (procura incentivar o desenvolvimento autônomo).

-Avaliação Mediadora

Para Reis e Matos (2012), na avaliação mediadora, professor e aluno são parceiros do processo pedagógico. O discente é incentivado a perceber suas dificuldades e expressar suas ideias, enquanto o docente é o mediador entre este e o conhecimento.

Em consonância com Hoffmann (2000 apud Ramos, 2012): “o critério essencial e necessário para a avaliação mediadora é que o professor conheça seu aluno, ou seja, o professor deve conhecer sua realidade, compreender sua cultura, seu modo de falar, e pensar” (HOFFMANN, 2000, p. 34 apud RAMOS, 2012). Desta forma, ela exige do professor maior tempo de permanência em sala de aula e atendimento individualizado. Nesta perspectiva, é possível compreender que cada indivíduo tem seu tempo.

Através da avaliação mediadora, o erro é considerado como parte do processo na construção do conhecimento e não como algo passível de punição. Assim, ultrapassa-se a sistemática do certo e errado e atribui-se significado ao que se observa, dando importância às dificuldades e valorizando as ideias, a fim de orientar o aluno a obter progressos (RAMOS, 2012).

Hoffmann (1998 apud JAQUÊS, 2005) afirma que o processo de avaliação mediadora está baseado em três princípios. O primeiro trata do papel do professor na investigação e acompanhamento da aprendizagem do aluno; o segundo é a importância do professor não tomar nenhuma decisão sem que seja feito um trabalho profundo de análise sobre as reais condições deste aluno; em terceiro, que nenhum juízo parcial sobre o aluno poderá ser definitivo, sem ter como subsídio o processo desenvolvido na construção do seu conhecimento.

-Avaliação Participativa

A avaliação participativa apresenta o centro das decisões colocado nos atores dos processos, baseando-se na auto-reflexão e prática transformadora. É uma proposta de ensino-pesquisa que busca construir com os educandos a tomada de consciência sobre o processo e seus resultados, de modo que se assumam como sujeitos que investigam e questionam suas aprendizagens. Este método avaliativo leva educador e educandos a uma reflexão crítica permanente sobre a prática, num processo em que reciprocamente aprendem e ensinam. De acordo com Leite e Nunes (2009), seus produtos podem ser contabilizados na esfera do ganho de autonomia dos sujeitos e instituições.

-Avaliação Diagnóstica

A avaliação diagnóstica, quando acontece no começo do ano letivo, tem a intenção de constatar se os alunos apresentam ou não o domínio dos pré-requisitos necessários, isto é, se possuem os conhecimentos e habilidades imprescindíveis para as novas aprendizagens. Caso contrário, é utilizada para caracterizar eventuais problemas de aprendizagem e detectar suas possíveis causas, numa tentativa de saná-los. Trata-se de identificar algumas características de um aluno, objetivando escolher algumas sequências de trabalho mais bem adaptadas a tais características.

De acordo com Rabelo (1998 apud CAMARGO, 2010):

O diagnóstico é o momento de situar aptidões iniciais, necessidades, interesses de um indivíduo, de verificar pré-requisitos. É antes de tudo, momento de detectar dificuldades dos alunos para que o professor possa melhor conceber estratégias de ação para solucioná-las. (RABELO, 1998, p. 72 apud CAMARGO, 2010).

Esta forma de entender, propor e realizar a avaliação da aprendizagem exige que ela seja um instrumento auxiliar da aprendizagem e não um instrumento de aprovação ou reprovação dos alunos. Assim como é constitutivo do diagnóstico médico estar preocupado com a melhoria da saúde do cliente, também é constitutivo da avaliação da aprendizagem estar atentamente preocupada com o crescimento do educando, pois caso contrário, nunca será diagnóstica (LUCKESI, 2002 apud CAMARGO, 2010).

-Avaliação Contínua

A principal característica da avaliação contínua é que as providências com relação aos resultados da avaliação devem ser tomadas imediatamente. Desta forma, ocorre permanente observação dos processos de aprendizagem vividos pelos alunos. Se um professor percebe que alguns não estão aprendendo, então, ele toma medidas no mesmo momento e começa a pensar em como ajudá-los a superar suas dificuldades (REIS; MATOS, 2012).

-Avaliação Qualitativa

Na avaliação qualitativa, há o entendimento de que os processos são mais relevantes que os produtos. Não está centrada simplesmente em características do comportamento do aluno, nem muito menos na nota. Requer tanto de quem aprende quanto de quem ensina postura de responsabilidade, autonomia e atitude crítica perante a própria conduta e os conhecimentos a serem adquiridos. Ela produz uma ruptura com a primazia do resultado característico do processo quantitativo (CHUEIRI, 2008).

Para Penna Firme (2007 apud MENEGHEL; KREISCH, 2009), o avaliador, ao invés de direcionar o foco de atenção para problemas e aspectos que não funcionam bem, pede que os avaliados analisem e descubram o que ocorre com sucesso. Solicita então que visualizem, imaginem o que ocorreria com tal organização ou processo se aquilo que está acontecendo com êxito acontecesse mais frequentemente.

2.4 INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA AVALIAÇÃO

Os instrumentos avaliativos funcionam como um conjunto de recursos utilizados pelos professores com a finalidade, dependendo da modalidade de avaliação, de promover a aprendizagem dos alunos. Ele informa ao docente as fragilidades quanto à construção deste conhecimento e seus avanços. É importante salientar sobre a necessidade de sua adoção de forma diversificada para não limitar as oportunidades do educando de revelar sua aprendizagem; até mesmo porque, há pessoas que conseguem se expressar perfeitamente na forma escrita, mas não conseguem externar, por exemplo, numa apresentação oral. Assim, oportunizar aos alunos diversas possibilidades de serem avaliados implica em assegurar a aprendizagem de uma maneira mais consistente e verídica (ZANON; ALTHUS, 2008).

Discorreremos brevemente sobre alguns exemplos de instrumentos e suas respectivas atribuições:

Portfólio

Segundo Sá-Chaves (2000 apud VIEIRA, 2002), o portfólio é um instrumento processual que supera a visão pontual das provas e testes, estimulando o pensamento reflexivo, facilitando oportunidades para documentar, registrar e estruturar os procedimentos e a própria aprendizagem. Ele evidencia ao mesmo tempo, tanto para o educando quanto para o educador, processos de auto-reflexão. Com isso, ele possibilita o sucesso do estudante; ao mesmo tempo em que permite ao professor repensar sua prática e suas condutas pedagógicas em vez de somente fazer algum juízo, avaliar ou classificar o processo de ensino-aprendizagem do aluno.

O portfólio coleciona todos os passos percorridos pelo aluno ao longo da trajetória de sua aprendizagem. Ele é incentivado a registrar neste instrumento, suas reflexões e impressões sobre a disciplina ou curso, opiniões, dúvidas, dificuldades, reações aos conteúdos e aos textos indicados, às técnicas de ensino, sentimentos, etc.

Diante disso, destacamos aqui as vantagens apontadas por Sanmartí (2009 apud SILVA; LIMA, 2016) com relação ao portfólio:

O portfólio enquanto instrumento avaliativo possui inúmeras vantagens, dentre elas, a possibilidade ao aluno de autorreflexão e autogestão, facilita a relação aluno-aluno e aluno-professor e permite que o aluno possa visualizar e analisar todo o trajeto dessa construção. Por meio do portfólio, o professor consegue fazer o acompanhamento do desenvolvimento do aluno; sendo assim é possível fazer intervenções durante esse processo quando surge a necessidade (SANMARTÍ, 2009 apud SILVA; LIMA, p. 6367).

Neste sentido, por meio deste instrumento, conseguimos ter a visão de todo o processo, destacando as possibilidades, potencialidades, avanços, realçando os pontos que requerem a retomada de conceitos para que sejam devidamente trabalhados.

Seminário

O seminário possibilita ao aluno desenvolver competências e habilidades no que se refere à pesquisa e à autonomia na busca do conhecimento. Com ele, há um estímulo à

cooperação, à produção, à discussão e posicionamento crítico. Pode-se observar também através deste instrumento, um encaminhamento de conclusões e propostas de alternativas para resolver as questões levantadas.

De acordo com Scarpato (2004 apud ZANON; ALTHUS, 2008),

O seminário traz a possibilidade de que o aluno realize transformações de ordem conceitual (coleta, seleção, organização, relação e registro de informações), bem como tenha transformações de ordem procedimental (fazendo leituras, pesquisa, expressando-se oralmente); favorece ainda as transformações de ordem atitudinal (desenvolvimento do sentido de cooperação e auto-confiança). (SCARPATO, 2004 apud ZANON; ALTHUS, 2008, p. 21).

Uma vantagem do seminário em relação aos demais instrumentos é que o professor pode avaliar o aluno em conjunto e fazer suas intervenções no mesmo momento; assim como também receber sugestões e reflexões dos demais alunos numa produção coletiva do conhecimento.

Estudo dirigido

O estudo dirigido favorece a consolidação dos conhecimentos e o desenvolvimento do sentido de independência e de segurança do aluno, ao oportunizar situações em que ele possa aprender por meio de sua própria atividade, de acordo com seu ritmo pessoal. Possibilita ao aluno resolver problemas e vencer dificuldades; além de desenvolver a capacidade de trabalhar de forma livre e criativa com os conhecimentos adquiridos, aplicando-os a situações novas, referentes a problemas cotidianos da sua vivência e a problemas mais amplos da vida social. Já ao professor, possibilita a observação de cada aluno em seus obstáculos e progressos, bem como a verificação da eficácia do seu próprio trabalho na condução do ensino (QUADROS, 2011).

Pesquisa

Permite a expressão de compreensões, conceitos e elaborações feitas pelo próprio aluno, além do acompanhamento de avanços e dificuldades. Requer definição clara dos critérios para exploração e pesquisa do tema, que o educando tenha um conhecimento prévio do assunto e um tempo maior para correção do que como observado nas provas. É necessária a explicitação das fontes de consulta (SILVA et al., s/d).

Auto-avaliação

A auto-avaliação possibilita que os alunos analisem seu próprio desempenho, destacando pontos positivos e negativos, necessidades ou avanços. Tem a intenção de possibilitar melhorias e incentivar os alunos a construir e analisar as suas aprendizagens, suas formas de pensar, suas responsabilidades, atitudes e comportamentos em prol de uma construção e reconstrução de conceitos sobre si mesmos e seu processo. Ela a princípio está mais direcionada ao aluno, mas também possibilita ao educador dados relevantes sobre o processo de aprendizagem do discente, na individualidade e também do grupo como um todo (FRANCISCO; MORAES, 2013).

Prova

Segundo Kovalski et al., (2013), Santos et al. (2017), Lemos e Sá (2013) e Bezerra et al. (2017) a prova é o instrumento de avaliação mais utilizado pelos professores. Porém, da forma como tem sido utilizada, não tem contribuído efetivamente para a aprendizagem do aluno. Ela tem sido empregada como um instrumento classificatório, servindo apenas para dar uma nota e, conseqüentemente aprovar ou reprovar os alunos ao final do período letivo. Neste sistema, o professor entende que o aluno deve devolver as respostas da mesma forma como foram ensinadas. Hoffmann (2014a) faz uma crítica a provas comumente encontradas de completar os espaços em branco, que são totalmente descontextualizadas; nas quais qualquer aluno que não tenha decorado, linha por linha não teria condições de respondê-la, como verificado abaixo:

<p>A _____ é formada de _____</p> <p>É utilizada na _____</p> <p>A palavra _____ quer dizer _____</p> <p>A _____ originou-se do _____</p> <p>Portanto, é muito _____</p>
--

Fonte: Hoffmann (2014, p. 63)

Vale aqui ressaltar, como levantado por Perrenoud et al. (2002), que na hora da realização de uma prova, muitos alunos travam, dando respostas apressadas e simplificadas e

dispensam atenção suficiente para uma série de detalhes que depois, com a cabeça mais fria, lamentam por dispor das informações e não saber como utilizá-las. Os autores ainda comentam que muitas vezes um aluno tem melhor desempenho quando realiza o exame apenas como treino do que quando é para valer mesmo.

Jocosamente, Luckesi (2013) faz uma reflexão ao sistema falho de médias das provas com um aluno de pilotagem que foi aprovado com média seis (sendo o critério de aprovação ter média cinco), ao obter nota máxima (dez) por aprender a decolar e dois por não saber aterrissar. Desta forma, o autor nos pergunta: quem de nós viajaria com este piloto?

Apresentamos aqui alguns instrumentos, mas ressaltamos que mais importante do que a opção que se faz, é a discussão sobre a finalidade da escolha, ou seja, se através deste instrumento pretende-se que o discente revele criticidade, resolva problemas, socialize pesquisas desenvolvidas, etc., em acordo com a avaliação formativa. Assim, Méndez (2002 apud ZANON; ALTHUS, 2008, p. 1) reforça tal questão: “o valor da avaliação não está no instrumento em si, mas no uso que se faça dele”.

2.5 O ERRO E A AVALIAÇÃO COMO PRÁTICA DE INCLUSÃO

A partir desta seção, juntamente com as próximas que compõem este capítulo, passaremos a abordar o erro como função construtiva, um sinalizador para nortear as decisões e planejamentos do educador, objetivando a integração do discente, numa forma de resgate, convergindo com a concepção da avaliação formativa.

Segundo Holanda (2010, p. 824 apud SIBILA, 2012), errar advém do latim *errare*, significando: “[...] juízo falso, desacerto, engano, incorreção, inexatidão, desvio do bom caminho, desregramento, falta”. É justamente nesse sentido que o erro muitas vezes é concebido, como oposição do saber e de competência, como confirmação de impossibilidade. Assim, há um entendimento de que seja uma falha do indivíduo que o comete, pois suas ações não confluem com o que é considerado certo aos padrões estabelecidos e considerados ideais e desta forma, estaria sendo representado como “um vírus que precisa ser eliminado” (TORRE, 2007, p. 84).

De acordo com Esteban (2013, p. 139), “é o conceito de verdade que mais contribui para amplificar a imagem negativa do erro, pois toda contradição com a norma estabelecida como verdade é interpretada como erro e rechaçada”. Assim, ainda em conformidade com a autora, é avaliado como saber quando a criança responde exatamente da forma em que foi ensinada; do contrário, quando responde de forma diferenciada do padrão, sua resposta é

classificada como não saber. Destarte, desconsidera-se o processo de construção do conhecimento, ignora-se as razões que motivaram o erro e impõe-se o modelo a ser seguido. Em vista disso, essas crianças se fecham para novas experiências e apenas reproduzem para não desafiarem a ordem imposta (BOZZA, 2017).

Em consonância com Abrahão (2000 apud SIBILA, 2012), quanto mais se fortalece o vínculo entre acerto e erro, sucesso e fracasso, mais pujante se faz a submissão aos padrões a serem reproduzidos, e mais se legitimam as desigualdades.

É importante também ressaltar que o erro pode desencadear diferentes tipos de emoções aos discentes (medo, cólera, etc), que estão atreladas ao fato dos mesmos terem sido rotulados como desatentos, pouco engajados, fracos, etc. Esses sentimentos podem atribuir atitudes de resistência, insegurança e repúdio a certos conteúdos e disciplinas.

Bozza (2017) afirma que quando se tem muito medo de errar, evita-se tentar e isso acaba por inibir a possibilidade de novas conquistas e afetar o desenvolvimento. A autora menciona a psicopedagoga e pesquisadora Isabel Parolin, na qual comenta que a borracha representa uma bandeira em que desperta a consciência de que é possível errar, pois está ali para viabilizar a correção de enganos; ou seja, a possibilidade de apagar e começar de novo é a garantia de poder se autorregular.

O não saber, para Esbetan (2013), deve ser compreendido como ainda não saber; como um espaço fronteiro, onde o novo se configura, pois transparece conhecimentos em processo de construção e os que se fazem necessários e possíveis.

Hadji (2001 apud SIBILA, 2012) discorre sobre a importância do erro não ser simplesmente corrigido, substituído pela resposta informada como certa, pois assim, ele estaria longe da proposição da construção do conhecimento e os mesmos erros poderiam ser cometidos.

Assim, não obstante a toda esta questão levantada do erro como algo contraproducente a ser impugnado, pode-se considerá-lo como uma pista importante para subsidiar o professor na promoção de regulação do processo de ensino e de aprendizagem. Desta forma, ele não deve configurar-se como entrave, nem tão pouco deve ser combatido; mas resignificado, superado. Neste sentido, de acordo com Cestari et al. (2007),

[...] a percepção do erro como um indicador diagnóstico, na promoção de outras e novas situações de aprendizagem, vincula-se à concepção de avaliação da aprendizagem em sua dimensão formativa, porque preocupada em garantir avanços e superações pela inserção de variabilidade didática, pertinente à regulação do ensino e à autorregulação da aprendizagem (Cestari et al., 2007, p. 46)

É nesta perspectiva que podemos aqui denotar a importância da avaliação da aprendizagem, ao detectar dificuldades na apropriação do conhecimento e assim, balizar o redirecionamento das ações de ensino (SIBILA, 2012).

A avaliação da aprendizagem, quando encarada como uma ferramenta de apoio na prática pedagógica, contribui para o processo de crescimento do educando, pois apresenta aos professores as informações sobre como os mesmos estão construindo seus conhecimentos; desvelando assim, seus avanços e dificuldades para subsidiar alternativas de ação em busca de sua superação. Luckesi (2000) defende que quando destinada a esta função a qual pertence, essa prática representa um ato amoroso por ser acolhedora, integrativa e inclusiva. Diante da ideia sustentada pelo autor é possível observar como procedimentos dessa ação: o diagnóstico, análise, reflexão e inclusão; nos quais viabilizam condições para o seu desenvolvimento.

Para uma avaliação de fato comprometida com a aprendizagem, faz-se necessário que ocorra de forma contínua e dinâmica, deixando de ser um momento terminal do processo educativo para se transformar na busca incessante de compreensão das dificuldades do educando. Em conformidade com Luckesi (2000), a avaliação começa no primeiro dia do semestre e deve ser um processo de acompanhamento permanente do desempenho do discente.

É preciso também o entendimento de que todos aprendem em diferentes ritmos e de diferentes formas e que “o processo de aprendizagem do aluno não segue percursos programados a priori pelo professor” (HOFFMANN, 2001, p. 41 apud CAMARÃO, 2009). Para que a escola atual torne-se um local de aprendizagem para todos, há a necessidade de elucubração em diversos aspectos, inclusive no que tange a avaliação da aprendizagem, pois “não se pode considerar competente uma escola que não dá conta sequer do alunado que recebe, promovendo muitos alunos à categoria de repetentes e evadidos”. (HOFFMANN, 2014, p. 17)

Para Freire (1989 apud FORNER; TREVISOL, 2012) é imprescindível um olhar, num movimento de sairmos de dentro de nós mesmos e fazermos uma leitura da realidade do outro; formulando hipóteses sobre o momento de educação em que ele se encontra, colhendo dados da realidade, trazendo esses dados de volta para dentro de nós e repensando as hipóteses formuladas. Assim, é essencial conhecer cada aluno e suas necessidades, pois a avaliação não pode ser somente utilizada como cumprimento do ritual escolar, isolada do contexto social, político e cultural. Neste sentido, conhecer todos os aspectos ajuda a melhorar a intervenção pedagógica.

Uma escola inclusiva requer uma reorganização da sua concepção atual, com o envolvimento de todos (gestão, coordenação, equipe da secretaria, professores, alunos, pais, etc.), num processo interativo, dialógico, participativo, coletivo e democrático. Com o estabelecimento de relações afetivas, de confiança e de parceria, em que a horizontalidade da relação professor-aluno se estabeleça e os alunos percebam o professor como um aliado, não apenas alguém preocupado em verificar e classificar. Diferente disso, o professor apresenta o importante papel de acompanhar as conquistas e necessidades que estão sendo vivenciadas no processo de formação (MIRANDA, 2011). Já os alunos, devem participar dialogando, mostrando suas dificuldades e não sentindo-se culpados e excluídos por suas particularidades (VITORINO; GREGO, 2017).

Luckesi (1998 apud CAMARÃO, 2009) traz a ideia de que numa concepção mais democrática, é impossível continuar seguindo os modelos pedagógicos autoritários e conservadores, pois a avaliação enquanto instrumento de classificação serve apenas para contemplar a sociedade como está. Os exames não são construtivos, eles selecionam, marginalizam, excluem; enquanto a avaliação inclui, traz para dentro. Não se avalia objetivando atribuir nota, avalia-se para encontrar novos caminhos que contribuam com a aprendizagem do aluno. Desta forma, há o entendimento de que a ação de educar e de avaliar não são dois momentos distintos, mas estão intimamente relacionados.

Diante de todas essas questões, é importante salientar a necessidade de transformar os registros de avaliação em anotações significativas sobre o acompanhamento dos alunos em seu processo de construção de conhecimento para que a intervenção seja eficaz na regulação das aprendizagens, pois “se o professor fizer apenas o registro das notas dos trabalhos dos alunos em seu caderno, ele não saberá descrever, após um tempo, quais foram as dificuldades que cada aluno apresentou ou o que ele fez para auxiliá-los a evoluir num e noutro aspecto” (HOFFMANN, 2014, p. 116).

Hoffmann (2014, p. 79), nos faz refletir sobre essas questões levantadas ao comparar dois estudantes que tiveram média 5, apresentando as seguintes notas: o primeiro – 8, 4 e 3; já o segundo – 3, 4 e 8. A autora relata a inverossimilhança de equipará-los, tendo em vista suas trajetórias evolutivas; assim como a inviabilidade de serem encaminhados ao mesmo estudo de recuperação. Daí, a importância de uma interpretação efetiva que não acontecerá se forem apenas calculadas médias aritméticas sobre notas atribuídas, pois respostas como: “por que meu aluno respondeu dessa forma? Por que não respondeu? O que entendeu ou deixou de entender? Como posso ajudá-lo?” não terão como ser respondidas.

A autora também menciona sobre a necessidade de em vez de dar certo ou errado e atribuir pontos, fazer comentários sobre as tarefas dos alunos, auxiliando-os a localizar as dificuldades, oferecendo-lhes oportunidades de descobrirem melhores soluções. Além de oportunizar muitos momentos para expressarem suas ideias, o que poderá ser propiciado desde que não se utilize apenas um método avaliativo.

Finalizamos esta seção, com o entendimento de que os processos avaliativos precisam ser muito mais discutidos por toda a equipe escolar; afinal, de acordo com Miranda (2011), a mesma avaliação que pode promover, motivar e contribuir para a aprendizagem do aluno também pode deixar marcas que poderão acompanhar o sujeito para o resto da vida. Assim, devemos conceber a avaliação como um processo formativo, acolhedor, diagnóstico, dinâmico, incluyente, amoroso, democrático, dialógico e construtivo, como alternativa de propostas excludentes.

2.6 RECUPERAÇÃO

Diante das observações realizadas anteriormente, na qual a avaliação foi compreendida como uma prática que pode favorecer a inclusão dos educandos, faremos algumas considerações acerca da recuperação, entendendo que sua implantação assim como o da progressão parcial, esteve relacionada com os altos índices de reprovações, visando a superação deste quadro e assim trazendo de volta estes educandos até então considerados incapazes pelo sistema.

A recuperação implica em olhar para o passado e verificar o que a criança não conseguiu aprender para buscar novas formas de possibilitar a construção deste conhecimento, com explicações diferenciadas e novas estratégias pedagógicas. Ela não deve ser entendida como repetição, pois de acordo com Almeida (2012) ninguém se recupera repetindo o processo. Assim, “não é fazer de novo. É fazer melhor, é caminhar para frente, é fazer diferente” (ALMEIDA, 2012, p. 64).

Porém, para Caldas (2010 apud GUIRARDI, 2011) há um certo distanciamento entre a proposta oficial e sua concretização no cotidiano escolar, pois as salas de recuperação camuflam os objetivos educacionais, mantendo os alunos na mesma condição, ou seja, do não saber. Assim, sua concretização aponta muito mais para a discriminação e rotulação do que para a superação dos obstáculos. Neste sentido, Caldas e Souza (2014) vem dizer que: “a recuperação escolar configura-se muito mais como um lugar de impossibilidades do que de potencialidades”.

Diante desta questão, é importante que sejam criadas de fato condições para que este processo não funcione como uma forma mascarada de excluir este aluno, pois aprová-lo sem saber absolutamente nada não resolve o problema, só fará com que este educando venha a aumentar os bloqueios que o impedem de alcançar a aprendizagem significativa.

É importante salientar que em consonância com Guirardi (2011), houve a inclusão de quase toda a população de 6 a 14 anos nas escolas. Contudo, a qualidade não acompanhou o movimento de inserção, criando o que Bourdieu (2008) denomina “excluídos no interior”. Uma escola que aspira ser democrática deve garantir a todos os alunos, não só o acesso à escola, mas também a sua permanência e a aquisição de conhecimentos básicos que possibilitem a participação na sociedade.

Na literatura, de acordo com Souza e Zibetti (2016), aparecem relatos de que estas práticas de recuperação estejam sendo desenvolvidas de forma improvisada e que não têm contribuído para atender às necessidades da aprendizagem (QUAGLIATO, 2003; ASSIS, 2006; PEREIRA, 2005; OMURO, 2006; ELIOTT, 2009; CALDAS, 2010).

Fazendo um rápido apanhado no que abordam os documentos oficiais quanto à recuperação, a Lei de n. 4.024 promulgada em 1961 e que entrou em vigor em 1962, não fez qualquer referência à recuperação. Já a Lei n. 5.692 de 1971 foi a primeira a citá-la; no entanto, não sendo muito explícita quanto aos mecanismos, apenas cita em seu artigo 14, parágrafo segundo, que o aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento. Já em 1996, embora o texto final da Lei nº 9.394/96 tenha saído diferente do projeto inicial aprovado pela Câmara dos Deputados, o governo a decretou retomando o assunto sobre recuperação na letra "e" do inciso V do art. 24, fazendo menção à preferência de sua temporalidade, que não foi observada na lei anterior: "obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos" (BRASIL, 1996).

Vale observar que antes destas leis, muitas unidades escolares do ensino básico realizavam atividades voltadas para a melhoria do rendimento escolar com aqueles alunos de baixo desempenho, com a retirada do mesmo da sala de aula e a entrega a um professor substituto (VALE, 1976 apud YACOVENCO, 2011).

2.7 PROGRESSÃO PARCIAL

Progressão parcial (PP) é aquela por meio da qual o aluno, após esgotar todos os recursos oferecidos em determinada disciplina, poderá cursá-la concomitantemente com as da série seguinte, não necessitando repetir novamente todas as outras em que obteve êxito.

A lei número 9394/96, em seu terceiro inciso do artigo 24, determina autonomia aos sistemas de ensino para deliberar sobre a adoção ou não da PP, desde que preservada a sequência do currículo¹¹. Vale observar que os alunos aprovados em PP, se escolherem a transferência para uma escola que não ofereça uma proposta curricular semelhante, serão considerados reprovados, ou seja, deverão repetir a série anterior.

A Lei dá liberdade também às unidades escolares quanto à quantidade de disciplinas que o discente poderá cursar em PP e a dinâmica das aulas quanto ao horário (no contraturno ou não), em turmas separadas ou não, quanto aos instrumentos avaliativos, etc. Ela apenas estabelece que a escola defina em seu regimento escolar como deverá utilizar o mecanismo de progressão para fins de regulamentação.

Na LDB anterior (Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971), a PP era contemplada no artigo 15, sob a nomenclatura de dependência, sendo admitida em uma ou duas disciplinas, ou seja, ela limitava a quantidade de disciplinas¹², o que a diferenciava da LDB vigente.

Tomando como exemplo a regulamentação da SEEDUC - RJ (Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro), a portaria de número 419/2013 estabelece que a cada bimestre, o aluno tenha oportunidade de recuperar as habilidades em que foi reprovado¹³. O professor pode encerrar o processo de PP quando o aluno alcançar média cinco, independentemente do bimestre que o mesmo esteja cursando¹⁴. Ela designa também em seu

¹¹III - nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a sequência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

¹²Art. 15. O regimento escolar poderá admitir que no regime seriado, a partir da 7ª série, o aluno seja matriculado com dependência de uma ou duas disciplinas, áreas de estudo ou atividade de série anterior, desde que preservada a sequência do currículo.

¹³ Art. 15 § 1º - O regime de progressão parcial é admitido nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, bem como na Educação para Jovens e Adultos - EJA relativa a esses níveis de ensino, no Curso Normal, no Ensino Médio Integrado e na Educação Profissional, em até 02 (duas) disciplinas, observados os seguintes critérios: I. em disciplinas diferentes na mesma série; II. em disciplinas diferentes em séries distintas; III. na mesma disciplina em séries diferentes. § 2º - O discente só poderá cursar nova(s) dependência(s), quando for provado na(s) anterior(es), ficando retido no ano/série/fase/módulo em que acumular a terceira dependência.

¹⁴ Art. 17 - Para fins de registro e promoção, o regime de progressão parcial utilizará como referencial escala de 0 (zero) a 10 (dez) pontos, sendo promovido o discente que alcançar nota mínima 05 (cinco) e tenha realizado todas as atividades previstas no Plano Especial de Estudos

artigo 15, parágrafo segundo que “o aluno só pode cursar nova(s) dependência(s), quando for aprovado na(s) anterior(es), ficando retido no ano em que acumular a terceira dependência” (RIO DE JANEIRO, 2013, p. 30 apud PESSÔA, 2016)

A PP surge como uma possibilidade de diminuir os índices de repetência e consequentemente evasão, pois muitas vezes o estudante quando obrigado a permanecer mais tempo na escola, acaba se evadindo, seja por falta de motivação ou necessidade de ingressar no trabalho. Assim, esse regime possibilitaria ao discente uma nova oportunidade de resgatar o conhecimento que não foi adquirido e de construção de competências e habilidades; além de contribuir para uma educação inclusiva, no sentido de promover oportunidades iguais para todos. Outra questão que a PP vem a contribuir é no sentido da diminuição da superlotação das salas de aula, que torna o trabalho do professor muito desgastante, pois não há como atender a todos com qualidade.

De acordo com Almeida (2012), a cultura da reprovação está fundada em alguns valores, ideias e concepções que ajudaram a consolidar a escola brasileira como uma escola seletiva, classificatória, excludente, punitiva / premiadora e homogeneizadora.

Nunes (2008) vem relatar que embora, inicialmente esta proposta de PP tenha a intenção de incluir esses alunos que não conseguiram aprovação; na prática, ela apenas mascara a exclusão, pois não oferece condições para a aprendizagem. Segundo a autora, há atividades docentes padronizadas, com apenas execução de um trabalho, explicações iguais sobre conteúdos poucos significativos, desejo de que todos demonstrem que aprenderam no mesmo nível e um repasse de formulários entre professores e coordenação pedagógica. Isto tudo estaria distante do que se entende por inclusão, com relações de troca, repêito e estimulação à aprendizagem. Tochetto (2010) também aborda tal questão ao mencionar que em entrevistas, os alunos relataram que na PP, a metodologia é a mesma, que não há nada de novo, inclusive os instrumentos avaliativos permanecem os mesmos. Desta forma, é importante realçar que se estes educandos por algum motivo não conseguiram avançar através das metodologias com quais foram submetidos, há o entendimento de que novas propostas devem ser viabilizadas.

Nunes (2008) e Pessôa (2016) mencionam também sobre a subsequente observação em suas pesquisas de reprovações destes alunos na série seguinte por não terem tido o entendimento das abordagens das disciplinas com as quais ficaram em PP.

De acordo com Teixeira (2013), os alunos vêm selecionando duas disciplinas consideradas por eles como sendo difíceis para serem abandonadas e poderem no ano seguinte fazerem um trabalho de PP, devido o descompromisso observado na mesma. Neste sentido,

Nunes (2008) afirma que os professores relatam que o aluno já vai com a certeza da aprovação e que não encaram essa proposta com seriedade. Assim, a autora se questiona se de fato esses alunos não querem nada ou se a escola não oportuniza a eles essa descoberta. Corroborando com a indagação feita por Nunes (2008), entendemos que da forma como a PP vem sendo efetivada, não está tendo o entendimento de que esta possa ser uma forma de resgate, de inclusão, de participação, respeito às diferenças e limitações, etc. Assim, enquanto não houver essa compreensão, a PP apenas será uma forma burocrática a mais no serviço do professor para preenchimentos de formulários a serem entregues para à coordenação.

Almeida (2012) relata também que seus atores participantes da entrevista referem-se sobre a não participação efetiva dos pais no acompanhamento dos filhos no processo de PP. Alguns nem tomam conhecimento da situação. Porém a autora faz uma reflexão sobre que foco a escola tem dado à relação da parceria entre escola e a família.

Compreendemos com as informações levantadas, sobre a necessidade de mudanças significativas na estrutura e execução da PP, com a percepção de que o fracasso do aluno representa o fracasso da escola enquanto instituição. É importante a reflexão das dificuldades encontradas pelos professores, gestores e alunos, no sentido de transformar a PP num processo de edificação e não de exclusão. Seria interessante também uma formação adequada aos professores para nortear suas práticas pedagógicas no contexto da PP e será justamente no contexto da formação que nos atentaremos no próximo capítulo.

Qualquer professor pode ser mais do que um mero transmissor de informações, desde que se sinta realmente incomodado a ponto de buscar novos rumos para sua prática profissional.

Reginaldo Nanni

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AVALIAÇÃO

3.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Segundo Saviani (2009), a primeira instituição de ensino destinada à formação de professores teria sido implantada por São João Batista de La Salle em 1684, em Reims, com o nome de Seminário dos Mestres. No Brasil, a primeira Escola Normal surgiu em 1835 em Niterói; porém, em 1849, Couto Ferraz, presidente da Província do Rio de Janeiro, a fechou devido ao fato de serem poucos os alunos que se formavam nesta instituição. Desta forma, surge em 1854 o regime dos professores adjuntos, os quais atuavam nas escolas como ajudantes do regente de classe, aperfeiçoando-se nas matérias e práticas de ensino. Por esse meio, os novos professores seriam preparados, dispensando-se assim, a instalação de Escolas Normais. Mas essa alternativa não progrediu e a precursora escola de Niterói foi reaberta em 1859. No século seguinte, os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo proeminentemente tornaram-se de nível universitário, transfigurando-se no eixo dos estudos superiores de educação. E foi sobre essa base que se organizaram os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, difundidos para todo o país a partir do decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939¹⁵. Este decreto-lei também foi responsável por compor o modelo adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia que ficou conhecido como “esquema 3+1” (três anos para o estudo das disciplinas específicas e um ano para a formação didática¹⁶). No entanto, segundo Terrazan et al (2008), em 1962, o parecer 292/62 aboliu formalmente este esquema, exigindo que disciplinas pedagógicas fossem desenvolvidas concomitantemente com as de conteúdo; porém, pôde-se observar uma redução destas primeiras tanto em número quanto em tempo de estudo, pois antes representavam 1/4 do curso e depois, passaram a caracterizar 1/8 do mesmo.

Em 2001, tivemos o parecer 009/2001, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, normatizando e fixando parâmetros a serem seguidos, com revisão dos modelos até então

¹⁵ Art. 1º A Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, instituída pela Lei n. 452, de 5 de julho de 1937, passa a denominar-se Faculdade Nacional de Filosofia. Serão as seguintes as suas finalidades:

- a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica;
- b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal;
- c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino.

¹⁶ Tomando como exemplo o curso de Ciências Naturais: Secção V, Art. 13. O curso de história natural será de três anos. Secção XII, Art. 20. O curso de didática será de um ano

vigentes a fim de fomentar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras (tendo em vista o seu formato tradicional), atualizar e aperfeiçoar os currículos vivenciados, relacionar teoria e prática e promover a atualização de recursos bibliográficos e tecnológicos em todos cursos de formação. Essa proposta buscou também construir sintonia entre a formação de professores, os princípios prescritos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), as normas instituídas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil, para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, e suas modalidades, bem como as recomendações constantes dos Parâmetros e Referenciais Curriculares para a educação básica. Ela também faz alusão à educação inclusiva e à Educação de Jovens e Adultos com o escopo de que sejam feitas abordagens de conhecimentos quanto aos mesmos na formação docente. Ela reflete sobre a visão fragmentada do conhecimento, o conteudismo excessivo, participação em movimentos sociais, a necessidade de transformar o conhecimento do trabalho profissional em ação e destaca a importância do projeto pedagógico do curso de formação na criação do ambiente indispensável para que o futuro professor aprenda as práticas de construção coletiva da proposta pedagógica da escola onde virá a atuar (BRASIL, 2001).

O parecer 009/2001 para concretizar as almejadas transformações lança mão de concepções, competências e conhecimentos a serem adquiridos. Dentre as concepções, destacamos a que está relacionada ao objeto de estudo desta dissertação, aludindo que a mesma deve ter por finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação de profissionais com condições de iniciar a carreira. Quanto às competências, à compreensão do papel social da escola, o domínio do conhecimento pedagógico e dos conteúdos com articulação interdisciplinar e de forma contextualizada. Já em relação aos conhecimentos, dentre as várias menções, fala-se em dimensão social, cultural, política e econômica da educação (BRASIL, 2001).

Continuando acompanhando um tempo cronológico, em 2002 tivemos às Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas, instituindo por base a garantia de uma formação básica inter e multidisciplinar; flexibilização do currículo, contemplando interesses e necessidades específicas dos alunos; estímulo a atividades que socializem o conhecimento produzido tanto pelo corpo docente como pelo discente; garantia do ensino problematizado e contextualizado; realização de experimentos e projetos de pesquisa; estímulo à iniciação científica, monografia, monitoria, estágios, atividades extensionistas etc.; privilégio de

atividades obrigatórias de campo, laboratório e adequada instrumentação técnica (BRASIL, 2002).

Em 2004, foi normatizado o Plano Nacional da Educação (PNE), que deveria estar em vigor até 2014. Ele apresenta 20 metas a serem seguidas, com discussões sobre qualidade, avaliação, gestão, financiamento educacional e valorização dos profissionais da educação. Nos atermos às de número quinze e dezesseis que se destinam à formação inicial e continuada do professor (BRASIL, 2004).

Começaremos pela meta de número quinze. Ela visa promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do aluno; valorizar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação; implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial; ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura; implementar cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da atuação docente; instituir programa de concessão de bolsas de estudos para que os professores de idiomas das escolas públicas de educação básica realizem estudos de imersão e aperfeiçoamento nos países que tenham como idioma nativo as línguas que lecionem; desenvolver modelos de formação docente para a educação profissional que valorizem a experiência prática, por meio da oferta de cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes; atuar conjuntamente, com base em plano estratégico que apresente diagnóstico das necessidades de formação de profissionais da educação e da capacidade de atendimento, por parte de instituições públicas e comunitárias de educação superior existentes nos Estados, Distrito Federal e Municípios, e defina obrigações recíprocas entre os partícipes (BRASIL, 2004).

A meta de número dezesseis fomenta formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até seu último ano de vigência, e garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação (BRASIL, 2004).

Há também o estabelecimento no PNE de que em dois em dois anos ao longo de sua permanência, o INEP esteja publicando estudos para aferir a evolução e cumprimento destas duas metas e das demais presentes em seu corpo legislativo (BRASIL, 2004).

Em 2015, houve a fixação da resolução de número 002/2015, aprovando as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais, porém reforçando algumas questões já vislumbradas em outros pareceres. Reassaltamos seus principais pontos acentuados: projeto de formação elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica; uma sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade entre teoria e prática; compromisso social; gestão democrática; avaliação e regulação dos cursos de formação; a articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa; a importância do profissional do magistério e de sua valorização do profissional da educação, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho (DOURADO, 2015).

Avançando um pouco mais no tempo, Gatti em entrevista à Revista Época em 2016 diz:

A maioria dos futuros professores não aprende como lecionar. Não recebem na faculdade as ferramentas que possibilitarão que eles planejem da melhor forma possível como ensinar ciências, matemática, física, química e mesmo como alfabetizar.

No entanto, em acordo com a autor supracitada, há entendimento de que a formação de professores pode viabilizar mudanças significativas no quadro de dificuldades que o âmbito escolar apresenta.

Nóvoa (1999) afirma que embora tenha ocorrido uma verdadeira revolução nesse campo, a formação ainda deixa muito a desejar. Segundo o autor, há um excessivo discurso de especialistas internacionais no que tange esta temática, porém não sendo observado na mesma intensidade nos programas de formação docente. Ele ainda realça que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1995, p. 25). Deste princípio, há a concepção de que a identidade não é um dado imutável, mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado.

Em consonância com Pimenta (1997), uma identidade profissional se constrói a partir da revisão das tradições, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias, do significado que cada professor confere à atividade docente no

seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, etc.

Para Tardif (2000) os saberes dos professores são plurais (constituído através dos saberes sociais, formação escolar, formação profissional, livros didáticos e experiência na profissão, com manifestações do saber-fazer e do saber-ser) e são temporais (construídos progressivamente com fases e mudanças desde os longos anos escolares ao exercício da docência, a partir de dimensões identitárias e de socialização; pois são porosos, permeáveis e incorporam experiências novas).

É importante ressaltar a necessidade da licenciatura ser encarada como um momento de socialização, agregando os licenciandos ao dia-a-dia da escola, pois como afirma Lopes (2009):

A prática é situada como a base para a construção do conhecimento do professor, pois nessas formulações só a realidade pode informar o conhecimento que importa, que é reconhecido como o verdadeiro para as questões que atingem a educação (LOPES, 2009, p. 87).

No entanto, conforme observado por Canário (1998), Nóvoa (1999) e Gatti (2010), muitos cursos apresentam um caráter descontextualizado, um perfil descritivo que não atende a demanda da escola. Brasil (2001) afirma, que salvo raríssimas exceções, a ênfase ou é dada à transposição didática sem muitas discussões e reflexões ou com atenção acentuada a um conteudismo que este profissional deverá aprender.

Nóvoa (1999) também relata que as instituições ficam fechadas em si mesmas, ora por um academicismo excessivo ora por um empirismo, tornando inviáveis as inovações na escola, que em geral são pouco adaptadas à realidade destes profissionais. O autor ainda observa sobre a necessidade do entendimento por parte dos pesquisadores de que a prática dos professores não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros (saberes acadêmicos), mas também um espaço de produção, de transformação e de incitação de saberes que lhe são próprios.

Esse abismo entre teoria e prática reflete na insegurança por parte destes principiantes ao se defrontarem com situações imprevisíveis. Assim, o que se observa é que quando não há embasamentos consistentes na formação docente, a tendência do professor é reativar sua memória de aluno, pois segundo Tardif (2000, p. 68) “os professores são trabalhadores que foram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente dezesseis anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar”. Este legado muitas

vezes é tão consistente e estável, que para Tardif (2013), muitos dispositivos não conseguem mudá-lo nem abalá-lo. O autor também ressalta, baseado em Isambert-Jamati (1990), Cuban (1993), Dutercq (1993), Tyack e Cuban (1995) e Tardif e Lessard (1999), sobre o apego dos professores às práticas pedagógicas tradicionais introduzidas no século XIX, podendo assim afirmar que o ensino é um ofício cuja evolução é lenta quando comparado, por exemplo, ao trabalho industrial e ao trabalho tecnológico.

Observa-se nessa concepção descontextualizada da educação também a ideia atrelada da escola como mercado. Desta forma, o professor, adquire o “lugar do morto”, no qual se torna bom treinador e transmissor de habilidades, ou seja, uma “máquina de ensino”. Já o educando adquire o papel do cliente. Sendo assim, o que este cliente demandar, o vendedor oferecerá. Este pressuposto, segundo Nóvoa (1999), também se faz tangível na formação de professores e com isto vai se perdendo o sentido da reflexão experiencial e da partilha de saberes profissionais.

Segundo Dias e Lopes (2003) os países periféricos são fortemente influenciados pelas reformas dos países centrais e esse fato vem se acentuando cada vez mais com os processos de globalização da economia e de universalização da cultura. Assim, segundo as autoras, “o currículo por competências, a avaliação do desempenho, a promoção dos professores por mérito, os conceitos de produtividade, eficiência e eficácia, entre outros, disseminam-se nas reformas educacionais em curso no mundo globalizado” (DIAS; LOPES, 2003, p. 1157).

Para Tardif (2013), essas prescrições por parte das autoridades políticas e públicas face aos professores, têm determinado o seu comportamento equiparando-os como trabalhadores da indústria, ou seja, como uma mão de obra flexível, eficiente e barata. Porém professorar não é uma atividade burocrática para qual se adquire habilidade técnica ou como forma de plagiar conhecimentos, mas como configuração de contribuição do processo de humanização dos alunos.

Nóvoa (1999) relata que a sociedade não valoriza o professor e entende que este profissional está sendo mal formado, porém observa-se uma dicotomia no sentido da mesma compreender que este é um elemento essencial para a melhoria da qualidade do ensino e do progresso social e cultural.

Segundo Nóvoa (2001), a formação é um ciclo que abrange a experiência do docente como aluno (educação de base), como aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (nos primeiros anos da profissão) e como titular (formação continuada). Ainda segundo o autor, novas práticas de ensino só nascem com a recusa do

individualismo, pois historicamente, os docentes desenvolveram identidades isoladas. Falta uma dimensão de grupo, que rejeite o corporativismo e afirme a existência de um coletivo profissional. O autor refere-se à participação nos planos de regulação do trabalho escolar, de pesquisa, de avaliação conjunta e de formação continuada, para permitir a partilha de tarefas e de responsabilidades. Neste sentido, ele reflete: “se insistirmos na produção de um saber profissional, emergente da prática e de uma reflexão sobre ela, teremos naturalmente uma produção conjunta” (NÓVOA, 2001, p. 1). Desta forma, esses momentos só serão formadores se forem objeto de um esforço de reflexão permanente. Nóvoa ainda questiona se quando se diz que um professor tem dez anos de experiência, ele tem mesmo ou tem um ano de experiência repetido dez vezes? Desta forma, só uma reflexão sistemática e continuada é capaz de promover a dimensão formadora da prática.

Diante das discussões travadas nesta seção, observamos que a formação deve estar diretamente ligada às necessidades do licenciando e ter por objetivo a constituição de pessoas autônomas, passando por um processo de revisão de conceitos educativos, de modo que se tornem agentes ativos no processo de ensino.

3.2 ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Segundo Colombo e Ballão (2014, p. 172), “em 1630, o termo stage apareceu na literatura em francês, referindo-se ao período transitório de treinamento de um sacerdote para o exercício de seu mister”. Desta forma, estava vinculado à ideia da aprendizagem colocada em prática num adequado local sob supervisão. No Brasil, as mudanças observadas na concepção de estágio foram seguindo a perspectiva da legislação educacional. Porém vale aqui ressaltar que, de acordo com os autores:

Os debates em torno de uma nova legislação sobre estágio ocorrida no Congresso Nacional Brasileiro, a partir da primeira década do século XXI, demonstraram a existência de um confronto entre aqueles que defendiam o estágio com foco no interesse da escola e os que focavam o interesse das empresas (COLOMBO; BALLÃO, 2014, p. 172).

Sob esta ótica, havia os que advogam a favor do estágio, com o entendimento de que o estagiário, inserido em um ambiente de pesquisa e investigação, poderia contribuir com grandes avanços nas práticas educativas da escola. Porém em uma extremidade oposta,

tinham os que compreendiam que estes poderiam funcionar como mão de obra barata para a empresa.

Diversos decretos e leis foram instituídos a partir da década de quarenta do século passado, objetivando regulamentar o estágio supervisionado. Dentre eles, Colombo e Ballão (2014) destacam: o Decreto-Lei nº 4.073/42, a Portaria nº 1.002/67 do Ministério do Trabalho, o Decreto nº 75.778/75, a Lei nº 6.494/77, o Decreto nº 87.497/82 e a Lei nº 11.788/08.

O Decreto-Lei nº 4.073 definiu o estágio, em conformidade com Colombo e Ballão (2014, p. 174), como “um período de trabalho realizado pelo estudante em alguma indústria, sob o controle de um docente¹⁷”. No entanto, embora o Decreto-Lei fizesse menção da supervisão de um docente, o estágio não estava designado a funcionar como um processo educativo, mas sim como um trabalho de baixo custo. Já a Portaria nº 1.002, sancionada na década de sessenta, definiu a importância do estágio supervisionado para o aperfeiçoamento do ensino, criando condições favoráveis ao entrosamento entre a escola e a empresa, mas ainda focalizando no interesse desta última; assim, ela estabeleceu também que não haveria vinculação empregatícia, encargos sociais, pagamento de férias ou de décimo terceiro salário¹⁸.

Na década de setenta do século XX foram deliberados o Decreto nº 75.778/75 e a Lei nº 6.494/77. O primeiro estava designado a regulamentar o estágio de estudantes do ensino superior e profissionalizante de 2º Grau no serviço público federal. Já a Lei 6.494/77, foi a primeira a se referir exclusivamente ao estágio; ela foi promulgada em sete de dezembro de 1977 e regulamentada pelo Decreto 87.497, de 18 de agosto de 1982. Segundo o referido decreto, o estágio não estabelece vínculo empregatício de qualquer natureza, mas desde que acordado, o estagiário pode receber bolsa ou outra forma de contraprestação¹⁹. Seu quarto artigo está relacionado ao tempo, o qual não pode ser inferior a um semestre letivo²⁰. É

¹⁷ Art. 47. Consistirá o estágio em um período de trabalho, realizado por aluno, sob o controle da competente autoridade docente, em estabelecimento industrial.

¹⁸ Art. 3º - Os estagiários contratados através de Bolsas de Complementação Educacional não terão, para quaisquer efeitos, vínculo empregatício com as empresas, cabendo a estas apenas o pagamento da Bolsa, durante o período de estágio.

¹⁹ Art. 5º Para caracterização e definição do estágio curricular é necessária, entre a instituição de ensino e pessoas jurídicas de direito público e privado, a existência de instrumento jurídico, periodicamente reexaminado, onde estarão acordadas todas as condições de realização daquele estágio, inclusive transferência de recursos à instituição de ensino, quando for o caso.

²⁰ Art. 4º As instituições de ensino regularão a matéria contida neste Decreto e disporão sobre:
a) inserção do estágio curricular na programação didático-pedagógica;

importante ressaltar que a Lei 8.859²¹, de 23 de março de 1994, manteve o teor da Lei 6.494/77, mas a estende para o estágio da educação dos portadores de necessidades especiais.

A lei número 11.788 foi sancionada em 25 de setembro de 2008. Ela melhorou sensivelmente o conceito de estágio, ao prever duas grandes mudanças: o estagiário deve ter um tratamento diferenciado dentro da empresa e a escola deve ser responsável por acompanhar e vincular o estágio ao processo didático-pedagógico de maneira formal (COLOMBO; BALLÃO, 2014).

Porém, Milanesi (2012), Mousinho e Spindola (2013), Carvalho (2013), Braga (2015) e Corenza (2014) constataram que o estágio supervisionado no formato atual não cumpre seu papel de elo entre as instituições formadoras; notando-se, assim, uma ausência de articulação entre teoria e prática. Destarte, o estágio funcionaria segundo Mousinho e Spindola (2013), apenas como um momento com valorização de atividades que envolvem observação, desprovida de uma meta investigativa, em que damos uma aula ou duas para um professor burocrata e recebemos um caminhão de teorias para posteriormente, estarmos “prontos” para o exercício do magistério. Desta forma, há muita insegurança por parte desses futuros profissionais ao iniciarem suas atividades. Neste sentido, Milanesi (2012) vem comentar sobre a questão deste licenciando sair de um papel de mero observador a um agente ativo da construção do seu conhecimento, aproximando-se ao máximo da realidade das práticas de ensinar com reflexões sobre a especificidade do trabalho docente e do ser professor:

A universidade precisa alargar fronteiras do convencional, ou seja, perceber que a formação é construída quando o estagiário passa a entender que, para obter conhecimento, se faz necessário inovar, refletir sobre a realidade profissional, ampliar conhecimento, fazer uso de sua criatividade, ter iniciativa, dentre outros aspectos (MILANESI, 2012, p. 220).

Assim, faz-se necessário buscar um horizonte de articulação entre a teoria e a prática, estreitando a distância entre a escola e a universidade, com o estabelecimento de grandes ganhos para ambas as instituições, no sentido de ser imprescindível para formação do futuro professor e poder contribuir na formação contínua do professor da escola e do professor universitário. Desta forma, desde 1997 que o Conselho Nacional de Educação

b) carga-horária, duração e jornada de estágio curricular, que não poderá ser inferior a um semestre letivo

²¹ Art . 4º As instituições de ensino regularão a matéria contida neste Decreto e disporão sobre:

a) inserção do estágio curricular na programação didático-pedagógica;

b) carga-horária, duração e jornada de estágio curricular, que não poderá ser inferior a um semestre letivo

(CNE), começou a elaborar vários documentos, destacando a necessária ligação entre a escola de formação e o sistema dos segmentos da educação básica. Os referidos pareceres e diretrizes, segundo Tinti e Manrique (2016) evidenciam a necessidade de proporcionar aos futuros professores espaços formativos, em que a inserção no contexto escolar seja considerada de forma plena, com o intuito de contextualizar a teoria vivenciada na graduação, bem como a aproximação com o futuro ambiente de trabalho. Entretanto, os autores mencionam que, observa-se que muitos cursos de formação inicial de professores caminham na contra mão desta perspectiva por estarem estruturados segundo o modelo da racionalidade técnica (com preocupação excessiva no conteúdo). Este modelo (como mencionado anteriormente de 3 + 1) prevaleceu ao longo de todo o século XX, fundamentando-se na concepção herdada do positivismo. Outra questão levantada pelos autores é o fato de que os estagiários têm encontrado falta de receptividade por parte dos funcionários e gestores. Desta forma, é importante ressaltar que este é um momento de dúvidas e tensões; sendo assim, é de fundamental importância a presença destes profissionais na constituição da professoralidade deste indivíduo que anseia buscar sua identidade e realização pessoal.

Concluindo esta seção, atentamos para as considerações de Brito (2011), ao afirmar que o estágio supervisionado só terá sentido para esses futuros professores, se oportunizar o saber, o saber ser e o saber fazer, com visibilidade das características do trabalho docente aos diferentes e inusitados desafios vivenciados pelo professor no cotidiano, refletindo sobre a superação da perspectiva de reprodução de práticas ou de modelos professorais, com fortalecimento da identidade docente. Ou seja, faz-se necessário que, desde o início, o estagiário trace e percorra caminhos de investigação, que aprenda a observar e identificar problemas, a fazer e não perder de vista oportunidades de aprender a buscar informação; dando-lhe sentido, que reflita e questione o que encontrou, que proponha mudanças e sempre busque o desenvolvimento de atitudes de trocas e de aprendizagens com os professores que estão na escola já há algum tempo (OLIVEIRA, 2002).

3.3 AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Começamos esta temática com a seguinte enunciação que irá nortear algumas reflexões:

Durante muito tempo o estudo sobre avaliação nos cursos de formação de professores esteve focado em teorias de medidas educacionais: o aprendizado girava

em torno de como fazer provas e como atribuir notas e medidas, o que pode justificar as posturas docentes com as quais convivemos até hoje (HOFFMANN, 2003 apud BARBOSA, 2012).

Desta forma, as abordagens sobre avaliação nos cursos de formação de professores convergiam com a concepção da avaliação como instrumento. No entanto, é preciso conceber sua importância em orientar o ensino e fornecer elementos substanciais sobre a aprendizagem. Assim, é preciso proporcionar uma base consolidada para que este profissional tenha segurança e consciência na hora de escolher quais ações devem ser realizadas para possibilitar uma efetiva aprendizagem, o que inclui uma reflexão a respeito do seu exercício em avaliar, pois,

Sem a clareza do significado da avaliação, professores e alunos vivenciam intuitivamente práticas avaliativas que podem tanto estimular, promover, gerar avanço e crescimento, quanto podem desestimular, frustrar, impedir esse avanço e crescimento do sujeito que aprende. (BERBEL et al, 2001, p. 8 apud BARBOSA, 2011).

Porém, de acordo com Barbosa (2011), a tarefa de instigar o debate a respeito da temática da avaliação da aprendizagem nas práticas pedagógicas dos docentes tem sido costumeiramente pouco usual e isto tem se repetido principalmente nas salas de aula dos cursos de formação de professores.

Alguns estudos afirmam que a avaliação da aprendizagem é tratada no ensino superior com pouca ou quase nenhuma importância, tais como: Barreiro (1996), Perrenoud (1999), Mendes (2006), Barbosa (2012) e Luckesi (2013). Perrenoud (1999) ainda destaca que uma parte dos didatas manifestou até agora profunda indiferença por este assunto. Assim, estes estudantes se tornam professores sem saber qual a função da avaliação e desta forma, acabam por repetir as práticas as quais foram submetidos; o que endossa as concepções abarcadas nesta primeira citação aqui mencionada sobre avaliação da aprendizagem.

Na literatura, a questão não é muito diferente. Segundo Berbel (2001 apud Barbosa, 2012):

A avaliação da aprendizagem no ensino superior é efetivamente uma questão problemática que necessita ser explorada por diversos ângulos, já que, ainda não pode contar com suficientes trabalhos no âmbito nacional mais adequados à nossa cultura e às nossas condições, para inspirar e orientar professores em suas práticas pedagógicas e na formação de novos professores para ao ensino superior ou outros graus de ensino. (BERBEL et al., 2001, p. 13 apud BARBOSA, 2012).

Souza (1996) denunciou a ausência de estudos ligados à avaliação no ensino superior, realizando uma pesquisa com um levantamento de teses e dissertações que falavam

sobre avaliação da aprendizagem no período de 1981 a 1990, encontrando apenas 37 projetos (32 dissertações e 5 teses), o que representava 1,3% das pesquisas realizadas na época. Desses 37, somente um relacionava a questão da licenciatura e da avaliação. Assim, tentando atualizar esses dados, encontramos em uma busca ²²na BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), um total de 24 trabalhos (16 dissertações e 8 teses) que englobavam concomitantemente as duas temáticas em questão. Os números aumentaram, porém a quantidade de dissertações e teses defendidas que contemplavam outros assuntos também cresceu. As instituições que mais retrataram esta questão foram a Pontifícia Católica de São Paulo e Universidade Estadual de Campinas (com 3 trabalhos).

A maioria dessas teses e dissertações discorre sobre o descuido na formação de professores com relação à avaliação da aprendizagem; como por exemplo, Barbosa (2011), Soares (2014), Silva (2014), Rojas (2017) e Vidal (2010). Soares (2014) acrescenta que a avaliação geralmente é o último tema a ser discutido no programa e por este mesmo motivo, muitas vezes é feito de forma aligeirada, corroborando desta forma com Villas Boas (2003). Há também a crítica do quantitativo de disciplinas pedagógicas do curso (BIANCHI, 2013) em vista do núcleo específico.

Os autores destes projetos também dissertaram sobre o fato da licenciatura ainda apresentar práticas muito arcaicas, com predomínio de provas escritas (BIANCHI, 2013), que cobram memorização de conceitos (LUIZ, 2017) e que não há participação dos licenciandos (PANINSON, 2009; PELLISON, 2007). Neste contexto, Filho (2002) afirma ser impossível esperar que os futuros professores realizem um tipo de ensino que nunca vivenciaram. Indo ao encontro desta afirmação, Silva (2014) diz que os formandos se apegam com mais segurança aos instrumentos sobre os quais possuem experiência concreta de uso.

Diante deste cenário, prosseguimos com o levantamento de Barbosa (2011) diante de colocações feitas pelos sujeitos de sua pesquisa no que se refere ao seu despreparo em avaliar, tendo em vista a ausência de estudo sobre este assunto durante a formação. Assim, a autora menciona uma frase abordada por uma licencianda, cursando o oitavo semestre, que delineia esta questão: “Eu nunca li nenhum texto sobre avaliação: avaliação de aluno, eu nunca li, nunca me foi proposto isso, e vou ser sincera: era tão intrínseco isso, que eu nunca parei pra pensar que nunca me ensinaram o que realmente era avaliar!” (BARBOSA, 2012, p. 11).

Nádia (2009) reforça tal quesito ao dizer que 72% dos licenciandos entrevistados tem o entendimento de que avaliar é verificar a aprendizagem para constatar o resultado, não

²² Disponível no anexo 1

parecendo haver qualquer preocupação em promover situações favoráveis à superação das dificuldades.

Aproveitamos aqui para ratificar sobre a importância destas abordagens na formação inicial, tomando o trabalho de Reis e Matos (2012) como exemplo. Os autores realizaram entrevistas com alunos no início do curso de licenciatura em matemática e os que estavam no oitavo período (estes já haviam cursado as disciplinas Didática e Estágio Supervisionado), perceberam que todos os que estavam no início afirmam terem sido avaliados na perspectiva tradicional, através de testes e provas, que consideraram não terem sido eficazes. Porém em seus discursos, percebe-se uma visão incorporada quanto à ótica da avaliação somativa enraizada nas suas concepções. Quanto aos alunos que estavam no final da licenciatura, um disse ter mudado suas noções porque achava que o tipo de avaliação tradicional que foi submetido ao longo da vida, era a forma correta de avaliar um aluno. Ele ainda acrescenta: “quando eu for lecionar realmente, não vou utilizar aquele tipo de avaliação porque eu sei que não é só aquilo, hoje eu penso na avaliação qualitativa, e antes eu nem pensava nisso” (REIS; MATOS, 2012, p. 300).

É importante salientar também que o ensino da avaliação para esses futuros professores não deve se resolver apenas na descrição teórica de como deveria ser, pois segundo Mendes (2006), após a verificação, não há qualquer tipo de posicionamento dos professores formadores nos cursos por ela pesquisados. Assim, essas práticas estão majoritariamente, marcadas por uma educação que atende muito mais à exclusão do que à inclusão, muito mais à manutenção da ordem social estabelecida do que a sua transformação. Além de entender também que o professor iniciante é norteado pelas concepções construídas ao longo de sua vida, filtradas, principalmente de suas experiências enquanto aluno.

Entendemos, assim, diante das colocações apresentadas, a urgência dos cursos de formação enfatizarem o tema avaliação em suas disciplinas; ressignificando, desta forma, a concepção da avaliação que hoje está muito pautada na noção de exame para desmistificá-la de fantasmas de um passado ainda muito em voga, como relatado na enunciação de Hoffmann (2003 apud BARBOSA, 2012) na qual abre esta seção. Neste sentido, há o entendimento de que a partir do instante em que surgirem novos caminhos para formação do professor em relação à avaliação da aprendizagem, tanto em discussões pedagógicas quanto em mudanças da atitude dos formadores, o reflexo poderá ser nitidamente observado na educação básica, contribuindo para uma melhoria da educação deste país.

3.4 DIFICULDADES PARA IMPLEMENTAÇÃO DA AVALIAÇÃO FORMATIVA

Na seção anterior, refletimos sobre as abordagens na formação de professores no que tange à avaliação da aprendizagem, destacando os constructos de alguns autores ao reafirmarem que a mesma vem sendo construída de forma muito superficial. Desta forma, esta além de outras questões que irão compor esta seção denotam possíveis dificuldades para implementação de uma avaliação formativa. Não que acreditemos que estes aspectos abordados impossibilitem o desenvolvimento de uma postura pedagógica voltada para um processo de avaliação democrático, dialógico, participativo e humanizador, mas podem explicar o fato de Libâneo (1994) reconhecer que a avaliação da aprendizagem é o âmbito da ação pedagógica em que os professores são mais resistentes à mudança.

Começaremos tonificando as menções da seção anterior com as considerações de Villas Boas (1995 apud FERREIRA; PASIN, 2012). A autora afirma que a deficiência na formação inicial dos professores tem sido apontada como uma das barreiras, pois muitos cursos dão maior atenção à elaboração de instrumentos de verificação do rendimento escolar em detrimento de reflexões sobre a avaliação. Villas Boas (2001) também discorre sobre o fato dos livros de didática geralmente apresentarem este tema em capítulo próprio e como um dos últimos que compõem a obra. No entanto, na maioria das vezes, o último assunto de uma disciplina ou curso não chega a ser discutido ou o é de maneira abreviada, por falta de tempo.

Ferreira e Pasin (2012) expõem também sobre o fato de muitos formadores de professores falarem sobre a avaliação formativa, mas tacitamente praticarem ainda uma avaliação muito tradicional e excludente. Desta forma, os autores defendem o rompimento desta prática, fazendo com que estes futuros docentes se familiarizem com processos avaliativos que beneficiem a inclusão, o desenvolvimento e a regulação da aprendizagem.

Os autores supracitados conjuntamente ocupam-se sobre a questão dos futuros professores passarem anos e anos de suas vidas praticando avaliações somativas enquanto discente e neste sentido, a dificuldade de incorporar prontamente conceitos formativos em apenas alguns poucos meses de contato.

Para Perrenoud (1999 apud FERREIRA; PASIN, 2012) a resistência por parte dos professores na qual abriu esta seção se traduz no número excessivo de alunos; no extenso programa das disciplinas; na remuneração deficitária que obriga os professores a se dedicarem a várias escolas; na falta de apoio dos seus pares e das instituições através de seus dirigentes, que ainda primam pela aplicação da avaliação com objetivos seletivos. Camarão (2009)

acrescenta ainda, o pouco tempo que o professor permanece em sala quando atuante no Ensino Fundamental e/ou Médio, não conhecendo suficientemente o aluno. Já Villas Boas (2001) menciona a necessidade de haver maior envolvimento dos pais, que em muitos casos possuem escolarização deficiente.

Há também a questão da falta de autonomia docente, o que Contreras (2002) chama de proletarização. Ou seja, as condições de trabalho do professor estão se aproximando cada vez mais da conjuntura da classe operária. Desta forma, ele passaria a ser um mero executor de tarefas, perdendo habilidade para planejar, abortando o controle sobre seu trabalho e sua capacidade de resistência. Ficando assim, submetido às decisões e prescrições externas. Esta situação, segundo o autor, favorece a rotinização, impede o exercício reflexivo e facilita o isolamento de colegas em encontros em que se discutem e se trocam experiências profissionais.

Atrelado a isto, podemos discursar sobre a ocorrência de muitas instituições trabalharem com um conceito de performatividade muito argumentado por Ball (2005) em avaliações de larga escala que será dissertado na próxima seção.

Diante de todos esses quesitos apresentados, Villas Boas (2001) comenta sobre algumas sugestões de rompimento com essa visão. Assim, de acordo com a autora, dentre elas, pode-se mencionar: uma legislação que apoie e defina como prioridade esforços para encorajar a substituição de dados somativos por propósitos formativos na escola e na sala de aula; investimentos em iniciativas especiais e programas inovadores que incorporem os modelos de avaliação formativa; diretrizes sobre ensino e práticas de avaliação formativa incluída nos currículos de licenciatura; investimento no desenvolvimento profissional contínuo do professor.

Reforçamos também que não podemos ficar de braços cruzados diante de uma escola que vem produzindo altos índices de repetência e evasão, gerando assim, um fracasso que penaliza esses discentes. Assim, entendemos a necessidade do desenvolvimento de práticas escolares com o objetivo de realmente permitir o direito à educação àqueles que vêm sendo excluídos por uma lógica de ensino seletivo voltado para o mercado.

As palavras só tem sentido se nos ajudam a ver o mundo melhor. Aprendemos palavras para melhorar os olhos.

Rubem Alves

4 QUADRO METODOLÓGICO

4.1 A LINGUAGEM NA DIMENSÃO CONSTITUTIVA

Tendo em vista que nosso material empírico é constituído por textos, encetaremos este capítulo, abarcando o conceito de linguagem.

A linguagem é um sistema organizado de sinais sonoros, gráficos, gestuais, etc., do qual o homem se utiliza para se comunicar com os demais; ou seja, é um produto vivo de interação social. Destarte, ela constitui e é constituída por sujeitos. Ela abarca a expressão do pensamento, das ideias e emoções. Funciona como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Ela está concernente com o gerenciamento de exercícios consensuais. Está ligada a um tempo, espaço e a posição do sujeito diante do mundo. Ela só adquire valor desde que se observe o contexto social e cultural; portanto, por exemplo, normalmente ninguém faz uso de uma linguagem formal numa roda de amigos.

De acordo com Oliveira (1999, p. 42), “é a necessidade de comunicação que impulsiona, inicialmente, o desenvolvimento da linguagem”. Sob este ponto de vista, o homem como ser social comunica-se objetivando a transmissão de uma mensagem com alguma finalidade; em vista disso, ela é ideológica. Segundo Orlandi (2002), não há neutralidade nem mesmo no uso mais aparentemente do cotidiano dos signos. O que as pessoas dizem não são frases isoladas, não são sequências de frases, mas apresenta uma coerência e corrobora com o contexto social.

Portanto diante dessas observações, podemos dizer que a linguagem é dinâmica, histórica, fenomenológica, sociológica, ideológica e dialógica.

O texto é um elemento dos eventos sociais, portanto “não existe fora da sociedade, só existe nela e para ela” (BAKHTIN, 1999, p. 36). Segundo Magalhães (2010) ele pode causar mudanças em nosso conhecimento, em nossas crenças, nossas atitudes e valores. Podem contribuir para as transformações nas relações industriais, educacionais, etc. Sua compreensão implica num juízo de valor; assim em consonância com Bakhtin (1999), o leitor ou ouvinte ao receber e compreender a significação linguística de um texto, adotaria uma atitude responsiva ativa de concordar ou discordar, completar, adaptar, etc.

Para Fiorin (2016), compreender um texto é participar de um diálogo com ele. Assim, atribuímos a importância da Análise de Conteúdo ao procurar extrair sentidos dos textos (considerando estes produtos lógicos do pensamento do autor), relacionar estruturas

semânticas com estruturas sociológicas e buscar o contexto de produção da mensagem para apreensão de uma realidade nas entrelinhas. Foi neste intuito que a utilizamos como método de investigação e que será dissertado na seção 4.4.

4.2 QUESTÕES NORTEADORAS

De acordo com Cavalcante et al. (2014), uma das características que o ser humano traz em sua essência que o difere dos outros animais é a capacidade de perguntar. É neste sentido que o ser humano tenta buscar uma aproximação das respostas acerca das coisas, fatos e acontecimentos que o cercam, objetivando interagir com o meio e transformá-lo.

Assim, diante das minhas inquietações enquanto mãe, ao notar em meus filhos as mesmas angústias que foram vivenciadas por mim enquanto discente acerca dos processos avaliativos e ao perceber tanto na literatura quanto nas unidades escolares nas quais exerço minha função um papel da avaliação antagônico ao de uma ação dinâmica que possa visar a melhoria da aprendizagem e a superação das dificuldades, me tencionei a estudar esta temática com muitos questionamentos.

Visto que Libâneo (1994) reconhece que a avaliação é uma das práticas em que o professor é mais resistente, entendemos que uma das formas de rompermos com essa prática tão classificatória e excludente, na qual aparece como a única opção, seria a partir dos professores em formação inicial.

Após a compreensão de que os relatórios produzidos no âmbito do estudo na universidade pesquisada apresentavam um perfil de diário, onde eram registradas as atividades rotineiras do estágio, assim como os sujeitos autores (todos os licenciandos que concluíram o estágio curricular obrigatório do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas) exteriorizavam suas concepções, nos vimos desafiados a responder a seguinte pergunta central: “que concepções sobre avaliação da aprendizagem os licenciandos de Biologia de uma universidade pública manifestam nos relatórios de prática de ensino?”. A partir desta, surgiram outras indagações:

- Que orientações sobre avaliação da aprendizagem os referidos licenciandos receberam durante a formação?
- A partir destas orientações, observou-se alguma modificação em suas concepções?
- Como os licenciandos foram avaliados?

- Quais os instrumentos avaliativos consideram significativos para futuras práticas?

Sempre tivemos plena consciência de que as respostas que nós fôssemos encontrar não poderiam ser generalizadas para as concepções de todo e qualquer licenciando, mas poderiam nos ajudar a entender o porquê de ainda termos práticas tão excludentes na atualidade no contexto de atuação dos professores ou nas práticas de ensino, com as quais de repente poderiam ter sido diminuídas gradativamente a partir de uma formação consolidada com este propósito.

4.3 OBJETIVOS

Frente aos problemas apresentados da avaliação muitas vezes sendo a principal responsável em circunscrever o fracasso, adquirindo o papel de protagonista das práticas educativas, concernindo suas características excludentes e classificatórias, conforme discussões travadas até aqui, delimitamos como objetivo geral para responder as questões de investigação: “analisar a concepção de avaliação da aprendizagem manifesta nos textos dos licenciandos em Biologia de uma universidade pública presente em seus relatórios da disciplina prática de ensino”.

A partir deste, foram também estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

1. Verificar as funções atribuídas pelos licenciandos ao processo de avaliação da aprendizagem.
2. Identificar os procedimentos de avaliação que os discentes manifestam como significativos ao seu futuro exercício profissional.
3. Reconhecer possíveis discussões sobre a avaliação da aprendizagem na formação docente.
4. Identificar possíveis formas de avaliação realizadas ao longo de sua vivência enquanto discente.

4.4 MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO

Sob o prisma da pesquisa qualitativa, intencionamos a investigar as concepções dos licenciandos frente à avaliação da aprendizagem. Fundamentando-nos quanto aos aspectos metodológicos na análise de conteúdo (AC) de Laurence Bardin (2002), a partir da

exploração dos relatórios disponíveis nos estágios supervisionados de turmas do ensino Fundamental II e Médio do ano de mil novecentos e noventa e oito ao ano de dois mil e dezesseis, presentes no acervo de uma universidade pública do Rio de Janeiro.

A AC é um conjunto de técnicas de análise em constante aperfeiçoamento e que segundo Oliveira (2015), tem comprovado validade científica tanto no âmbito internacional (CLEGG et al, 2001; DENZIN; LINCOLN, 2000) como no nacional (GODOI et al, 2006; MATTOS, 2001, 2006; VERGARA, 2003). Ela se aplica a discursos extremamente diversificados destina-se a produzir inferências sobre o texto mediante às condições de produção / recepção das mensagens verbais ou não-verbais. Seus indicadores podem ser tanto quantitativos, como qualitativos e desta forma, oscilar entre dois polos: do rigor da objetividade à fecundidade da subjetividade (BARDIN, 2002).

A AC estrutura-se, segundo Minayo (1994 apud MONTEIRO, 2011), sob dois objetivos: a verificação de hipóteses e/ou questões, que na prática se traduz numa busca pelo pesquisador de respostas às questões anteriormente formuladas. Já o outro se refere à investigação pela descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, ou seja, de indícios explicitamente não materializados na superfície dos mesmos. Neste sentido, para entender os significados de um texto, portanto, é preciso levar o contexto em consideração, ele precisa ser reconstruído pelo pesquisador (MORAES, 1999). Neste cenário, a AC emerge como técnica que se propõe à apreensão de uma realidade visível, mas também uma realidade invisível, que pode se manifestar apenas nas entrelinhas do texto. Diante disto, analogicamente, o analista tanto pode ser considerado como um arqueólogo, trabalhando com vestígios com índices cuidadosamente postos em evidência (BARDIN, 2002); assim como, um detetive munido de instrumentos de precisão para atingir a significação profunda dos textos (ROCHA, 2005).

A AC surgiu no início do século XX nos Estados Unidos, com Berelson, Lazarsfeld e Lasswell sendo os seus verdadeiros criadores; porém, vale aqui observar que esta metodologia, segundo Campos (2004), era impregnada de objetividade, o que se confundia com os pressupostos positivistas. Entre 1940 e 1950, podemos acompanhar um significativo impulso desta técnica com um súbito interesse pelos cientistas por símbolos políticos. Porém, entre 1950 e 1960, a AC estendeu-se para várias outras áreas.

De acordo com Gondim e Bendassolli (2014), na perspectiva de Bardin (1977), o desenvolvimento da AC pode ser organizado em três momentos. O primeiro, influenciado por pensadores da Escola de Chicago, os quais definiram a análise de conteúdo como uma técnica de investigação para fins de descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo

manifesto na comunicação. O segundo caracterizou-se por renovações no plano metodológico, abarcando a abordagem quantitativa e qualitativa, que se fortaleceram ao longo das demais décadas. Já o terceiro momento é marcado pelo uso de suporte computacional, dando maior rapidez e precisão aos procedimentos de organização, codificação e categorização dos textos a serem analisados.

De acordo com Bardin (2002), as diferentes fases da análise de conteúdo organizam-se em torno de três etapas: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise objetiva a sistematização para que o analista possa conduzir as operações sucessivas de análise, ou seja, intenta tornar as ideias iniciais operacionais. Estabelece-se um esquema de trabalho que deve ser preciso, com procedimentos bem definidos, embora flexíveis. Ela tem as seguintes missões: escolha dos documentos a serem submetidos à análise (que convergem diretamente com os objetivos propostos, assim como o inverso também se faz válido, pois os objetivos só ganham vida mediante os documentos disponíveis), leitura flutuante, constituição do corpus, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final.

A leitura flutuante requer do pesquisador o contato direto com o material de campo com significativa familiarização do texto, no qual, segundo Rocha e Deusdará (2005), pode transformar suas intuições em hipóteses a serem validadas ou não pelas etapas consecutivas.

O *corpus*, na visão de Bardin (2002), é o conjunto dos documentos para serem submetidos aos procedimentos analíticos. Sua constituição implica em escolhas, seleções e regras. Destas últimas, eis as principais: exaustividade (esgotamento da totalidade do texto), representatividade (os resultados obtidos para a amostra são generalizados ao todo), homogeneidade (os dados devem referir-se ao mesmo tema, serem obtidos por técnicas iguais e colhidos por indivíduos semelhantes), pertinência (os documentos precisam adaptar-se ao conteúdo e objetivo da pesquisa) e exclusividade (um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria).

No momento da exploração do material, os dados inicialmente brutos do corpus são transformados sistematicamente e agregados em unidades de registro, num processo denominado codificação. Vale ressaltar que estas unidades para Bardin (2011 apud Santos, 2012), podem ser um tema, uma palavra ou uma frase.

A codificação permite agrupamento posterior, segundo suas semelhanças, em categorias ou sub-categorias num processo denominado de categorização. A partir daí, o analista não se limita à descrição e procura ir além, atingindo uma compreensão mais aprofundada do

conteúdo, através das inferências e interpretações, inter-relacionando-as com o quadro teórico desenhado inicialmente ou com outras pistas em torno de novas dimensões teóricas e interpretativas (MINAYO, 2007 apud CAVALCANTE et al, 2014).

Weber (1990 apud FREITAS, 2011) destaca algumas vantagens da análise de conteúdo, entre elas: sua aplicabilidade na análise de textos de comunicação de toda natureza, bem como o fato de permitir combinar métodos quantitativos e qualitativos e o fato de poder tratar com dados mais espontâneos (e não induzidos ou expressamente perguntados).

*Toda ação humana, quer se torne positiva, ou negativa,
precisa depender de motivação.*

Dalai Lama

5 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

5.1 O CURSO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA

O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da universidade na qual se encontram os relatórios foi criado em 1931. Ele apresenta a modalidade a distância e presencial (porém apenas o curso presencial foi analisado) e ocorre no período integral ou noturno.

Sua coordenação conta atualmente com a função de uma professora doutora em Ecologia que apresenta como linha de pesquisa Ecologia de Ecossistemas.

Por ano, ingressam na modalidade presencial, cerca de cento e sessenta alunos no curso noturno e quarenta no integral. Desses duzentos licenciandos, dez por cento comumente evadem. Essa evasão geralmente está atrelada ao fato de não ser a profissão que almejavam.

Quando apresentam um rendimento muito ruim em várias disciplinas, são encaminhados à COAA (Comissão de Orientação e Acompanhamento Acadêmica), na qual tenciona a compreender os motivos que ocasionaram esses resultados. São também pensadas conjuntamente formas de melhorar este aproveitamento.

Alguns alunos entram pelo sistema de cotas, mas a coordenação não tem essa informação de quem são os cotistas para proteger os mesmos contra qualquer tipo de discriminação. Na última avaliação do curso (dados do Inep de 2014), 6,2% dos concluintes declararam-se terem ingressado por este caminho.

A nota que obtiveram nesta avaliação (INEP, 2014) foi quatro, que é considerada uma nota em excelência. Em absolutamente todas as questões da prova, estiveram com média superior à observada em todo o Brasil. No entanto, destacamos alguns pontos disponibilizados pelo Inep, apresentados pela tabela abaixo:

Tópicos analisados	Porcentagem de pessoas que concordavam totalmente com o tópico analisado no referido curso	Porcentagem de pessoas que concordavam totalmente com o tópico analisado em todo o Brasil
As disciplinas cursadas contribuíram para sua formação integral, como cidadão e profissional.	52,4	57,9
O curso contribuiu para o desenvolvimento da sua consciência ética	59,3	64,9

para o exercício profissional.		
Os planos de ensino apresentados pelos professores contribuíram com o desenvolvimento das atividades acadêmicas e para seus estudos.	29,9	42,7
O curso favoreceu a articulação do conhecimento teórico com atividades práticas.	45,6	46,6

Tabela 3: Dados do Inep da última avaliação do curso

Embora as duas primeiras questões dispostas na Tabela 1 estejam acima da metade da porcentagem de todos os concluintes do curso que as responderam, elas ainda estão abaixo do que é verificado em todo Brasil. Com relação às duas últimas, já aparecem de forma inferior quando comparado com os licenciandos de todo Brasil, além de corresponderem menos da metade dos participantes que representavam este curso. Isso nos leva a refletir sobre um possível perfil que se avoluma em prol da hegemonia da performatividade neoliberal em acordo com o prestígio acadêmico e muitas vezes com a distribuição dos recursos escassos (BALL, 2013 apud MACEDO, 2015), alterando desta forma, as relações e o próprio trabalho, priorizando assim conceitos, conteúdo, ...

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

Com relação à quantidade de período, o curso integral dispões de oito que podem se estender até no máximo doze. Já o curso noturno apresenta dez devido ao horário reduzido; inclusive mediante a isso, em sua página, há uma observação de que algumas disciplinas podem iniciar-se às dezessete horas e trinta minutos.

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

Observando o ementário de todas as disciplinas, constata-se que o instrumento avaliativo que mais aparece nestas é a prova, perfazendo 43,1%. Ressaltamos que sete disciplinas utilizam-se exclusivamente desta ferramenta. Em seguida, podemos mencionar três instrumentos como os mais empregados, totalizando em igual valor 11,8%: os seminários, relatórios e trabalhos.

Das disciplinas relacionadas à educação, encontramos apenas duas que apresentavam uma bibliografia com textos que abordavam o assunto avaliação da aprendizagem; estas foram: Didática Geral e Didática de Ciências Biológicas II. Os textos identificados foram:

- ESTEBAN, Maria Teresa (org). Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. Editora DP&A.

- LUCKESI, Cipriano. Avaliação da aprendizagem escolar. Editora Cortez.

- ESTEBAN, M. T. A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, M. T. (org.) Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.

Quanto ao Projeto Político Pedagógico, infelizmente não tivemos acesso. Por diversas vezes, tentamos contato para nos apropriarmos deste documento com o escopo de entendermos seus objetivos, plano de ação,... , mas não foram frutíferas as nossas tentativas, nos sendo alegado que o mesmo havia sido emprestado e não tinha sido retornado.

5.2 A PRÉ-ANÁLISE

Conforme mencionado anteriormente, após a manifestação do meu desejo em estudar a avaliação da aprendizagem na formação de professores, pensamos conjuntamente na possibilidade de conseguirmos dados substanciais a partir dos relatórios de licenciandos. Desta forma, fizemos contato com a professora responsável pela prática de ensino, a qual nos permitiu fazer uma leitura flutuante para nos familiarizarmos com os textos.

A partir da descoberta de que esses licenciandos de fato se posicionavam mediante esta temática na qual nos propusemos a estudar, formulamos o problema de pesquisa.

Subsequentemente, realizamos um estudo sistemático da técnica proposta por Bardin (2002), acreditando que a mesma poderia fortalecer a relevância e validade da análise e inferência do *corpus* sugerido para esta dissertação, por ajudar a compreensão e interpretação de forma mais aprofundada sobre os significados da mensagem do que se pretende investigar,

muito além de uma simples leitura dos textos. Desta forma, demos prosseguimento às etapas na qual se fundamentam a metodologia da autora, com o levantamento das hipóteses:

- Os licenciandos têm uma visão que vai ao encontro da avaliação somativa por não terem debatido e nem vivenciado outras modalidades que pudessem desmistificar esta concepção.

- Concebem a avaliação como a descrita acima embora divergindo das orientações recebidas em sua formação e / ou suas experiências enquanto discente.

- Compreendem a avaliação como uma prática que intenta promover o desenvolvimento do educando, pois embora não tenham sido avaliados dessa forma ao longo da vida, a formação possibilitou a desconstrução desta perspectiva classificatória.

- Possuem uma concepção da avaliação como menciona a hipótese anterior, mesmo divergindo da forma como a percebeu em suas vidas.

- Entendem a avaliação como relatada na terceira hipótese, pois esta concepção foi consolidada ao longo de toda a sua vida enquanto discente.

Tendo feito isso, traçamos nossos objetivos, citados na seção 4.3. Tivemos dúvidas em relação ao recorte, pois embora desejosos em obter todas as informações e não deixarmos passar nada para trás, ficamos preocupados quanto ao tempo, pois estávamos diante de um denso material. Porém, depois de muitas discussões, de comum acordo, estabelecemos que analisaríamos todos duzentos e vinte e cinco relatórios que estavam disponíveis no acervo (tanto do curso integral quanto do curso noturno), pois alguns encontram-se com seus respectivos professores regentes.

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

Decidimos transcrever qualquer tipo de trecho sobre a avaliação da aprendizagem presente nestes documentos, encontrando um total de 1052. Utilizamos como descritores: avaliação, recuperação, reprovação, aprovação, fracasso escolar, erro, vestibular, Enem, nota, rendimento e qualquer tipo de instrumento avaliativo.

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

As categorias que emergiram dos dados e das discussões travadas conjuntamente foram:

Número	Descrição	Quantidade de transcrições	
1	Dificuldades em implementar avaliação formativa	20	
2	Reflexões acerca das práticas avaliativas	45	
3	Concepções sobre a avaliação	119	
4	Orientações recebidas pelos professores supervisores e orientadores	26	
5	Experiências avaliativas	10	
6	Instrumentos avaliativos	470	
7	Avaliação e o Vestibular / Enem	39	
8	Recuperação	17	
9	Observações durante o estágio supervisionado	Pontos negativos	177
		Pontos positivos	68
10	Falhas pessoais	14	
11	Falta de abertura com os professores supervisores	22	
12	Modificações ocorridas tanto nos estagiários quanto nas escolas em que atuaram.	25	

Tabela 4: Categorias delineadas

Desta forma, passamos para a etapa das inferências e interpretações sobre os dados para respondermos as questões de pesquisa e avaliarmos sistematicamente as hipóteses levantadas sobre o tema em estudo.

5.3 VISÃO GERAL DO *CORPUS*

Os relatórios referentes aos anos de 1998 até o ano de 2009 encontram-se impressos e organizados em 32 caixas conforme mostra a imagem a seguir:



Figura 1: caixa contendo relatórios dos licenciandos²³

Estas caixas localizam-se em um laboratório que conjuntamente contém numerosos livros e materiais que possam auxiliar estes licenciandos durante o estágio supervisionado. Neste espaço acontecem também diversas reuniões e orientações concernentes com projetos acerca da formação docente.

A partir do ano de 2010, eles deixaram de ser impressos e passaram a se apresentar em formato de CDs conforme a imagem de número 2.

²³ O nome da professora foi retirado.



Figura 2: relatórios de licenciandos em CDs²⁴

A grande maioria dos relatórios posteriores ao ano de 2010 não encontram-se disponibilizados no laboratório, mas com seus respectivos professores da prática de ensino. Encontramos apenas sete neste recinto.

Verificamos que a oitava caixa apresenta relatórios de outra universidade, com o nome da mesma professora da formação. Tivemos dúvidas se os relatórios foram trocados ou se por engano, apenas os dessa universidade foram parar nesta caixa. Porém, observamos aqui que não os consideramos.

Foram nove professores orientadores mencionados, conforme anexo 2. Todos tiveram formação nesta universidade a qual pertencem estes relatórios, porém Philippe Perrenoud graduou-se nesta instituição apenas em bacharelado, tendo cursado a licenciatura em outro estabelecimento de ensino. Cinco deles (Lev Vygotsky, John Dewey, Celestin Freinet, Jean Piaget e Michel Foucault) aparecem também como autores de cinco relatórios distintos que investigamos. Os docentes, conforme gráfico abaixo, que aparecem igualmente com maior representatividade (em 24,9% dos relatórios) foram denominados aqui como Paulo Freire e Lev Vygotsky. O primeiro possui mestrado e doutorado em Educação e é servidor desta universidade pela qual investigamos desde 1997, apresentando dentre outras linhas de

²⁴ O nome dos professores e instituições foram retirados.

pesquisa, a formação de professores. Já o segundo detém mestrado em Psicossociologia e doutorado em Educação e desenvolve projeto de pesquisa em saberes docente e construção do conhecimento escolar nas disciplinas Ciências e Biologia.



Gráfico 1: professores orientadores que mais apareceram numa visão geral de todos os relatórios.

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

Fazemos uma observação em que há referências sobre um rodízio realizado por alguns licenciandos, procurando vivenciar as diferentes experiências nas diversas turmas do Ensino Fundamental e Médio, com seus respectivos professores supervisores.

Foram 225 relatórios individuais ou coletivos (conforme anexo 2) de 635 licenciandos do curso integral e noturno; alguns já atuantes na profissão ou embebidos de informações devido aos parentes que já se encontravam no campo; outros com nenhum tipo de experiência, com muitos medos, dúvidas e ansiedade. Muitos enormemente agradecidos quanto à experiência e às instruções adquiridas tanto pelo estágio supervisionado quanto pelas professoras da formação; alguns decepcionados por não conseguirem aplicar os conhecimentos na prática.

Quanto à avaliação, ao longo de todos os relatórios, apareceram diversos instrumentos, porém em alguns foram mencionados apenas um deles. No entanto, conforme já foi comentado, é necessária uma adoção de forma diversificada para não limitar as

oportunidades do educando de revelar sua aprendizagem. Os que estiveram presentes foram: prova, teste, simulado, trabalho, relatório, roteiro, estudo dirigido, redação, questionário, exercícios, vistos nos cadernos, presença, comportamento, participação, debates, teatro, jogo, arguição, desenho, seminário, história em quadrinho e cladograma. O que mais esteve presente foi a prova (33%), inclusive 8% utilizaram exclusivamente este instrumento. Apenas 6,67% não o utilizaram. Em 5,78% dos relatórios não houve qualquer menção sobre avaliação da aprendizagem.

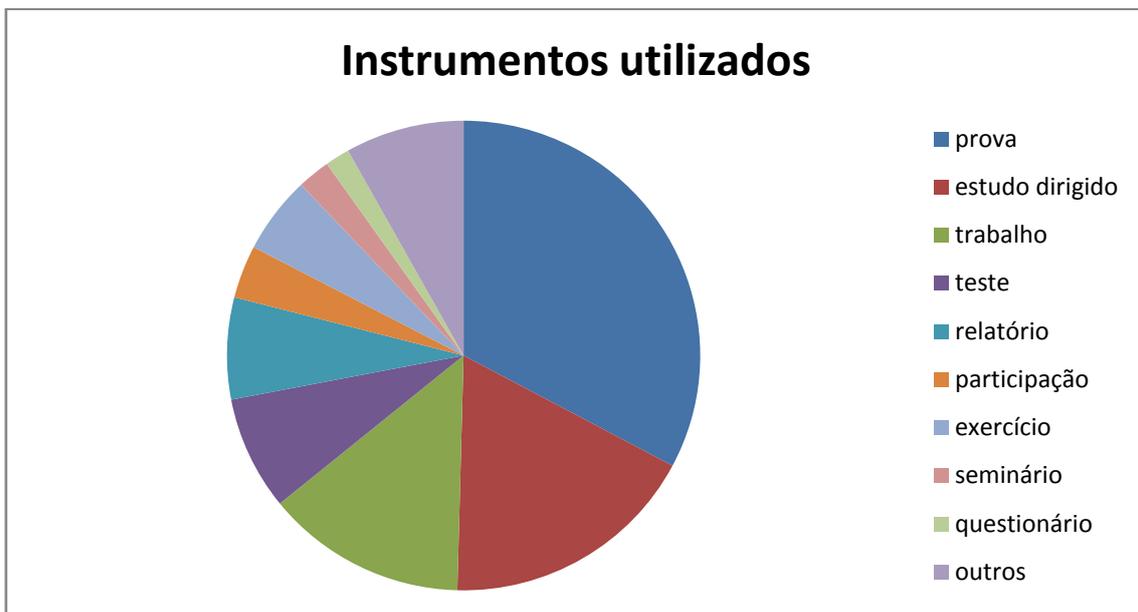


Gráfico 2: instrumentos utilizados.

Em quatro relatórios (#05D.01, #11N.01, #12N.01 e 13N.01) observamos que os textos encontravam-se em formato de artigo. Inclusive foram submetidos a congressos relacionados ao ensino de Biologia. Destarte, além de elucidarem as observações e atuações durante o período de estágio supervisionado, também evidenciaram o desenvolvimento de projetos por meio de entrevistas com professores, coordenadores e alunos. Os três últimos estavam relacionados com à avaliação da aprendizagem e objetivavam dentre vários pontos destacados, conhecer um pouco do sistema avaliativo do colégio, assim como sentimentos emergidos durante a realização das avaliações e concepções dos educandos quanto a esta temática. Seus resultados encontram-se dissolvidos de acordo com a categoria na qual foram classificados.

5.4 INFERÊNCIAS E INTERPRETAÇÕES SOBRE OS DADOS

- Primeira categoria: dificuldades em implementar avaliação formativa

Na primeira categoria, procuramos reunir todas as falas que faziam referências às dificuldades atuais em implementar uma avaliação inclusiva, democrática e participativa, classificadas na modalidade formativa. Suas menções corroboram com as considerações destacadas na seção 3.4.

Nesta categoriativemos transcritos 20 trechos, refletindo sobre o abismo entre as teorias concebidas durante a formação inicial e as realidades verificadas na prática das escolas, além de apontamentos acerca falta de parceria com os pais, falta de autonomia dos professores e ainda o apego às práticas avaliativas tradicionais:

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

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

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

#07N.04 **Por determinação da direção**, pelo menos uma avaliação tem que ser uma prova escrita.

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

Quadro 2: dificuldades em implementar avaliação formativa.

De acordo com Villas Boas (2017):

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

Desta forma, retomamos os construtos da seção 3.2, enfatizando os ganhos com o estreitamento da distância entre a universidade e a escola para ambas as instituições.

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

Em relação à autonomia do professor, Petroni e Souza (2009) tratam sobre as pressões que o mesmo sofre e inclusive com interferência dessas no dia a dia do seu fazer pedagógico, além de muitas vezes torná-lo um ser autoritário por agir da mesma forma como agem com ele. As autoras também indagam sobre como este profissional poderá formar pessoas autônomas se ele mesmo não pode exercer sua autossuficiência. Acrescentamos também alguns questionamentos: como padronizar a avaliação sem conhecer a realidade e peculiaridade de cada escola? Como determinar a quantidade de reprovações e como selecionar se por acaso a escola ultrapassar esta cota?

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

- Segunda categoria: reflexões acerca das práticas avaliativas

Essa categoria foi estabelecida após a constatação da incidência recorrente de elocuições que faziam meditações sobre as atuais práticas avaliativas, mas não aquelas que estavam relacionadas às vivências no estágio supervisionado, pois estas foram reunidas especificamente numa categoria que nomeamos como a nona.

Tivemos 45 transcrições abordando aspectos concernentes à avaliação como protagonista nos processos de ensino e conseqüentemente com reprodução dos conteúdos para atingir a promoção nos instrumentos avaliativos; como forma de obter a disciplina; com configuração de legitimação da exclusão social e muitas das vezes sendo responsável pela evasão; como uma forma de controle por parte dos governantes; uma ação desvinculada das práticas educativas; com as provas funcionando como instrumento predominantemente

utilizado nas nossas escolas. Escolhemos sete trechos de fala para exemplificar e compor o quadro abaixo:

#04D.01 O **bom resultado na avaliação se tornou o objetivo principal da educação para os pais**, alunos e professores. Luckesi afirma que pais, sistema de ensino, professores e alunos; todos têm suas atenções centradas na promoção ou não do estudante de uma série de escolaridade para outra.

#04D.07 A avaliação é **realizada predominantemente visando a exatidão da reprodução do conteúdo** comunicado em sala de aula. Mede-se, portanto, **pela quantidade exatidão** de informações que se consegue reproduzir. Daí a ênfase nas provas que evidenciam a exatidão da reprodução desta informação. É então caracterizado o que nós discutimos durante as aulas de didática especial – o processo da pedagogia do exame.

#01D.05 A avaliação **funciona** em todas as séries **como um instrumento de disciplina**. A constante ameaça da prova e o quanto ela estará difícil serve para ameaçar e amedrontar os alunos. Assim se incute valores desejados pelo professor, pela escola e pela sociedade, como submissão, obediência, medo e conformação com a situação vigente. A prova torna-se mais que uma etapa de processo ensino-aprendizagem, uma forma de controle social.

-#05D.15 O problema da avaliação de forma com que é feita, com provas avaliando conhecimento do aluno, acaba se tornando **um mecanismo de exclusão social**. O discurso inicial é a qualidade da educação, mas ao assumir a tarefa de controle, atende principalmente à necessidade de selecionar e excluir. Acaba por ser muito restrita, não captando a diversidade de conhecimento dos indivíduos.

#09N.07 O **fracasso escolar é uma das causas mais frequentes da evasão**, segundo literaturas, sendo um dos mais graves obstáculos pra o aprendizado. O baixo rendimento do aluno e falta de interesse nos conteúdos, levam à repetência e evasão por parte do mesmo. Por isso, deve-se buscar a origem do fracasso meditando sobre as condições psicossociais do aluno e do ambiente escolar.

#05D.16 Observa-se o interesse do estudante em apenas receber o certificado de conclusão. Já por parte da escola, tenta-se realizar o maior número de aprovações para suprir as **metas previstas pelo governo** e de certa forma minimizar os problemas de evasão escolar.

#02N.16 É incrível como a avaliação é super valorizada não só pelos alunos como também pelos professores. Ela praticamente se tornou uma **etapa a parte do processo de ensino**, ela perdeu completamente o seu sentido mais básico que é de servir como ferramenta para que o professor possa direcionar as suas estratégias e até mesmo suas concepções de ensino, para servir como uma verdadeira arma para realizar a competição, e a discriminação entre os alunos, uma vez que esta, pelo menos como ela é usada na maioria das vezes pelo professor, só tem o objetivo de aferir o quanto de conteúdo um determinado aluno conseguiu decorar para fazê-la.

Quadro 3: reflexões acerca das práticas avaliativas

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

Há também nesta categoria, a afirmação de que esta concepção sobre a avaliação sempre apresentou este perfil equivocado como expressado nas falas destes licenciandos,

dando-nos a percepção, como já aqui verificada, de que as orientações acerca deste processo estariam inertes ao longo dos anos nos cursos de formação de professores:

#04D.02 **Ao longo de toda história** da educação moderna e de nossa prática educativa, **a avaliação** da aprendizagem escolar, por meio de exames e provas, **foi se tornando um fetiche**. As provas e exames são realizados conforme o interesse do professor e do sistema de ensino. Mais importante do que ser uma oportunidade de aprendizagem significativa, a avaliação tem sido uma oportunidade de prova de resistência do aluno aos ataques do professor (Lukesi, 1996).

Quadro 4: implantação da pedagogia do exame ao longo dos anos.

Como já versado na introdução, Luckesi (2013) afirma que embora tenhamos a modificação do termo “aferição do aproveitamento escolar” na LDB de 71 para “avaliação da aprendizagem” com a LDB de 96, ainda estamos apenas fazendo a verificação do conteúdo alcançado pelos alunos, o que diverge totalmente de sua função acolhedora destinada ao crescimento do educando.

- Terceira categoria: Concepções sobre a avaliação

Agrupamos nesta categoria todos os cento e dezenove segmentos que procuraram responder à principal pergunta desta dissertação: que concepções sobre avaliação da aprendizagem os licenciandos de biologia de uma universidade pública manifestam nos relatórios de prática de ensino? Antepomos cinco, desta forma, que pudessem exemplificá-la:

#00D.06 **Mostrar que o aluno escreveu algo errado é importante e é uma forma de incentivar que o aluno melhore cada vez mais sua redação**. Este mecanismo, quase skinneriano, deve ser levado com cuidado, para que alguns alunos em vez de se sentirem incentivados se sintam desmotivados achando que nunca serão capazes.

#06N.04 Como avaliar? O que é mais importante? O que é menos importante? O que eu acho que os alunos deveriam entender do assunto não é como eles realmente o compreenderam. Acabei descobrindo que não sou nem um pouco favor a esse tipo de avaliação, não somente pela dificuldade pessoal com isso, mas por **entender que as avaliações não são formas de classificação, de hierarquização dos alunos, de negação de diversidade**. Conforme Esteban (2003), o sistema de avaliação vigente atualmente nas escolas contribui para o silenciamento de conhecimentos que não se enquadram no padrão certo.

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

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

#11N.01 Avaliar deveria ser uma resposta ao processo de ensino-aprendizagem, indicando se foi satisfatório ou não. Mas, **como isso pode ocorrer se o processo avaliativo levar em conta uma uniformidade**, ou seja, como se os alunos tivessem que entender todos os conteúdos da mesma forma porque foi somente um professor, somente uma forma de ensinar? Como pode haver uma boa resposta se o objetivo da avaliação for usado para penalizar, e até mesmo ranquear os alunos? Desta maneira é quase impossível detectar a aprendizagem efetiva. Segundo Moretto (2001) a avaliação da aprendizagem é angustiante para muitos professores por não saberem como transformá-la num processo que não seja uma mera cobrança de conteúdos aprendidos “de cor”, de forma mecânica e sem muito significado para o aluno. Esse momento se torna angustiante para alunos e professores, por utilizar desse instante valioso no processo educativo, como um recurso de repressão, como meio de garantir que uma aula seja levada a termo com certo interesse.

Quadro 5: concepções sobre avaliação.

Luckesi (2013) adverte que o professor não deve fazer um espalhafato com cores berrantes e que deve pessoalmente devolver os instrumentos de avaliação, comentando e o auxiliando a se autocompreender em seu processo de desenvolvimento.

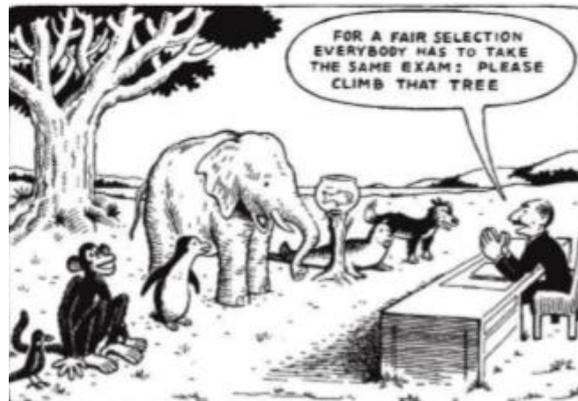
Quanto aos assuntos enquadrados e questionados, o autor supracitado informa que aqueles que não são considerados essenciais não devem ir para o ensino e menos ainda para a avaliação.

Na segunda colocação além de demonstrarem serem contrários à avaliação somativa, estes licenciandos também discorrem sobre a avaliação como legitimadora das desigualdades sociais.

De acordo com o terceiro exemplo deste quadro cinco, retomamos as considerações da seção 2.1 sobre a função constitutiva da avaliação da aprendizagem, por funcionar como engrenagem ao funcionamento didático e pressupor acolhimento, democratização, diagnóstico e reorientação, subsídio de decisões, democratização e autoavaliação do próprio exercício do educador.

A quarta fala apresenta em seu teor concepções que vão ao encontro do termo avaliação emancipatória proposto por Saul (2010); no qual conforme já alavancado na seção 2.3, apresenta interesses em libertar o sujeito de condicionamentos, permitindo que o mesmo possa escrever sua própria história.

Na última opinião, há meditações sobre a adoção de uma mesma prática a diferentes educandos. Inclusive neste relatório, encontra-se também uma imagem que abarca o fato de avaliarmos sempre da mesma forma sem levarmos em consideração que cada discente tem suas particularidades em manifestar a sua aprendizagem. Eis o respectivo desenho com sua fonte.



Fonte: <http://aprendersemescola.blogspot.com/2011/10/testes-e-avaliacoes.html>

Quadro 6: desenho encontrado no relatório #09N.06

Este quadro reflete então no que temos falado sobre a importância do docente não se ater em apenas um único instrumento, mas diversificar, pois o uso de um único instrumento não dá uma imagem completa, nítida e definitiva da realidade.

Por cinco vezes nesta categoria, nos deparamos com explicações sobre as modalidades da avaliação, com propriedade e convicção a partir de explicações de autores no campo, conforme representado pelo relatório #11N.01:

#11N.01 Coll (1986) estabeleceu três níveis de avaliação: 1. **Avaliação inicial:** feita no início de uma nova fase de aprendizado, para debilitar o que o aluno traz de bagagem, ou seja, o conhecimento prévio, um ponto de partida. Esta avaliação ajuda a balizar objetivos e atividades de aprendizagem com enfoque no que o aluno precisa aprender. 2. **Avaliação formativa:** estabelece quais os avanços que o aluno alcançou em relação ao seu ponto de partida. 3. **Avaliação somativa:** nada mais é do que os objetivos alcançados ao final de uma fase de aprendizagem. Nessa perspectiva, que considera a aprendizagem ao longo do processo de reconstrução dos conhecimentos realizado pela própria pessoa que aprende, é fundamental a avaliação formativa, que permite conhecer se as atividades de aprendizagem propostas pelo professor são as mais adequadas, se são interessantes aos estudantes e adequadas ao seu potencial.

Quadro 7: modalidades da avaliação

Realçamos que diante de todas as falas presentes nesta categoria, nenhuma delas demonstrou-se sequaz à avaliação somativa.

- Quarta categoria: orientações recebidas pelos professores supervisores e orientadores

Desta forma, diante das elucubrações apresentadas, nos vimos tencionados a fomentar a resposta para uma das questões norteadoras dessa dissertação: que conhecimentos sobre avaliação da aprendizagem os referidos licenciandos receberam durante a formação? As pistas para respondê-la alçaram a categoria de número quatro. Elegemos cinco dos vinte e seis trechos que a constituíram:

#07D.01 Ao final da regência, ficou designado que cada um dos licenciandos fizesse três questões sobre as aulas para que estas fossem incluídas na prova do terceiro bimestre. Ficou ainda encarregado a nós corrigirmos as nossas questões. Coincidentemente, **no mesmo dia em que discutimos sobre o texto da avaliação (ESTEBAN, 2003)** durante a aula de didática especial 2, eu e meus companheiros de grupo fomos corrigir as provas sobre nossas regências ministradas no primeiro ano, o que gerou uma série de conflitos na hora das correções.

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

#04D.04 **Os alunos de licenciatura ao decorrer do curso encontram pouca ou nenhuma orientação por parte da universidade sobre a carreira do professor.** São escassas as disciplinas eletivas relacionadas à formação do professor, com currículo, planejamento e avaliação. Essa situação é muito desestimulante para aqueles que, como nós, acreditam na profissão do professor como primeira opção. Quem dirá o aluno que inicia a licenciatura por falta de melhor opção e poderia se descobrir cativado a se tornar professor, mas que ao invés disso ao longo do curso reforça seu descrédito pela educação.

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

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

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

Quadro 8: orientações recebidas pelos professores supervisores e orientadores

Os dois primeiros levantamentos referem-se a textos lidos durante a formação inicial. Eles também aparecem nas referências bibliográficas da maioria dos relatórios juntamente com “LUCKESI, C. C. Planejamento e avaliação na escola: articulação e necessária determinação ideológica. Série Ideias, n. 15. São Paulo. Fde, p. 115 – 125, 1992”. Desta forma, este último nos dá um indício, mas não a garantia de que também foi debatido durante as aulas. No primeiro, há reflexões quanto ao papel da avaliação no ensino-aprendizagem; além de relacionar o erro como uma pista importante para subsidiar o professor na promoção de regulação deste processo. O segundo discorre sobre a avaliação apresentar-se como um treinamento dos alunos para a realização de provas de larga escala. Ele também menciona o

quanto a avaliação tem servido como instrumento de ameaça e tortura. Já o terceiro comenta que o planejamento não é algo neutro e que ele dimensiona o que se vai construir; no entanto, a avaliação subsidia essa construção por fundamentar novas decisões.

A terceira observação deste quadro de conteúdo referencia as poucas disciplinas relacionadas à área de educação. Imaginamos que esta possa ser uma herança do esquema 3 + 1, relatado na seção 3.1, em que se valoriza a obtenção do conteúdo em si.

A quarta ponderação nos remete às obras de Luckesi (2013), Gatti (2014), Perenoud (1999), Mendes (2006), Veiga (2012), Hoffmann (2014), dentre outras aqui referenciadas que dissertaram sobre o fato da avaliação ser discutida de forma muito perfunctória nos cursos de formação de professores.

A última colocação diz respeito às orientações dos professores orientadores quanto ao cuidado do instrumento avaliativo estar relacionado ao propósito a que se destina.

- Quinta categoria: experiências avaliativas

Na quinta categoria, buscamos congregamos todos os trechos relativos às suas experiências avaliativas, visto que esta base empírica poderia influenciar em suas concepções e suas atitudes quanto à avaliação como futuro professor. Foi neste sentido que determinamos a terceira questão norteadora, porém para respondê-la, encontramos apenas dez falas, todas retratando avaliações que iam ao encontro da Pedagogia do Exame. Eis as três que a representaram:

#99D.06 Você enquanto aluno passa quinze anos da sua vida tendo uma aprendizagem dentro de um padrão em que o professor fala e cabe ao aluno **memorizar o assunto para as provas**. Por isso, tive dificuldades em atuar no estágio supervisionado de forma construtiva.

#03D.04 A primeira ideia que temos, **haja vista nossa formação tradicional e nossas experiências como alunos**, é colocar as relações no quadro e nomeá-las. O segundo passo seria decorar todos os nomes que estariam na prova.

#07D.01 A todo momento tentávamos ao máximo entender o que de fato o aluno estava querendo dizer com sua resposta e tentar perceber o que ele conseguiu entender nas matérias, tomando sempre o cuidado de não cair no erro de ser bonzinho demais e dar ponto por qualquer coisa que tivesse escrito. De fato, estávamos até aquele momento bastante **presos no método puramente quantitativo ao qual convivemos durante toda nossa vida escolar** e que agora estávamos questionando e tentando mudar essa forma de avaliação.

Quadro 9: experiências avaliativas

Elas retratam a forma como a avaliação tem sido vivenciada em nossas unidades escolares e que temos apresentado nesta dissertação, embasados dentre outros autores, em Luckesi (2013).

Reacendemos também que esta forma tem sido presenciada nos cursos de formação de professores, conforme pode ser constatado no segundo trecho deste quadro de conteúdo. Neste sentido, embasados em Ferreira e Pasin (2012) reconhecemos a importância destes licenciandos se familiarizem com processos avaliativos que beneficiem a inclusão, o desenvolvimento e a regulação da aprendizagem.

- Sexta categoria: Instrumentos avaliativos

Essa categoria foi definida devido às amígdalas vezes (quatrocentos e setenta) em que estes licenciandos falavam especificamente sobre os instrumentos avaliativos; denotando os tipos adotados no PPP, aderidos por professores ou licenciandos; considerados inadequados e adequados (inclusive nos possibilitando, destarte, redarguir a quarta questão norteadora - quais os instrumentos avaliativos consideram significativos para futuras práticas?); as preferências dos alunos; os tipos de questões empregadas nas provas; elaboração e correção; quantitativo de acertos e erros; cálculo da média; sentimentos emergidos; forma a ser aplicado.

Abaixo encontram-se dois comentários acerca daqueles considerados apropriados:

#05D.06 Baseando-se no princípio de que o professor não ensina, mas ajuda o aluno aprender, o grupo optou por utilizar o **estudo dirigido** em muitas regências, pois acreditava que este recurso **proporciona condições para que os alunos aprendam através de sua própria atividade, dando-lhes condições de progredir em seu próprio ritmo**. Além de desenvolver a capacidade de análise, síntese, interpretação, ordenação e avaliação dos textos pelos alunos.

#12N.02 Segundo Barbosa-Lima e Nasser(2003, p. 2),“(...) **o jogo estimula a imaginação, o trabalho em equipe, pode favorecer a argumentação e, em alguns casos solicita a elaboração de hipóteses e suas consequentes verificações**”.

Quadro 10: instrumentos considerados adequados.

No entanto, como já também mencionado, por vezes explanaram o que conceituavam como inapropriado. Ressaltamos que a única ferramenta exprobrada foi a prova por considerarem excludentes e comportar elementos falhos:

#08N.10 Portanto, apesar de não concordar com **provas objetivas, pois considero um método avaliativo ineficiente, não democrático e excludente**, preferindo uma prova discursiva voltada para avaliar o raciocínio do aluno e não a quantidade de conhecimentos absorvidos por ele. Tivemos que desenvolver uma prova segundo os moldes do professor regente, portanto fiz quatro das dez questões aplicadas na prova.

#04D.05 O seu desempenho na prova irá depender de vários fatores, não só se você sabe ou não a matéria, mas como passou o dia, se comeu direito, se dormiu bem, se brigou com alguém, e **os professores em geral, não estão nem um pouco interessados em saber como o aluno está antes de fazer uma prova, que pode, de uma forma ou de outra, mudar a sua vida.**

#09N.03 Analisando as provas percebemos a grande dificuldade que o alunado tem para se expressar através das palavras, de organizar um pensamento claro e objetivo.

#00D.06 Um aluno **parecia aprender mais rápido** que os demais, **porém** nas avaliações **não mostrava coerência nas suas respostas.**

Quadro 11: instrumentos considerados inadequados.

Segundo Quinquer (2003), este instrumento surgiu da necessidade de dar à avaliação um caráter mais científico, objetivo e quantificável. E é justamente neste sentido que muitas vezes as provas são utilizadas e isto em acordo com Kovaleski et. al (2013), vem contribuindo significativamente com uma educação que apenas classifica e rotula os alunos em aptos e não aptos. O próprio ritual criado para a resolução como o enfileiramento de pessoas, o ato solitário e a vigilância do professor que passa duas horas em pé para enxergar a todos, já causa um certo desconforto que também pode atrapalhar o seu desempenho neste tipo de avaliação. Outra questão abordada nos terceiro e quarto segmentos deste quadro de conteúdo é a dificuldade de alguns alunos em se expressarem na forma escrita. Desta forma, esta não deve ser a única ferramenta utilizada pelo docente.

Com relação a este instrumento, conjuntamente externaram suas preferências em relação às questões presentes no mesmo:

#05D.11 Um aspecto ficou muito claro em relação a prova. **Os alunos preferem questões de diversos estilos (ex.: múltipla escolha, dedutivas, correlacione, etc.) e que tenham pouca pontuação. Concordamos com eles, já que dá mais chances para todos os alunos e sempre tem uma questão que agrada mais a cada um.**

Quadro 12: preferência em relação às questões das provas

Por algumas vezes procuraram inovar mais nas questões das provas do que no instrumento em si:

#00D.02 **Elaboramos questões que exigiam a compreensão de gráficos e que não exigiam capacidade de decorar**, mas que exigiam compreensão da matéria em si, também propusemos questões que envolviam assuntos ligados ao nosso dia a dia e estivessem relacionados a coisas que estão acontecendo a nossa volta.

Quadro 13: questões das provas com exigência de raciocínio.

Há alguns relatos também sobre a dificuldade em preparar questões com este perfil, tanto por requerer tempo como por falta de prática:

#99D.03 Podemos observar a imensa dificuldade em formular questões inteligentes, que privilegiem o raciocínio em detrimento de simples repetição de conteúdos. Percebi que, embora eu já tenha refletido que é importante conduzir o aluno ao raciocínio, eu não sabia criar perguntas que trabalhassem este aspecto. **Não tinha noção de que preparar questões inteligentes demandasse tempo, e que corrigir prova não era tão simples.**

Quadro 14: dificuldades em preparar questões de raciocínio.

Porém por tantas outras, constatamos a elaboração de provas essencialmente conteudistas, conforme as questões retiradas do relatório #05D.23²⁵ a seguir:

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

Quadro 15: questões de prova

Fourez (2003) no artigo intitulado “Crise no ensino de Ciências?” considera que os alunos teriam a impressão de que querem obrigá-los a ver o mundo com os olhos de cientistas; enquanto o que teria sentido para eles seria um ensino de Ciências que ajudasse a compreender o mundo deles. É nesse sentido que por recorrentes vezes, alguns licenciandos apontam a necessidade de desenvolver questões que tenham relação com o cotidiano destes alunos; além de mencionarem também que exija raciocínio e não a simples decoreba.

²⁵ Anexo 4

Diante de todas as considerações realçadas nesta categoria, reforçamos que não existe um método que seja eficaz em qualquer escola, em qualquer turma. Além do fato de acentuarmos que tudo dependerá do uso que se faça deste.

- Sétima categoria: Avaliação e o vestibular / Enem

A sétima categoria procurou agregar as falas que denotavam uma preocupação excessiva em preparar o educando para o vestibular ou Enem, com mudanças tanto no planejamento, nas estratégias, nos tipos de instrumentos e nas questões das provas; almejando aumentar o índice de aprovação da unidade escolar nestas avaliações em larga escala. Trinta e nove a compuseram, eis cinco delas:

#99D.02 No terceiro ano **há uma grande preocupação com o vestibular**. Sextas são realizados trabalhos com questões de vestibulares, que tem como objetivo proporcionar uma interação dos alunos com os tipos de questões e respostas exigidas neste tipo de exame.

07D.03 A prova é necessária (exigida pela escola) já que a escola é uma instituição que prepara o indivíduo para viver em uma sociedade. **Todos nós estamos sujeitos a situações que irão nos pressionar durante a vida e a prova representa esse tipo de caso**, além de a nossa sociedade ser baseada em modelos de prova (como por exemplo o vestibular e os diversos concursos públicos).

#01N.09 Outro aspecto em relação à prova é uma **quase dependência especialmente do terceiro ano ao que cai no vestibular**. A obsessão inverteu a ordem dos fatores do colégio, ao invés de se oferecer um ensino de qualidade que como consequência aprova mais alunos no vestibular, o vestibular passa a ditar as regras da avaliação e do conteúdo na escola.

#12N.01 A partir do segundo ano percebemos que **os estudantes são mais focados nas aulas e no professor sendo provável que este comportamento se deva a proximidade do vestibular**.

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

Quadro 16: preocupação excessiva com o vestibular ou Enem.

Mais uma vez, observamos as considerações feitas pela seção 3.5 quanto à produção regida sob a lógica do mercado, alterando o currículo, tornando o professor um bom treinador, delimitando conteúdos e impossibilitando que o mesmo retorne conceitos não muito bem construídos, ou seja, subordinando as práticas educativas à exterioridade prescritiva no intuito de atingir metas.

- Oitava categoria: Recuperação

Ao nos atermos a atenção aos comentários destes licenciandos frente à recuperação (proposta da escola/licenciandos para recuperá-los, forma como foi executada, tipos de instrumentos empregados, se a metodologia continuou a mesma, período utilizado, critérios para deixar um aluno em recuperação, índices da escola de discentes em recuperação e ações após a constatação infrutífera – reprovado ou deixá-lo em progressão parcial), estruturamos a oitava categoria, configurada nas três enunciações extraídas das dezesseis que a abarcaram:

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

#08D.01 Já no primeiro ano, percebemos o processo de avaliação mais próxima do padrão rígido, valorizando a quantificação do processo cognitivo. Observamos isso com o método de avaliação bimestral adotado pelo professor: um teste com consulta, uma prova e trabalhos não obrigatórios, sendo a nota deste último a média dos trabalhos realizados pelo aluno. Com esse método, associado ao problema de falta de tempo para todo o conteúdo, o aluno não tinha a oportunidade de repensar seus conceitos equivocados, salvo aqueles que fizeram **prova de recuperação** e precisaram estudar novamente o mesmo conteúdo, observando seus erros. Se por um lado consideramos esta forma de avaliação pouco democrática para os alunos, por outro entendemos que o tempo foi o grande inimigo no ano letivo do primeiro ano, o que impediu a professora e a nós de propor outras formas de avaliação, como também discutir aquelas realizadas.

#14N.01 A escola possui **recuperação** que é ministrada **apenas meses depois das provas**. Apenas no meio do ano e no final. Tempo esse suficiente para os alunos acumularem mais dúvidas. O que dificulta a aprendizagem de conteúdos futuros que venham a depender de uma bagagem anterior.

Quadro 17: recuperação observada na escola onde estagiaram

No que tange à recuperação, Almeida (2012) contempla bem esta questão, conforme já retratado na seção 2.6, sobre a necessidade de possibilitar novas formas de construir o conhecimento com novos métodos pedagógicos, pois ninguém consegue aprender algo que não está compreendendo, utilizando a mesma metodologia que não está sendo eficiente.

No último apontamento deste quadro de conteúdo, evidenciamos sua divergência com a letra "e" do inciso V do artigo 24 da lei 9394/96 acerca de sua temporalidade: “obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos” (BRASIL, 1996).

- Nona categoria: Observações durante o estágio supervisionado

Fizemos um balanço dos acontecimentos relatados positivamente e negativamente durante o período de estágio supervisionado e conferimos que estes últimos foram mais notórios. Os primeiros se manifestaram em 27,5% e os segundos em 72,5%. Resolvemos desprendê-los em duas subcategorias (pontos negativos e pontos positivos). Começaremos com os que mais revelaram-se evidenciados.

- Pontos negativos

Agregamos nesta subcategoria a avaliação sendo afeiçãoada como classificação, punição, como reprodução fiel de conceitos presentes em livros e apostilas e acontecendo em momentos específicos, como se estivesse desvinculada das práticas educativas; o descompromisso de alunos, entregando provas em branco, pedindo repostas durante a realização das mesmas, fazendo cópias de trabalhos de outros discentes ou da internet e não realizando atividades que não estivessem valendo nota; o descomprometimento de educadores, não se atentando às dificuldades percebidas, fazendo vista grossa para cola, utilizando um único instrumento, metodologias tradicionais, elaborando questões difíceis no intuito de reprovar determinados alunos ou algumas não concernente com os assuntos trabalhados; discentes suspensos impossibilitados de serem avaliados; falta de autonomia docente; alta taxa de evasão; educandos reprovados por duas vezes consecutivas sendo jubilados.

Abaixo encontram-se sete trechos para retratá-las:

#04D.03 Por ser o último bimestre e a escola ter média 5. A maioria já havia sido aprovada e por isso, **poucos fizeram os trabalhos**, assim como não estudaram para prova, que estava com nível de dificuldade elevado.

#05D.35 Isso fica bem claro no modelo de aula adotado pelos professores regentes. O professor R., sempre antes das provas e testes que aplicava, comentava que os alunos não queriam saber de estudar, que eram muito fracos e que mal sabiam assinar o nome. Porém, durante as suas aulas, não explicava certos conceitos que eram fundamentais para o entendimento do aluno. Por exemplo, durante uma aula de embriologia, ele falou em gonadotrofina coriônica, mas não explicou o que era isso. Ele só ia narrando as fases embrionárias, mas não explicava. Ficou bem claro, para quem estava observando a aula, o distanciamento entre o que estava sendo dito e a realidade dos alunos. **Como os alunos poderiam se sair bem nas provas se não entendiam se quer o que o professor fala na aula?**

#00D.01 Os professores cobram um retorno dos alunos de equivalente qualidade, através de trabalhos, provas e participação em aula. Assim, **alunos que não trazem uma bagagem mínima** de conhecimentos e/ou atitudes adequadas, mesmo passando pela seleção, **não conseguem se manter no colégio.**

#00D.08 Achei o nível das avaliações muito alto, com questões que nem eu saberia resolver, muito menos os alunos. E o resultado disto é que muitos ficaram em prova final ou até mesmo repetiram direto. **Os alunos tinham medo das avaliações do professor e deixavam isto bem claro.**

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

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

#03N.25 A média considerando as notas das provas era ajudada pela pontuação dada ao questionário respondido e dependendo do tipo de visto que o professor dava no caderno. **Quem tivesse o caderno completo, obtinha o visto máximo, mesmo tendo o aluno copiado do colega na sua frente.**

Quadro 18: pontos negativos

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

- Pontos positivos

Aqui externaram, conforme algumas transcrições abaixo, a adoção de vários instrumentos; com questões contextualizadas e que pudessem acrescentar informações; alunos participando de todo o processo; sem intimidações e castigos; com retorno de conceitos não devidamente compreendidos; predomínios por avaliações de forma contínua e qualitativa, autonomia do docente e autorreflexão do mesmo a partir dos resultados.

#00D.02 Após a realização da prova bimestral foram dadas aulas de **revisão a fim de esclarecer algumas dúvidas dos alunos.**

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

#01N.09 Os alunos participaram do conselho pedagógico este ano **pela primeira vez e ajudaram na organização da forma de avaliação atual.**

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

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

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

Quadro 19: pontos positivos

Todas convergem para a modalidade da avaliação formativa. As duas primeiras enfatizam a importância em não apenas verificar, mas se posicionar diante dos resultados obtidos. Nas subsequentes, encontramos propostas de avaliação democráticas, diversificadas, com centralização não no instrumento em si, mas no processo como um todo e intrínseca às práticas de ensino-aprendizagem, respectivamente. Pensando em atitudes assim, Gatti (2003, p. 111) vem nos dizer: “A estrutura e a dinâmica das escolas, com vistas à formação de pessoas, de cidadãos, deveriam mostrar-se como uma orquestra, a fim de apresentar no final do concerto, pelo menos até certo ponto, uma obra harmônica e com sentido”. Ou seja, um bom ensino se processa por meio de diálogo, relação horizontal entre professor e aluno, participação, que apresente significado para o educando e que esteja voltado para o pleno desenvolvimento do mesmo.

- Décima categoria: Falhas pessoais

Na categoria de número dez, dispusemos de quatorze excertos que delinearão falhas pessoais. Coligimos passagens em que reconheceram pouca atenção à prática avaliativa; sem o retorno após a aplicação de instrumentos e estes em momentos pontuais; usada como controle e ameaça por indisciplina; coisas sendo ignoradas; erros em formulações de questões e falta de clareza nas perguntas. Assinalamos quatro que a configuraram:

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

#04D.01 Admito que tive uma posição um pouco skineriana. **Tudo o que era feito por mim valia ponto. Este sistema de recompensa não é o meu ideal, mas funciona muito bem nesta turma.** Como a agitação deste grupo é peculiar, devo admitir que acho fundamental o uso de estratégias que possibilitem a aprendizagem, mesmo que não sejam as ideais.

#05D.01 Optamos por colocar uma história em quadrinhos e outras figuras ilustrativas, para facilitar o entendimento dos alunos. A avaliação de modo geral, trouxe muitas dúvidas. As questões evolutivas e as teorias apresentadas ainda despertam grande confusão. O sistema de nomenclatura parece que não foi bem entendido, visto que alguns alunos deixaram em branco essa questão. Com a correção, verificamos algumas dificuldades e **apontamos erros na formulação do teste. Talvez algumas modificações nas questões mais decorebas fosse a melhor saída para o entendimento dos alunos.**

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

Quadro 20: falhas pessoais

Aqui também se verifica mais uma vez a avaliação tradicional com o feitiço de se ater desvinculada das práticas educativas, como condição de se obter o silêncio e exigindo questões fiéis aos livros e descontextualizadas, como se a escola fosse uma ilha separada da sociedade. Desta forma, retomamos os constructos de Freire (1996), condenando o tradicionalismo da escola brasileira, que chamou de ‘educação bancária’, em que o professor deposita o conhecimento, não tentando vincular com o que este aluno já concebe. Neste sentido, o autor propõe uma prática de aula que pudesse desenvolver a criticidade.

- Décima primeira categoria: falta de abertura com professores supervisores

Averiguamos por vinte e duas vezes noticiarem a falta de abertura com os professores supervisores, de forma a não conseguirem opinar e executar práticas consideradas favoráveis; assim como questões que foram modificadas pelos mesmos e que tinham sido engendradas pelos licenciandos; além de algumas vezes atuarem no estágio apenas com aplicação e correção de provas. Outra questão ressaltada por nós é que houve também descontentamento em alguns momentos sobre o fato de não conseguirem participar do processo avaliativo. Elegemos quatro para simbolizá-la:

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

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

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

06N.02 **Não participei do processo avaliativo dos alunos.**

Quadro 21: falta de abertura com os professores supervisores.

Denotamos a importância do estágio como espaço que possibilita materializar a identidade do aluno-estagiário, construída no decorrer do processo de formação e que será consolidada no exercício da docência. Em conformidade com Paniago e Sarmiento (2015):

O Estágio Supervisionado constitui um momento significativo na aprendizagem da docência profissional, por possibilitar a aproximação do formando com sua futura profissão, permitir-lhe vivenciar práticas de ensino, estabelecer a relação teoria-prática, conviver com a complexidade do cotidiano escolar e, sobretudo, experienciar práticas de interação educativa com os alunos. (PANIAGO; SARMENTO, 2015, p. 77)

Neste sentido, o estágio permite relacionar os assuntos arquitetados na licenciatura com a prática e promover o conhecimento do contexto histórico, social, cultural e organizacional da prática docente.

No entanto, como bem lembram as autoras supracitadas, observam-se fissuras na relação teoria e prática nos espaços de estágio, começando pelo plano de ensino, previamente elaborado pelo professor supervisor e pouco dialogado com os alunos-estagiários. Porém, há o reconhecimento de que apenas o domínio específico da disciplina que irá lecionar é insuficiente e que o estágio é basilar na formação deste futuro professor.

Notabilizamos, embasados em Paniago e Sarmiento (2015), a necessidade de articulação entre teoria e prática, pois a formação não deve ser alicerçada na racionalidade técnica ou na prática modelar. Essa harmonização assim, o ajudará a definir estratégias, delinear suas ações e tomar decisões no exercício de sua profissão. Além da necessidade da reestruturação do estágio supervisionado para atingir tal objetivo.

- Décima segunda categoria: Modificações ocorridas tanto nos estagiários quanto nas escolas em que atuaram.

Por vinte e cinco vezes reportaram modificações pertinentes em suas concepções, assim como também no fazer pedagógico das instituições em que atuaram. Desta forma, denotaram sobre o fato de se considerarem aptos em planejar, avaliar, preparar provas e corrigi-las, etc.:

#99D.06 Posso dizer o quanto é importante e difícil montar uma prova. **Acredito estar apta, depois de tantas tentativas a fazer questões dignas de provas.** Na verdade sinto prazer em fazê-la.

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

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

#03N.10 O estágio me possibilitou conhecer diretamente a realidade de uma escola e testemunhar diferentes abordagens pedagógicas, relações entre professores e alunos, professores e coordenação da escola, maneiras de avaliação e dificuldades entre tipos diferentes de turmas e de alunos.

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

Quadro 22: modificações ocorridas tanto nos estagiários quanto nas escolas em que atuaram.

Entendemos diante dos exemplos, a importância da formação inicial docente, mas ressaltamos que estes estudos não devem se findar com o início da atuação profissional, pois a formação continuada tem por escopo permitir a mediação entre a teoria e a constante reflexão do professor. Assim, em conformidade com Bastos (2017), a teoria é o caminho e a prática é a ação. A separação entre ambas poderá reduzir as atividades ao extremo praticismo.

É necessário que os cursos de formação contemplem a produção do conhecimento em detrimento da transmissão do mesmo, visto que a prática pedagógica sobre influência direta do tipo de formação adquirida.

Também é importante que os assuntos debatidos nos cursos de formação estejam relacionados diretamente com as necessidades dos educandos de forma contextualizada.

Percebemos nestes exemplos e nos demais que compuseram esta categoria um progresso; no entanto acentuamos que para granjearmos as metas alavancadas no PNE, nas diretrizes curriculares e o objetivo almejado no corpo legislativo da LDB de 96, mediante a educação com inspiração nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana a fim de preparar o discente para o exercício da cidadania, da qualificação para o trabalho e do seu desenvolvimento, são imprescindíveis pesquisas sobre a formação e ampliação da noção de que disciplinas relacionadas ao ensino são primordiais na constituição deste futuro professor e portanto, devem aparecer na grade curricular de forma mais volumosa.

Finalizamos este capítulo denotando também o provento dessas duas instituições (universidade e escola) com a quebra de suas barreiras, num processo interativo de difusão de seus entendimentos em prol do comprometimento da formação de cidadãos conscientes, autônomos e autorrealizados, que consigam escrever suas próprias histórias.

O principal objetivo da educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que outras gerações fizeram.

Jean Piaget

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No intuito de compreender as concepções que os licenciandos da Universidade Federal do Rio de Janeiro atribuem ao ato de avaliar, me debrucei neste *corpus* que só acumulava poeira num laboratório com ricas discussões, mas que nunca havia sido explorado para este fim. Ele nos deu algumas pistas para entendermos também como a avaliação da aprendizagem vem sendo abordada na formação de professores, embora nos deixando algumas lacunas que me incitaram a continuar este estudo (tendo em vista o fato de praticarem por vezes atividades que divergiam com as suas crenças sobre o que vem a ser o processo avaliativo), possivelmente num curso de doutorado por meio de entrevistas com estes licenciandos.

Deveras que tivemos nove professores supervisores com nuances diferentes de abordagens e que nos impossibilitaram de generalizar as práticas e orientações recebidas por esses licenciandos ao longo desses dezoito anos de formação. Assim como também é inexequível aplicar uma única idealização da avaliação que pudesse estender a esses seiscentos e trinta e cinco licenciandos. É claro também que entendemos que dezoito anos compreende um tempo muito extenso; desta forma, tendências foram modificadas e adotadas com diferentes formas de pensar, impedindo que chegássemos a um denominador em comum em relação a estes duzentos e vinte e cinco relatórios.

Porém, verificamos que alguns mencionam a fato da avaliação ainda ser muito negligenciada na formação, o que coaduna com os constructos das obras de Barreiro (1996), Perrenoud (1999), Mendes (2006), Barbosa (2012) e Luckesi (2013) e que também convergem com alguns projetos de mestrado e doutorado aqui analisados que se designaram ao propósito de fomentar estudos sobre avaliação na formação de professores. Ressaltamos também como já observado na seção 5.1, o caso de haverem poucas disciplinas que abarcam considerações sobre esta temática na grade curricular desta universidade na qual investigamos, ficando a cargo apenas de Didática Geral e Didática de Ciências Biológicas II. Além também do fato de que ela não apresenta nenhuma disciplina específica que contemple estritamente reflexões sobre este assunto.

No entanto, não como um momento a parte, mas como um processo pertencente às práticas educativas, reacendemos a importância da avaliação, entendendo que a sua execução quando não compreendida e consolidada quanto à sua real função (como um ato acolhedor e dinâmico, ao fornecer dados que substancie o planejamento do professor), pode favorecer medidas e procedimentos que vão ao encontro do que Luckesi (2013) chama de Pedagogia do

Exame ou o que diríamos em relação à sua classificação, em acordo com a modalidade da avaliação somativa ou também considerada como classificatória. Nela, os exames acabam tendo o intuito de apenas certificar, pois nenhum direcionamento é dado pensado em seus resultados. Desta forma, esses atos muito excludentes marginalizam aqueles discentes que não se enquadram aos padrões pré-estabelecidos pela sociedade, abandonando-os a própria sorte, deixando marcas e atrapalhando o seu desenvolvimento (conforme já retratado na seção 2.5). Diante desta questão, este discente acaba focando na promoção, fazendo com que a avaliação adquira o papel central das práticas educativas. Outra situação também observada é que nesta conjuntura, as decisões muitas vezes acabam sendo postas sem qualquer participação dos educandos ou da comunidade como um todo, tornando este ato antidemocrático e estabelecendo relações verticais entre professores e alunos.

Desta forma, objetivando responder uma das questões norteadoras desta dissertação relacionada às orientações recebidas pelos licenciandos durante a formação, entendemos a nitidez de terem ocorrido leituras e debates durante o curso, inclusive com menções de autores muito conceituados em relação a este assunto. Não obstante, percebemos que algumas não foram tão consistentes ao passo do reconhecimento desses futuros professores do acometimento de falhas pessoais indo ao encontro destas ações supracitadas no parágrafo anterior.

Assim retomamos as considerações de Ferreira e Pasin (2012) ao afirmarem sobre a dificuldade destes licenciandos incorporarem conceitos em apenas seis meses numa disciplina ou duas, diante da conjuntura de terem sido avaliados ao longo de uma vida inteira por uma avaliação tradicional, longe de ser construtiva, participativa e democrática, conforme as enunciações aqui remetidas e que assim puderam responder a terceira pergunta pertinente à forma como foram avaliados. Neste sentido, destacamos a importância da universidade estabelecer relações mais fecundas, denotando a magnitude deste ato, tentando romper com a inércia das concepções sobre avaliação que perduram de forma muito tradicional.

É claro que também consideramos a falta de autonomia em muitas unidades escolares; inclusive algumas aqui elencadas quanto ao instrumento avaliativo escolhido ou mesmo o quantitativo de alunos reprovados ou ainda os mecanismos empregados para recuperá-los (embora muitas vezes com a adoção do mesmo procedimento anteriormente utilizado, melhorando assim índices da escola, mas não representando um ato acolhedor e integrativo).

Foi comentado por inúmeras vezes o fato de estarem diante de instituições com práticas inovadoras, mas com sistemas avaliativos ainda muito arcaicos, o que nos remetem a

percepção do quanto esta concepção da avaliação de forma somativa permanece impregnada em nossas unidades escolares e o quanto é difícil realizar um trabalho impetuoso que venha metamorfosear essa realidade.

Outra situação que merece destaque é a ocorrência da educação atrelada ao viés da lógica do mercado, da performatividade conceituada por Ball (2005). Sob esta ótica, há uma enorme competição em prol das melhores posições em avaliações em larga escala. Fato este vinculado a uma política de responsabilização com consequências diretas para as escolas por meio de sanções ou recompensas, transfigurando assim as relações na escola assim como todo o fazer pedagógico.

Salientamos a relevância do estágio supervisionado como um momento de aprendizagem e formação identitária, pois foi destacada a falta de participação nas decisões e implementações das metodologias, ficando a cargo do futuro docente estagiário apenas observações ou aplicações de provas e correções. Acrescentamos desta forma, o abismo entre a teoria e a prática com abordagens na formação de conceitos pouco utilizáveis para a escola; assim como a falta de abertura da escola em relação às apreciações da universidade.

Quanto aos instrumentos avaliativos que os licenciandos consideram como significativos para as futuras práticas (quarta questão norteadora), o estudo dirigido foi defendido, pois muitos afirmaram que os educandos aprendem através deste instrumento por meio de suas próprias atividades. Os jogos também foram apoiados por estimular a imaginação e o trabalho em equipe. Embora tenhamos já argumentado, reforçamos que depende do uso que se faça deste, pois em nada adiantará utilizar ferramentas diversificadas e renovadas se a partir do momento em que se percebe a necessidade de mudança no planejamento e estratégias, as mãos ainda ficarem atadas.

As provas foram consideradas ineficientes por não levarem em consideração o estado emocional do aluno e que este muitas vezes pode não saber se expressar na forma escrita. No entanto, foi o instrumento mais utilizado e por diversas vezes apresentava questões muito conteudistas, que não levavam ao raciocínio nem tão pouco estavam contextualizadas.

A categoria que apresentou o maior número de enunciações foi a sexta, perfazendo um total de quatrocentos e setenta. Essa categoria fazia referências aos instrumentos avaliativos. Observamos que a avaliação muitas vezes é confundida como um instrumento em si e não como um processo trabalhando a favor da construção do conhecimento. Portanto, indagamos se estes licenciandos ao dissertarem sobre a avaliação também não fizeram esta correlação devido a este quantitativo.

Retomando a pergunta central que norteou este projeto, quanto à concepção sobre avaliação da aprendizagem por parte destes licenciandos, foram várias as colocações mencionadas como por exemplo, garantir a qualidade das atividades pedagógicas; como um processo que informa ao aluno seus avanços, dificuldades e potencialidades; como auto-reflexão do trabalho do professor. Algumas delas inclusive relatadas que foram adquiridas durante a formação inicial, pois apresentavam uma ideia muito vicinal aos exames, nos permitindo desta forma, o desfecho da pergunta que se destinava às modificações observadas após as orientações recebidas. No entanto, há menções também das mudanças significativas a favor de pedagogias construtivistas observadas nos professores orientadores devido à presença dos estagiários. Fato este que reforça o que temos defendido ao longo desta dissertação quanto à aproximação entre a universidade e a escola.

Em relação às hipóteses estabelecidas na seção 4.5, descartamos as duas primeiras, pois em nenhum momento esbarramos com qualquer enunciação que defendesse a avaliação somativa. Em algumas vezes que empregaram esta modalidade, reconheceram que falharam. A última hipótese também não a consideramos, tendo em vista as enunciações referentes ao método comentado puramente quantitativo e excludente que foram submetidos. Desta forma, ficamos apenas com duas:

- Compreendem a avaliação como uma prática que intenta promover o desenvolvimento do educando, pois embora não tenham sido avaliados dessa forma ao longo da vida, a formação possibilitou a desconstrução desta perspectiva classificatória.

- Possuem uma concepção da avaliação como menciona a hipótese anterior, mesmo divergindo da forma como a percebeu em suas vidas.

Porém chegamos a conclusão de que dentre estas duas, a primeira seria a que mais se aproximava da maioria dos relatos destes licenciandos. Podemos comprovar tal fato, quando mencionam a mudança que perceberam em suas vidas após as instruções recebidas. No entanto, como já nos referimos, mas tonificando o que iniciamos na conclusão, esta hipótese não pode ser aplicada a todos os licenciandos. O relatório #09N.01 inclusive alega não concordar com as orientações adquiridas no estágio, por serem românticas e idealizadoras e não condizerem com a realidade escolar quanto ao processo avaliativo. Portanto, observa-se que o mesmo não acredita na possibilidade de se instituir uma avaliação inclusiva e comprometida com o desenvolvimento dos educandos devido à proporção dos intempéries relacionados com a avaliação da aprendizagem nas unidades escolares.

Eu, enquanto pesquisadora e educadora, posso dizer que este projeto teve impacto direto em minhas aulas. Primeiramente, tive contato com informações até então

negligenciadas em minha formação, pude me aproximar das modalidades da avaliação com suas respectivas características, refletir sobre considerações de importantes autores no campo, ponderar acerca dos resultados de projetos que abarcaram este assunto e perceber a função da avaliação para promoção do conhecimento e não apenas como certificação. Desta forma, posso afirmar que consegui reforçar o que já havia internalizado a respeito da importância de proporcionar diversos momentos para os educandos manifestarem a forma como vem construindo o entendimento em minha disciplina e assim, não me ater apenas a um único instrumento; passar a perceber a necessidade de entendermos a realidade destes discentes, para enfim poder saber exatamente o que os impede de atingir resultados satisfatórios; compreender a relevância das decisões conjuntas da comunidade escolar em minha prática, me atentando de que não posso determinar como acontecerá todo o processo; me aproximar dos meus alunos e ouvi-los mais; assimilar que recuperação não deve ser sinônimo de repetição, pois ninguém aprende algo que não está entendendo agindo da mesma forma; absorver a significância da progressão parcial; conceber que não devo parar no tempo, preciso estar inovando, estudando, trocando experiências; entender que a escola não deve ser um espaço amorfo, sem vida e sem significado para o aluno. Diante disso, pretendo ser multiplicadora destas informações, começando em meu ambiente de trabalho com meus pares.

Temos também a pretensão de devolvermos os resultados para o curso de Ciências Biológicas desta universidade na qual se encontram estes relatórios, que gentilmente nos permitiram o contato com este *corpus*. Acreditamos na possibilidade de que esta pesquisa implique em reflexões, quem sabe começando pela grade curricular quanto à ausência de disciplinas que apresente como arcabouço ponderações quanto ao tema deste projeto de mestrado ou talvez na ementa de algumas disciplinas, não deixando a cargo apenas de duas que se destinem a este propósito.

Deixaremos também nossa preocupação quanto ao fato do curso integral passar a ter contato com o conteúdo relacionado à educação apenas no quinto período, pois lembramos que este é um momento de formação identitária; assim é tão necessário aprender sobre citologia, histologia, ecologia, genética,....., como currículo, tendências pedagógicas, planejamento, avaliação,... para encarregar-se em lecionar de forma comprometida com o desenvolvimento e constituição de indivíduos críticos, autônomos e sujeitos de sua própria história.

Além disso, lembramos que um curso sem projeto político pedagógico é um curso sem rumo, sem identidade, pois o mesmo institui-se como peça fundamental em suas idealizações e como um caminho de adquiri-las.

Finalizamos com o entendimento de que não há um modelo formativo pronto e acabado da avaliação da aprendizagem, no entanto, considera-se que a adoção de uma avaliação de caráter formativo nas adjacências docentes no contexto da formação inicial de professores é caminho frutífero para alcançar essa meta que está relacionada com a construção de uma escola democrática, inclusiva, acolhedora e participativa. Embora, é claro que essa preocupação não deve recair apenas no professor e sua formação, mas como lembra Gatti (2010), no financiamento da educação básica, na gestão das escolas, na formação dos gestores, no salário, nos planos de carreira, nas condições de trabalho, nas políticas educacionais postas em ação, etc.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALENCAR, M. M. R.; SILVA, F. F.; MELO, A. F. L.; RIBEIRO, E. B.; FERNANDES, E. F.; SOBREIRA, A. C. M.; SILVA, F. R. F. Nem só de prova escrita sobrevive a avaliação no ensino de biologia: as concepções de professores e coordenadores sobre a aprendizagem escolar. **Sbenbio**, n. 9, p. 3227, 3238, 2016.
- ALMEIDA, J. G.; NHOQUE, J. R. Avaliação em larga escala na escola: repercussões e desdobramentos no trabalho escolar. **Revista Estudos Aplicados em Educação**, v. 2, n. 2, p. 84 - 95, 2017.
- ALMEIDA, V. J. A. **A progressão parcial em parte da rede mineira de ensino: a educação e seus caminhos**. 2012. 125 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.
- ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. A.; AMBROSETTI, N. B.; PASSOS, L. F.; CRUZ, G. B. da; HOBOLD, M. O papel do professor formador e das práticas de licenciatura sob o olhar avaliativo dos futuros professores. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, Porto, v. 12, p. 99-121, 2012.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 9ª ed, 1999.
- BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.
- _____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.
- BARBOSA, F. R. P. **Avaliação da aprendizagem na formação de professores: teoria e prática em questão**. 2011. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- _____. Avaliação da aprendizagem na formação de professores: estão os futuros professores preparados para avaliar? In: **IX ANPED Sul**, Universidade de Caxias do Sul, 2012.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Ltda, 2002.
- BARREIRA, C.; BOAVIDA, J. ARAÚJO, N. Avaliação formativa - novas formas de ensinar e aprender. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, ano 40, n. 3, p. 95-133, 2006.
- BARREIRO, A. C. M. **A prática docente do professor de Física do terceiro grau**. 1996. 185 f. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.
- BAUER, A. Do direito à educação à noção de quase-mercado: tensões na política de educação básica brasileira, **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.24, n.3, p. 557-575, set./dez. 2008.

BAUER, A.; ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, R. P. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez. 2015.

BECKER, F. R. Avaliação educacional em larga escala: a experiência brasileira. **Revista Ibero-americana de Educação**, n. 53/1, p. 1-11, 2010.

BERGER, M. A. **(Re)conhecendo a avaliação da aprendizagem nos cursos de formação de professores**, s/d. Disponível em:
http://www.anped.org.br/sites/default/files/11_reconhecendo_a_avalicao_da_aprendizagem_nos_cursos_de_formacao_de_professores.pdf. Acesso em 8 de maio de 2018.

BEZERRA, A. P. de F.; RÊGO, E. F. do; ALVES, E. dos S.; ALVES, L. A. Concepções e atitudes a respeito de avaliação da aprendizagem em química: análise no ensino técnico integrado. **Revista Principia**, João Pessoa, n. 33, 2017.

BIAGE, M. C. D. **Qualidade na educação superior: a realidade canadense e brasileira**. 2013. 127 f. Dissertação (Mestrado em Administração Universitária) – Centro Sócio-Econômico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

BONAMINO, A.; SOUZA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BOZZA, S. **O papel do erro no processo de aprendizagem**, 2017. Disponível em:
<http://conhecimentoportuguesa.com.br/o-papel-do-erro-no-processo-de-aprendizagem/> Acesso em 11 de maio de 2018.

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

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Parecer CNE/CP n. 9 de 8 de maio de 2001.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Lei n. 13.005/2014 de 26 de junho de 2004.

_____. **Conselho Nacional de Educação**. 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. Parecer CNE/CP n. 2 de 1 de julho de 2015.

BRITO, A. E. (Re)discutindo a formação de professores na interface com o estágio supervisionado. **Revista Ibero-americana de Educação**, n. 56/2, 2011.

BROIETTI, F. C. D.; FILHO, O. S.; PASSOS, M. M. Caracterizando questões de química em processos avaliativos de larga escala: uma análise comparativa. **RBPEC**, v. 17(1), p. 105–133, 2017.

CALDAS, R. F. L.; SOUZA, M. P. R. Recuperação escolar: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 17 - 25, jan./abr. 2014.

CALDERÓN, A. I.; BORGES, R. M. Avaliação educacional no Brasil: da transferência cultural à avaliação emancipatória. **Brasilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities research medium**, v. 4, n. 2, p. 259 - 274, jul./dez. 2013.

CAMARÃO, M. T. M. **Saberes docentes, avaliação e inclusão: estudo de uma realidade**. 2009. 73 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

CAMARGO, W. F. **Avaliação da aprendizagem no ensino fundamental**. 2010. 85 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia), Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

CAMPOS, C. J. G. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 57, n. 5, p. 611-614, set./out. 2004.

CANÁRIO, R. A Escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n.6, p. 9-27, 1998.

CAPOCCHI, E. R. **Avaliações em larga escala e políticas de responsabilização na educação: evidências de implicações indesejadas no Brasil**. 2017. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

CARVALHO, A. M. F. T. A (Trans) formação pelo estágio supervisionado obrigatório em um curso de Licenciatura em Matemática. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v.15, n.3, p.630-646, 2013.

CARVALHO; M. G. H.; CARVALHO, M. A. **Avaliação da aprendizagem: uma evolução histórica**. Disponível em: http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.10/GT10_5_2002.pdf. Acesso em: 11 de abril de 2017.

CASTEJOM, M; SANTOS, W. B.; DIAS, A. A. S. BOURDIEU, P.; PASSERON, J. A **Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2ª ed, 2009.

CAVALCANTE, R. B.; CALIXTO, P.; PINHEIRO, M. M. K. **Análise de Conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método**. Informação & Sociedade: Estudos, **João Pessoa**, v.24, n.1, p. 13-18, 2014.

CESTARI, M. L. SIBILA, M. SOUZA, N. A. **Erro na avaliação da aprendizagem: desvelando concepções**. I Jornada de Didática - o ensino como foco. I Fórum de Professores de Didática do Estado do Paraná, p. 45-64, 2007.

CHRISTOFARI, A. C. **Avaliação da aprendizagem e inclusão escolar: trajetórias nos ciclos de formação**. 2008. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

CHUEIRI, M. S. F. Concepções sobre a avaliação escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 39, p. 49 - 64, jan./abr. 2008.

CINTRA, E. P.; JUNIOR, A. C. M.; SOUSA, E. C. Correlação entre a matriz de referência e os itens envolvendo conceitos de química presentes no Enem de 2009 a 2013. **Ciência e educação**, v. 22(3), p. 707-725, 2016.

COLOMBO, I. M.; BALLÃO, C. M. Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 53, p. 171-186, jul./set. 2014.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

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

CORREIA, P. R. M.; AGUIAR, J. G. Avaliação da proficiência em mapeamento conceitual a partir da análise estrutural da rede proposicional. **Ciência e educação**, v. 23(1), p. 71-90, 2017.

DAVOK, D. Qualidade em educação. **Avaliação**, Sorocaba, v. 12, n. 3, p. 505-513, set. 2007.

DEPRESBITERIS, L. **O desafio da avaliação da Aprendizagem - dos fundamentos a uma proposta inovadora**. São Paulo: EPU, 1989.

_____. Certificação de competências: a necessidade de avançar numa perspectiva formativa. **Formação**, v.1, n.2, p.27-38, 2001.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Competências na formação de professores no brasil: o que (não) há de novo. **Revista Educação & Sociedade**, vol. 24, n. 85, p. 1155-1177, 2003.

DIAS, R. O. Produção da vida nos territórios escolares: entre universidade e escola básica. *Psicologia e Sociedade*, Minas Gerias, vol. 24, n. spe. 2012.

DOMICIANO, R. L.; CARVALHO, M. M. F.; SILVEIRA, A. P. Avaliação educacional: reflexões sobre a prática escolar. In: **VI Congresso Internacional em Avaliação Educacional**, 2015.

DOURADO, F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação&Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, 2015

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 201-215, mai./ago. 2009.

ENGERSGUNZEL, R.; R. I. M. UHMANN. Avaliação educacional em ciências: concepções e diferentes práticas de ensino. **Sbenbio**, n. 9, p. 334-344, 2016.

ESTEBAN, M. T. Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre a democratização da escola. **Rev. Lusófona de Educação**, n.13, Lisboa, 2009.

_____. **O que sabe quem erra?** 2ª Ed. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alli, 2013.

FAGUNDES, T. B. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 65,abr./jun. 2016.

FERNANDES, C. O. **Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

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

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2ª ed, 2016

FOUREAUX,G.; SÁ,M. A.; SCHETINO, L. P. L.; GUERRA,L. B.; DA SILVA, J. H.O ensino-aprendizagem da anatomia humana: avaliação do desempenho dos alunos após a utilização de mapas conceituais como uma estratégia pedagógica. **Ciência e educação**, v. 24(1), p. 95-110, 2018.

FRANCISCO, J. G. G.; MORAES, D. A. F. A autoavaliação como ferramenta de avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem. In:**XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, p. 14968 – 14983, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013.

FREDDO, M. L. **Aavaliação como forma de exclusão**. 2009. 25 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão Educacional) – Núcleo de Tecnologia Educacional, Universidade Federal de Santa Maria, Constantina, 2009.

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

FREITAS, H. M. R. de. Réplica 1 – Análise de Conteúdo: faça perguntas às respostas obtidas com sua ‘pergunta’! **RAC**, Curitiba, v. 15, n. 4, p. 748-760, jul./ago. 2011.

FREITAS, L. C.; SORDI, M. R. L.; MALAVASI, M. M. S.; FREITAS, H. C. L. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis: Vozes, 2009.

FRIGOTTO, G. **Capital humano**. Disponível em <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/caphum.html>. Acesso em primeiro de setembro de dois mil e dezoito.

FOGAÇA, J. **Professor reflexivo**, 2010. Disponível em <http://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/professor-reflexivo.htm>. Acesso em quatro de março de dois mil e dezoito.

FORNER, D. S. G.; TREVISOL, M. T. C. Significados e funções da avaliação da aprendizagem escolar. **Roteiro**, Joaçaba, v. 37, n. 2, p. 243-264, jul./dez. 2012.

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

GADOTTI, M. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**, 2013. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf. Acesso em: 2 de maio de 2018.

GATTI, B. A. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 27, p. 97-114, 2003.

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

_____. [Nossas faculdades não sabem formar professores]. São Paulo, 2016. Entrevista concedida à Flávia Yuri Oshima na Revista Época em 6 de novembro de 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.

GHEDIN, E. A Pesquisa como Eixo Interdisciplinar no Estágio e a Formação do Professor Pesquisador-Reflexivo. **Olhar de professor**, v. 7, n. 2, p. 57-76, 2004.

GONDIM, S. M. G.; BENDASSOLLI, P. F. Uma crítica da utilização da análise de conteúdo qualitativa em psicologia. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 19, n. 2, p. 191-199, abr./jun. 2014.

GUIRARDI, M. M. M. **Avaliação da recuperação da aprendizagem em escolas públicas do ensino fundamental**. 2011. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

HANSEN, K. S.; VENTURI, T., PEDROSO, I. A relação entre o enade e a formação inicial de professores para o desenvolvimento da educação em saúde na escola. *Sbenbio*, n.9, p. 4810-4818, 2016.

HEY, A. P.; CATANI, A. M. **Bourdieu e a educação**, s/d. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/bourdieu-e-a-educacao/> Acesso em: 8 de maio de 2018.

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

_____. **Avaliação – Mito & Desafio**. Porto Alegre: Editora Mediação, 44ª ed, 2014b.

INEP. Inep divulga dados inéditos sobre fluxo escolar na educação básica. Disponível em http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-dados-ineditos-sobre-fluxo-escolar-na-educacao-basica/21206. Acesso em 20 de maio de 2018.

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

JALOTO, A.; MARTINS, I. Sentidos de contextualização nas questões de ciências da natureza e suas tecnologias do Enem. **Sbenbio**, n.9, p. 2921-2930, 2016.

JAQUÊS, J. R. **Avaliação mediadora : uma proposta para a educação superior**. 2005. 74 f. Dissertação (Mestrado em Ciências e Matemática) – Faculdade de Física, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2005.

KOVALESKI, A. B.; RAMOS, E. F.; FRISON, M. D. A prova como instrumento de avaliação. **Revista Di@logus**, v. 2, n. 1, p. 1- 9, 2013

KRAEMER, M. E. P. **A avaliação da aprendizagem como processo construtivo de um novo fazer**, 2005. Disponível em: <https://www.gestiopolis.com/avaliacao-da-aprendizagem-como-processo-construtivo-novo-fazer/>. Acesso em 11 de abril de 2018.

LEITE, D; NUNES, A. K. Avaliação Participativa: constatações e aprendizagens. **Revista Contexto & Educação**, ano 24, n. 81, p. 147 - 169, jan./jun. 2009.

LEMOES, P. S.; SÁ, L. P. A avaliação da aprendizagem na concepção de professores de Química do ensino médio. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v.15, n. 3, p. 53-71, set./dez. 2013.

LIBÂNEO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. **Revista da Ande**, v. 3, n. 6, p. 11-19, 1983.

LOCATELLI, I. Construção de instrumentos para a avaliação de larga escala e indicadores de rendimento: o modelo SAEB, **Estudos em avaliação educacional**, n. 25, jan./jun. 2002.

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

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

_____. **Refinando a compreensão da relação entre o “uso diagnóstico” e o “uso classificatório” dos resultados do ato de avaliar**. Disponível em <https://www.facebook.com/cipriano.luckesi>. Acesso em 27 de dezembro de 2017.

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

MAGALHÃES, I. Teoria crítica do discurso e texto. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 4, p. 113-132, set. 2010.

MAGALHÃES, S. M. G. **Concepções e práticas o dilema da avaliação da aprendizagem: um estudo de caso da prática avaliativa de professores da rede estadual**. 2006. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Núcleo de Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2006.

MARGOTTO, G. R. resenha da obra “A Reprodução” de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. **Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino**, n. 1, Nov. 2017 .

MENDES, O. M. **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, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MENEGHEL, S. M.; KREISCH, C. Concepções de avaliação e práticas avaliativas na escola: entre possibilidades e dificuldades. In: **IX Congresso Nacional de Educação – Educere**. PUCPR, 2009

MERLONE, M. P.; VILELA, M. L. Influências do Saerjinho no trabalho de professores de ciências e biologia. **Sbenbio**, n. 9, p. 1505-1516, 2016.

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

MIRANDA, J. R. **A avaliação das aprendizagens na educação de jovens e adultos por meio do portfólio**. 2011. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

MONTEIRO, B. A. P. **Ações colaborativas entre museus, centros de ciência e tecnologia e a sala de aula: seu papel na formação inicial de professores de ciências e química**. 2011. 301 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Saúde) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

MORAES, N. A.; RODRIGUES, J. B. R. PEREIRA, M. A. ARRUDA, M. P. **O ensino por competências na educação fundamental e o trabalho pedagógico**, 2007. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Anais/Eixo%2007/Nayara%20Alano%20Moraes.pdf>. Acesso em 2 de maio de 2018.

MORAES, R. **Análise de Conteúdo**. Disponível em: [file:///C:/Users/freit/Downloads/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/freit/Downloads/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999%20(2).pdf). Acesso em 27 de dezembro de 2017.

MOREIRA, A. F. Cultura da performatividade e a avaliação da pós-graduação em educação no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.25, n.03, p.23 - 42, 2009.

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

NOVAES, A. O.; SOUZA, A. O. Avaliação escolar no contexto do estágio supervisionado. **Sbenbio**, n.9, p.3251-3260, 2016.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol.25, n.1, p.11-20, jun. 1999.

_____. **Professor se forma na escola, 2001. Disponível em:**
<https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-nova>. Acesso em 25 de julho de 2017.

NUNES, C. M. C. **A máscara da inclusão: um estudo sobre a progressão parcial como política de inclusão escolar.** 2008. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2008.

NUNES, E. C. R. O desafio da formação do professor reflexivo. **Sciencult**, Parnaíba, v.1, n.1, 2009.

OLIVEIRA, K. A. **Etnobotânica, agroecologia e modelos alternativos em horticultura: análise de conteúdo da mídia impressa.** 2015. 111 f. Tese (Doutorado em Agronomia)– Faculdade de Ciências Agrônômicas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho Botucatu, 2015.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio - histórico.** São Paulo: Scipione, 4ª ed, 1999.

OLIVEIRA, R. G. **Estágio supervisionado participativo na licenciatura em matemática, uma parceria escola-universidade: respostas e questões.** Disponível em <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/139902/ISSN2175-7054-2009-7094-7105.pdf?sequence=1>. Acesso em vinte um de fevereiro de dois mil e dezoito.

OLIVEIRA, R. T. C. A qualidade da educação básica no contexto brasileiro: aspectos históricos. **Anais eletrônicos do IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “história, sociedade e educação no Brasil”**, Universidade Federal da Paraíba, 2012.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso.** Campinas, SP: Pontes, 4ª ed, 2002

PEREIRA, R. E. S.; MOREIRA, L. M. Caracterizando os itens de química do novo Enem na perspectiva da alfabetização científica. **Ciência e educação**, v. 24(2), p. 467-480, 2018.

PARENTE, J. M. **A influência da cultura performativa na formação de professores**, s/d. Disponível em:
http://200.145.6.217/proceedings_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/6322.pdf. Acesso em dezesseis de abril de dois mil e dezoito.

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

PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PESSÔA, A. R. **Estudo sobre caminhos e práticas da progressão parcial em duas escolas da regional metropolitana II – São Gonçalo Rio de Janeiro.** 2016. 122 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

PIMENTA, S. G. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, v. 3, p. 5- 14, set. 1997.

PINTO, N. B.; SILVA, C. M. S. Avaliação da aprendizagem e exclusão social. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n.19, p.111-126, set. dez. 2006.

POSO, F. de F.; MONTEIRO, B. A. P. Análise dos anais do EREBIO e ENPEC acerca da avaliação da aprendizagem nos cursos de formação de professores de ciências. In: **IVEREBIO**, Regional IV, Uberlândia, 2017.

QUADROS, E. **Estudo dirigido o que é?** 2011. Disponível em: <http://bbeducacao.blogspot.com.br/2011/01/estudo-dirigido-o-que-e.html>. Acesso em vinte e sete de abril de dois mil e dezoito.

RAMOS, F. P. **Para entender a história**. Disponível em: <http://fabiopestanaramos.blogspot.com.br/2012/06/avaliacao-mediadora-ponte-entre-o.html%20f%C3%A1bio%20petana%20ramos%202012>. Acesso em oito de abril de dois mil e dezoito.

REIS, E. M.; MATOS, M. G. O. A avaliação da aprendizagem e as concepções dos alunos do curso de licenciatura em matemática: um estudo de caso na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Jequié. **Revista Eventos Pedagógicos**, v.3, n.3, p. 284-309, ago./dez. 2012.

RIBEIRO, E. A. G. **Avaliação formativa em foco: concepção e características no discurso discente**. 2011. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade estadual de Londrina, Londrina, 2011.

ROCHA, D.; DEUSDARÁ, B. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. **Alea**, v. 7 n. 2, p. 305-322, jul./dez. 2005.

ROCHA, T. L. Da racionalidade técnica ao professor reflexivo. **Cadernos da Fucamp**, v.13, n.18, p.119-127, 2014.

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 9ª ed, 2011.

SANTOS-GOEDERT, G.; BOBATO, V. Sistemas apostilados de ensino nos municípios brasileiros: expansão, avaliação e o ensino de ciências. **Sbenbio**, n.9, p. 6749-6759, 2016

SANTOS, E. R.; BURIASCO, R. L. C. A análise da produção escrita em matemática como estratégia de avaliação: aspectos de uma caracterização a partir dos trabalhos do Gepema. **Alexandria**, v. 9, n. 2, p. 233-247, 2016.

SANTOS, O.; MELO, R. B.; BENEVIDES, A. A. **Avaliação de aprendizagem e a agronomia do IFMT campus Confresa**, 2017. Disponível em: <http://eventosacademicos.ufmt.br/index.php/semiedu/semiedu2017/paper/viewFile/1559/911>. Acesso em vinte e sete de abril de dois mil e dezoito.

SANTOS, F. M. dos. Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. **Revista Eletrônica de Educação**, São Paulo, v. 6, n. 1, 2012.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

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

SCARLATH R. B. S. G; SOUSA, M. P. **O erro no processo de construção da aprendizagem**. Iv Fiped, Campina Grande, Realize Editora, 2012.

SCHNEIDER, M. P. Políticas de avaliação em larga escala e a construção de um currículo nacional para a educação básica. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 30, p. 17-33, jan./abr. 2013.

SCHRAMM, M. L. K. **As tendências pedagógicas e o ensino-aprendizagem da arte**, 2012. Disponível em: <http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69329>

SIBILA, M. C. C. **O erro e a avaliação da aprendizagem: concepções de professores. Dissertação de mestrado**. 2012. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

SILVA, E. S.; REIS, F. R. V.; PEREIRA, T.; NASCIMENTO, V. **Instrumentos de avaliação**. Disponível em <https://www.ebah.com.br/content/ABAAABXVsAD/instrumentos-avaliacao>. Acesso em trinta de outubro de dois mil e dezoito.

SILVA, J. A. **O professor como pesquisador reflexivo: implicações críticas de um conceito**, 2006. Disponível em http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt2/GT2_2006_22.PDF. Acesso em quatro de março de dois mil e dezoito.

SILVA, M. C.; MATOS, G. I. A utilização de simulados seguindo o modelo do exame nacional do ensino médio (Enem) como ferramenta de avaliação e preparação em pré-vestibular social. **Sbenbio**, n. 9, p.1938-1949, 2016.

SILVA, S. R. M. K.; LIMA, B. G. T. Instrumentos avaliativos utilizados por professores de ciências e biologia. In: **Revista da SBEnBio**, n. 9, p. 6364 – 6375, 2016.

SOARES, S. L.; LUDKE, M. **Didática: entre o pensar, o dizer e o vivenciar**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2009.

SOUSA, S. M. Z. Avaliação da aprendizagem: análise de pesquisas produzidas no Brasil, no período de 1980 a 1990. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 1, p. 111 - 144, 1996.

SOUZA, F. L. F.; ZIBETTI, M. L. T. Uma escola, múltiplos olhares: avaliação e recuperação no cotidiano escolar. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 2, p. 394-409, mai./ago. 2016.

SOUZA, J. R. T.; BRIT, L. Influência do conteúdo de química na elaboração de questões do novo Enem associadas ao enfoque CTS. **RBPEC**, v. 18(2), p. 699–726, 2018.

SOUZA, N. A.; BORUCHOVITCH, E. Avaliação da aprendizagem e motivação para aprender: tramas e entrelaços na formação de professores. **Educação Temática Digital**, v. 10, n. esp., p. 204 – 227, 2009.

STADLER, J. P.; GONÇALVES, F. R.; E HUSSEIN, S.O perfil das questões de ciências naturais do novo Enem: interdisciplinaridade ou contextualização? **Ciência e educação**, v. 23(2), p. 391-402, 2017.

STEBAN, M.T. **O que sabe quem erra? Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar**. Rio de Janeiro,RJ: DP&A, 2001.

SVEIN, S. Pisa as a challenge for science education: inherent problems and problematic results from a global assessment regime. **RBPEC**, v. 17(1), p. 327–363, 2017.

TARDIF, M; RAYMOND, D.Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, vol. 21, n.73, p.209-244, dez. 2000.

TARDIF, M.A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, vol.34, n.123, p.551-571, jun. 2013.

TARTARI, E. **Tendências pedagógicas nas práticas educacionais: o caso de uma professora de ciências e matemática**. 2013. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2013.

TEIXEIRA, A. H. **Tessituras sobre o uso de um ambiente virtual de aprendizagem na progressão parcial com dependência em Química**. 2013. 157 f. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Ensino de Ciências), Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

TERRAZZANA, E. A.; DUTRAB, E. F.; WINCHC, P. G.; SILVA, A. A. Configurações curriculares em cursos de licenciatura e formação identitária de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 71-90,jan./abr. 2008.

TINTI, D. S.; MANRIQUE, A. L. As parcerias colaborativas e o estágio supervisionado: desafios e possibilidades na formação do professor de Matemática. **Laplage em Revista**, Sorocaba, vol.2, n.2, p. 63 - 71, mai./ago. 2016.

TOCHETTO. I. M. A. **Progressão parcial uma avaliação a ser repensada**. 2010. 25 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Supervisão Escolar), Faculdade Dom Alberto, Santa Cruz do Sul, 2010.

TORRE, S. **Aprender com os erros: o erro como estratégia de mudança**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

TREVISAN, A. L. ; AMARAL, R. G.A taxionomia revisada de Bloom aplicada à avaliação: um estudo de provas escritas de matemática. **Ciência e educação**, v. 22(2), p. 451-464, 2016.

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

VIEIRA, R. C.; KARAT, M. T. Evolução biológica em sala de aula: um diálogo com imagens do Enem e de mídias populares. **Sbenbio**, n. 9, p. 7267-7278, 2016.

VIEIRA, V. M. O. Portfólio: uma proposta de avaliação como reconstrução do processo de aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 6, n. 2, p. 149-153, dez. 2002.

VILELA-RIBEIRO, E. B.; BENITE, A. M. C. A crise de eficiência da escola para além de seus muros: a influência dos capitais social, cultural e econômico no desempenho escolar em ciências. **Ciência e educação**, v. 23(2), p. 403-418, 2017.

VILLAS BOAS, B. M. F. Avaliação Formativa e Formação de Professores: ainda um desafio. **Linhas Críticas**, v.12, n.22, p.159, jan/jun. 2001.

_____. Avaliação: interações com o trabalho pedagógico. Campinas: Papirus, 2017.

VITORINO, S. C.; GREGO, S. M. D. Avaliação enquanto instrumento para nortear a inclusão escolar. **Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v.19, n.2, p. 200-211, jul./dez. 2017.

WERLE, F. O. C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011,

YACOVENCO, M. A. S. **Recuperação escolar: um trabalho com alunos em defasagem de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2011. 204 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar)– Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2011.

ZANON, D. P.; ALTHAUS, M. M. **Instrumentos de avaliação na prática pedagógica universitária**, 2008. Disponível em: <http://www.drb-assessoria.com.br/InstrumentosdeAvaliacao.pdf>. Acesso em vinte e sete de abril de dois mil e dezoito.

ZORZAN, M.; KOVALSKI, M. L. A avaliação da aprendizagem em ciências: práticas e tendências de professores do ensino fundamental de dois vizinhos. **Sbenbio**, n. 9, p. 2600-2611, 2016.

ANEXOS

ANEXO 1

Dissertação e teses relacionadas à avaliação da aprendizagem e licenciatura na BDTD

Título	Autor	Ano	Instituição	Tese ou dissertação
Avaliação da aprendizagem e formação de professores de física para o ensino de nível médio	Jomar Barros Filho	2002	Universidade Estadual de Campinas	Tese
Formação de professores e avaliação educacional: o que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua formação	Olenir Maria Mendes	2006	Universidade de São Paulo	Tese
Formação de professores e avaliação: um estudo da percepção dos alunos de um curso de pedagogia	Maria Simone Ferraz Pereira	2006	Universidade Estadual de Campinas	Tese
Percepções de duas professoras de língua estrangeira (inglês) e de seus alunos sobre avaliação: implicações para a formação do professor	Janete Antônia Pellison	2007	Universidade Estadual de Campinas	Tese
Efeitos de um curso de formação de professores sobre avaliação nos comportamentos de avaliar de uma professora de educação infantil	Patrícia Soares Baltazar Bodoni	2008	Universidade Estadual Paulista	Dissertação
Concepções de ensino e avaliação escolar na perspectiva de acadêmicos de licenciatura em Ciências Biológicas	Letícia Anelise Soares Paninson	2009	Universidade Federal de Santa Catarina	Dissertação
Formação de professores e avaliação formativa: análise de um projeto de interação universidade-escola	Carmem Lidia Pires Martinez	2009	Universidade Estadual Paulista	Tese
A formação na graduação para avaliação da aprendizagem: um estudo com professores de geografia	Wanessa Pires Garcia Vidal	2010	Universidade Estadual de Londrina	Dissertação
As representações sociais da avaliação da aprendizagem em cursos de licenciatura em matemática on-line	Etiane Valentim da Silva	2010	Universidade Federal de Pernambuco	Dissertação
Avaliação da aprendizagem na formação de professores: teoria e prática em questão	Flávia Renata Pinto Barbosa	2011	Universidade Federal do Rio Grande de Sul	Dissertação
Professores (as) de História dialogam sobre avaliação da aprendizagem e formação: abordagem (auto) biográfica	Décio Luciano Squarcieri de Oliveira	2011	Universidade Federal de Santa Maria	Dissertação
Avaliação da aprendizagem no curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UEG unidade Iporá: uma leitura das concepções de	Flávia Damacena Sousa Silva	2011	Universidade Federal de Goiás	Dissertação

docentes e discentes.				
Avaliação do ensino-aprendizagem na formação docente do tutor a distância nos cursos de graduação em educação a distância semipresenciais na Universidade Federal do Ceará	Naiola Paiva de Miranda	2012	Universidade Federal do Ceará	Dissertação
Avaliação da aprendizagem na educação a distância: algumas concepções e práticas avaliativas desenvolvidas no curso de licenciatura em pedagogia, modalidade EaD da UFSCar	Priscila Cristina Fiocco Bianchi	2013	Universidade Federal de São Carlos	Dissertação
Avaliação institucional na educação básica como apoio ao desenvolvimento profissional docente: uma análise a partir da formação de professores-estudantes do PARFOR	Fabiana Golz Ribeiro Pereira	2014	Universidade Católica de Santos	Dissertação
A avaliação para as aprendizagens, institucional e em larga escala em curso de formação de professores: limites e possibilidades de interlocução	Sílvia Lúcia Soares	2014	Universidade de Brasília	Tese
Avaliação: ponte, escada ou obstáculo? Saberes sobre as práticas avaliativas em cursos de licenciatura em Matemática	Nilson de Matos Silva	2014	Universidade Federal de Ouro Preto	Dissertação
A formação de professores de línguas para a avaliação da aprendizagem à luz da complexidade e da transdisciplinaridade	Ludmila Nogueira de Almeida	2015	Universidade Federal de Uberlândia	Dissertação
O uso da aventura solo (RPG) na formação de professores com foco na avaliação da aprendizagem	Clodoaldo Barbosa da Silva	2015	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Dissertação
A avaliação da aprendizagem na perspectiva do movimento CTS: um estudo na formação inicial de professores	Jackson Spohr Schreiner	2016	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Dissertação
A avaliação da aprendizagem na licenciatura em matemática: o que dizem documentos, professores e alunos?	Marcele Claires Sada	2017	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Tese
Concepções de professores de matemática e química sobre avaliação da aprendizagem: estudo de caso em um curso de licenciatura pela em química	Lourival Gomes da Silva Filho	2017	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Tese
Avaliação em sala de aula: quais	Hugo de Los	2017	Pontifícia	Dissertação

dificuldades para a formação do professor no ensino básico?	Santos Rojas		Universidade Católica de São Paulo	
Formação de professores: um estudo sobre a prática reflexiva acerca da avaliação no contexto PIBID / Biologia	Cintya Fonseca Luiz	2017	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Dissertação

ANEXO 2

Visão geral dos resultados

ANO	QUANTIDADE DE RELATÓRIOS	QUANTIDADE DE LICENCIANDOS	CÓDIGOS	COLETIVO OU INDIVIDUAL	TURNO DOS CURSOS	ORIENTADOR	REGENTES	ESCOLAS ATENDIDAS	Porcentagem de trechos encontrados
1998	4	12	#98D.01 ao #98D.04	Coletivo	Diurno	Paulo Freire	1, 2, 3, 4, 5 e 6	Jatobá e Pau Brasil	1,8
1999	6	22	#99D.01 ao #99D.06	Coletivo	Diurno	Paulo Freire	3, 5, 6, 7 e 8	Jatobá	4,7
2000	9	35	#00D.01 ao #00D.09	Coletivo	Diurno	Paulo Freire	1, 3, 5, 6, 8 e 9	Jatobá	3,5
2001	11	33	#01D.01 ao #01D.11	Coletivos	Diurno	Paulo Freire	3, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 13 e 14	Jatobá, Aroeira, Castanheira, Cedro e Juazeiro	3,6
2001	9	17	#01N.01 ao #01N.09	Individuais (#01N.01, #01N.02, #01N.05 e #01.07). Os demais coletivos	Noturno	Lev Vygotsky	15 ao 27	Cedro, Oliveira e Seringueira	5
2002	7	29	#02D.01 ao #02D.07	Coletivos	Diurno	Paulo Freire	3, 5, 7, 8, 9 e 10	Jatobá	2,4
2002	22	54	#02N.01 ao #02N.22	Individuais (#02N.03, #02N.04, #N02.05, #N02.07, #N02.08, #N02.12, #N02.13, #N02.17, #N02.19 e #N02.21). Os demais coletivos.	Noturno	Lev Vygotsky	17, 18, 25, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36 e 37	Cedro, Seringueira e Pinus	6
2003	4	18	#03D.01 ao #03D.04	Coletivos	Diurno	Paulo Freire	1, 3, 5, 38 e 39	Jatobá	1,5
2003	25	42	#03N.01 ao #03N.25	Coletivos (#03N.01, #03N.02, #03N.04, #03N.11, #03N.12, #03N.18,	Noturno	Lev Vygotsky	20, 29, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48 e 49	Cedro, Sequoia, Orquídea, Ipê, Jacarandá, Mogno, Salgueiro,	9

				#03N.19, #03N.21 e #03N.24). Os demais individuais				Sapucaia, Umbuzeiro e Seringueira	
2004	7	24	#04D.01 ao #04D.07	Coletivos	Diurno	Louis Althusser	1, 3, 5, 38 e 50	Jatobá, Cedro e Seringueira	4,4
2005	36	63	#05D.01 ao #05D.36	#05D.01 ao #05D.12 coletivos. Os demais individuais	Diurno	Louis Althusser e Paulo Freire	1, 5, 29, 39, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61,62, 63, 64, 65, 66 e 67	Jatobá, Hibisco, Roseira, Vitória Régia, Cedro, Aguapé	14
2006	6	20	#06D.01 ao 06D.06	coletivos	Diurno	Paulo Freire	1, 5, 52, 53, 68 e 69	Jatobá	0,2
2006	10	27	#06N.01 ao #06N.10	coletivos	Noturno	Pierre Bourdieu	15, 20, 61, 66, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79	Cedro, Palmeira, vitoria regia, eucalipto, pinus	3,9
2007	3	19	#07D.01 ao #07D.03	coletivos	Diurno	Jean Piaget	52, 68, 69, 80, 81, 82	jatobá	4,2
2007	3	18	#07D.04 ao #07D.06	coletivos	Diurno	Paulo Freire	1, 8, 52, 68, 80, 81	jatobá	
2007	4	9	#07N.01 ao #07N.04	coletivos	Noturno	Pierre Bourdieu	61, 73, 83, 84, 85	Arruda, cedro, goiabeira	3,6
2008	3	18	#08D.01 ao #08D.03	coletivos	Diurno	Pierre Bourdieu	8, 81, 86	Jatobá	4,2
2008	2	9	#08D.04 e #08D.05	coletivos	Diurno	Jean Piaget	3, 52, 68, 80	Jatobá	
2008	2	10	#08N.01 e #08N.02	coletivos	Noturno	John Dewey	27, 96	Limoeiro, seringueira,	3,1
2008	24	24	#08N.03 ao #08N.26	Individuais	Noturno	Celestin Freinet	87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95	Pitanga, paineira, laranjeira, juazeiro, sapopema,	
2009	4	26	#09D.01 ao #09D.04	Coletivos	Diurno	Pierre Bourdieu	3, 52, 97, 98, 99	Jatobá	3,9

2009	10	44	#09N.01 ao #09N.10	Coletivos	Noturno	John Dewey	32, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108	Pau-ferro, pitanga, araribá, cedro, cajá- manga	8,6
2009	3	12	#09N.11 ao #09N.13	Coletivos	Noturno	Michel Foucault	64, 109, 110	Quaresmeira, aguapé, samambaia	
2011	1	5	#11N.01	coletivo	Noturno	Philippe Perrenould	116, 119, 122, 124	Ipê	2,7
2012	4	22	#12N.01 ao #12N.04	coletivos	noturno	Philippe Perrenould	111, 116, 120, 122, 123, 124, 125, 126	Ipê e umbuzeiro, cedro, sapopema	4,1
2013	2	9	#13N.01 e #13N.02	coletivos	noturno	Philippe Perrenould	111, 120 e 121, 127, 128, 129	Sapopema, salgueiro e magnólia	1,6
2014	1	5	#14D.01	coletivo	diurno	Louis Althusser	3, 68, 130	Jatobá	0,5
2014	1	4	#14D.02	coletivo	diurno	Louis Althusser	3	Jatobá	
2014	1	4	#14N.01	coletivo	noturno	Philippe Perrenould	116 ao 119	Ipê	3,2
2017	1	1	#17N.01	individual	noturno	Philippe Perrenould	111 ao 115	Sapopema e Cedro	0,3

ANEXO 3

Fotos de todos os relatórios impressos em suas respectivas caixas



Caixas da turma 1998 diurno à turma de 2002 noturno



Da turma de 2003 diurno a 2006 noturno



Da turma de 2006 noturno a 2008 diurno



Da turma de 2008 diurno a 2009 diurno

ANEXO 4

Prova encontrada no relatório #05D.23

Colégio PROVA 4º BIMESTRE - CIÊNCIAS turma: _____ data: ____/____/2005
Nome: n.º: _____

1- Quais as funções das glândulas sebáceas e sudoríparas para o nosso organismo? (1 ponto)

2- Quantos tipos de sabor podemos distinguir através das papilas gustativas? Quais são e como podemos identificar tantos sabores diferentes? (1 ponto)

3- Quando estamos gripados, o sabor dos alimentos pode ficar alterado e podemos até perder o apetite. Explique porque isso ocorre: (1 ponto)

4- Qual o caminho que o som percorre dentro do nosso ouvido? (1 ponto)

5- Quais as estruturas que auxiliam na proteção dos olhos? (1 ponto)

☺ Evitem rasuras, respostas à caneta! Boa Prova!! ☺

ANEXO 5

Transcrição da primeira categoria

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

#03N.03 A regência então foi um momento de realmente avaliar situações cotidianas e problemáticas que podem aparecer durante nossa vida no magistério e um momento de **confrontar as grande teorias com a prática vivenciada no dia a dia**.

#03N.10 Um ponto importante é o choque inicial ao **confrontar todas a ideias e discursos** que vem sendo aprendidos nas demais disciplinas do curso de formação de professores e a realidade da escola e do ensino quanto ao planejamento, execução e avaliação.

#03N.14 Os professores na grande maioria veem a importância em auxiliar o futuro professor na etapa de sua formação, com uma preocupação clara no sentido de ajudá-lo, mostrando que **a realidade difere de algumas interpretações teóricas das práticas**.

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

#03N.14 O sistema de ensino está interessado nos percentuais de aprovação/reprovação do total dos educandos, os pais estão desejosos de que seus filhos avancem nas séries de escolaridade, os professores se utilizam permanentemente dos procedimentos de avaliação como elementos motivadores dos estudantes, por meio de ameaça; os estudantes estão sempre na expectativa de virem a ser aprovados ou reprovados. O nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma **pedagogia do exame** que por uma pedagogia do ensino / aprendizagem.

#03N.19 Entregaram uma folha para os alunos, mas não tinha folha suficiente, visto que juntaram as turmas. **Poucos devolveram a folha**, porém os que entregaram vários acertaram.

#03N.25 Professor pediu que o aluno colocasse suas coisas embaixo da carteira, mas o aluno **amassou a prova** e jogou na cara do professor e ofendeu com palavras obscenas, dizendo para tomar cuidado que ele tinha família.

#05D.01 Como **tínhamos que seguir uma linha já estipulada**, acreditamos que não tenhamos inovado.

#07N.04 Por determinação do colégio **pelo menos uma avaliação tem que ser prova escrita**.

#08N.15 Então se pararmos para refletir, o professor tem uma **carga de trabalho muito elevada** que não se restringe à sala de aula, mas atinge outros espaços sociais. Assim um professor compromissado, que procura diferentes formas de avaliação e que se preocupa com a aprendizagem dos seus alunos, acaba sendo de certa forma punido em uma verdadeira luta contra tempo e contra o cansaço. Outro ponto de reflexão em relação a essas atividades surgiu

com as respostas dos alunos, pois se eu as analisava a partir de uma resposta padrão predeterminada, atribuindo acerto à resposta semelhante a este padrão e erro a diferente, eu estava assumindo uma perspectiva da **avaliação quantitativa** segundo Esteban (2003), onde o erro é resultado do desconhecimento, tendo valor negativo e devendo ser substituído pelo acerto, que é associado ao saber. Então, tentando fugir dessa prática excludente que silencia as pessoas, suas culturas e seus processos de construção de conhecimentos (ESTEBAN, 2003), procurei compreender as respostas levando em conta as possíveis interpretações que os alunos tiveram das questões, mas em alguns casos essa postura se tornou muito difícil, pois as próprias questões tinham caráter quantitativo.

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

#09N.08 Outra limitação minha foi o fato de **não conseguir fazer uma melhor correlação entre os assuntos abordados na matéria didática especial e as aulas que assisti no colégio** tanto no planejamento quanto na avaliação.

#09N.09 Me vi obrigado a **adaptar a minha ideologia construtivista da avaliação ao método tradicional**.

#12N.03 Na portaria antiga, as avaliações do PROEJA consistiam de duas provas teóricas (certificações) contendo questões de múltipla escolha e/ou discursivas, sendo uma no final do primeiro semestre e outra no final do segundo, valendo 5,0 pontos cada, além de pelo menos dois trabalhos diversos, que podem ser estudos dirigidos, relatórios, trabalhos em grupo, testes em dupla ou com consulta, valendo 4,0 pontos e de uma auto-avaliação do aluno, que pode ser feita por questões direcionadas ao aluno sobre seu desempenho nas atividades realizadas ao longo do ano ou por meio de entrevista, e pela equipe pedagógica do colégio, que avalia esse desempenho através da pauta dos professores e frequência do aluno, cada uma valendo 0,5 ponto. O aluno deveria obter nota 5,0 em cada uma das certificações para ficar isento da prova de recuperação. Caso o aluno necessite da prova de recuperação, somente a nota superior será computada, ou seja, caso o aluno tenha uma nota de recuperação inferior, a nota anterior será mantida. Ao final do ano, para ser aprovado, o aluno deve obter média aritmética 5,0 para ser aprovado. Caso não seja aprovado, terá uma prova final e deverá obter média ponderada 5,0, segundo a seguinte fórmula: $MF = (MA \times 3 + PR \times 2)/5$. Como esse sistema de avaliação permitia que o aluno pudesse ter média 5,0, mesmo não frequentando as aulas, **o MEC emitiu a nova portaria cuja principal mudança é que a prova vale 6,0 pontos e os trabalhos valem 3,0 pontos ou 30% da nota. A auto-avaliação foi mantida, apesar de diversas discussões.**

#12N.02 Ao final deste período um exame é aplicado no colégio a todas as turmas por determinação da SME. **A nota desta avaliação deve, obrigatoriamente, compor a nota bimestral.**

#12N.02 **Esse tipo de ação por conta da SME torna o currículo bastante engessado, assim como o trabalho docente.** Assim, o professor abre mão de conceber e elaborar suas próprias estratégias de ensino e passa a exercer uma prática pedagógica (BEZERRA, 2006), em que ele se comporta como se seguisse um protocolo – nesse caso, notadamente a apostila e a avaliação elaborada pela SME. A consequência disso é o desestímulo total por conta da professora supervisora, confidenciado a nós em conversas informais, que se abstém de realizar suas próprias avaliações, utilizando de forma integral a nota do exame concebido pela SME.

#12N.01 Segundo Moraes & Silva (2011), a educação tem se configurado como fator indispensável para atuação humana nos diversos espaços sociais, construído pelo homem ao longo da história. Devido à necessidade de um projeto de educação que atenda as demandas de uma sociedade globalizada, é preciso constituir métodos que avaliem e preservem a qualidade do ensino. Atualmente, o professor ao aplicar a avaliação tem se deparado com obstáculos ao estimar o progresso de aprendizagem do aluno, que se devem ao escasso **tempo e às dificuldades pedagógicas para planejamento**, e levam a avaliações cada vez mais práticas e menos elaboradas.

#12N.01 o método de avaliação aplicado realmente parece não agradar uma grande parcela destes profissionais. **O fato de a forma avaliativa ser imposta através de convenções estabelecidas** quer do governo, quer internamente dá aos profissionais uma sensação de incapacidade, de impotência no que diz respeito ao seu ideal avaliativo que, como visto, gerando certo grau de frustração que parece afetar a todos.

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

#12N.02 O Conselho de Classe (COC), conforme nos foi relatado pela professora regente, parece ser o grande ponto de discórdia nessa relação, na medida em que **a direção precisa respeitar a porcentagem de alunos que serão contemplados com nota abaixo da média** e ainda, nem sempre o aluno escolhido pelo COC agrada a todos.

ANEXO 6

Transcrição da segunda categoria

#01D.04 Os alunos são muito competitivos. Ficam comparando as notas, o que é **reflexo do sistema escolar neoliberal**.

#01D.05 A avaliação funciona em todas as séries como um **instrumento de disciplina**. A constante ameaça da prova e o quanto ela estará difícil serve para ameaçar e amedrontar os alunos. Assim se incute valores desejados pelo professor, pela escola e pela sociedade como submissão, obediência, medo e conformação com a situação vigente. A prova torna-se mais que uma etapa de processo ensino-aprendizagem, **uma forma de controle social**.

#01D.05 Tanto os professores como os alunos veem **a prova como único e seguro métodos de avaliação do aprendizado**. Para ambos a quantificação pseudocientífica do que foi aprendido pelo aluno é o método mais confiável de constatar se a forma com que professores e alunos interagem no processo é “correta ou aceitável” pelo meio escolar, pelos pais e pela sociedade como um todo.

#01D.10 Assim **a avaliação passa a guiar o processo de ensino**. E de uma forma em geral, como afirma Luckesi (1996) a avaliação da aprendizagem ganhou um espaço tão amplo nos processos de ensino que a prática educativa escolar passou a ser direcionada por uma **pedagogia do exame**.

#05D.11 Todos esse cuidados fazem com que os alunos **não vejam a prova como um instrumento de avaliação que causa medo**, até mesmo porque os conteúdos são muito discutidos na sala de aula e trabalhados em casa através de experimentos, questões e pesquisas.

#01N.02 Esse formato de avaliação assumido pelo colégio, ainda em vigência, **reflete um momento da historia do próprio colégio e também uma fase de cultura avaliativa dos anos 80 e parte dos 90**.

#01N.04 Os professores optam pela manutenção do sistema em que o professor é o único detentor do conhecimento, **pelas provas como forma de avaliar**, aula expositiva, etc.

#01N.04 Os alunos demonstram **mais interesse em serem aprovados** do que assimilação de conteúdos.

#01N.08 As provas são elaboradas para provar os alunos e algumas vezes para reprová-los. Esse tipo de postura pode tornar a relação professor-aluno dificultosa. Uma relação onde o **professor ameaça o aluno com as notas e provas para obter sua atenção**.

#01N.09 Tanto professores como alunos **veem a prova como único e seguro método de avaliação do aprendizado**. Para ambos a quantificação do que foi aprendido pelo aluno é o método mais confiável de consultar se a forma com que professores e alunos interagem no processo é correta ou aceitável pelo meio escolar.

#02N.01 Existem momentos em que a caneta vermelha do professor é uma **grande ameaça**.

#02N.16 É incrível como a avaliação é super valorizada não só pelos alunos como também pelos professores. Ela praticamente se tornou uma **etapa a parte do processo de ensino**, ela perdeu completamente o seu sentido mais básico que é de servir como ferramenta para que o professor possa direcionar as suas estratégias e até mesmo suas concepções de ensino, para servir como uma verdadeira arma para realizar a competição, e a discriminação entre os alunos, uma vez que esta, pelo menos como ela é usada na maioria das vezes pelo professor, só tem o objetivo de aferir o quanto de conteúdo um determinado aluno conseguiu decorar para fazê-la.

#02N.18 A **pedagogia do exame continua presente**, tanto nas aulas quanto no regime de prova única.

#03N.08 A **pedagogia do exame**, onde a forma de avaliação é uma prova que não visa aprimorar o aprendizado, mas avaliar quantitativamente o quanto o aluno é capaz de **decorar**, memorizar este ou aquele conceito, é utilizada pela totalidade do corpo docente, não só de biologia, como de toda escola.

#03N.08 Moldados pelo sistema educacional vigente, **os alunos buscam o resultado final: a aprovação**. Eles veem a prova como o elemento mais importante do processo de aprendizagem e sempre questionam quantos pontos vale o trabalho, ou mesmo se a própria presença é necessária para a APROVAÇÃO.

#03N.12 A prova sempre foi encarada como um **mecanismo de opressão aos alunos**. A história educacional brasileira mostra como a sociedade se organizava e mantinha-se através das estratégias utilizadas para avaliar o ensino. Independente da época e dos interesses políticos a prova, na verdade exclui e oprime.

#03N.12 **O mito da prova ainda permanece**, entretanto, devido a fragilidade em que o sistema de ensino foi posto, esse mecanismo de avaliação foi absorvido como uma mera formalidade onde marcar x e obter média 5 é o que basta. Logo, permanece o modelo de exclusão e opressão.

#03N.14 **O que predomina é a nota**, não importa como elas foram obtidas nem quais caminhos. O professor utiliza-se das provas como um fator negativo de motivação. O estudante deverá se dedicar aos estudos não porque os conteúdos sejam importantes, significativos e prazerosos de serem aprendidos, mas sim porque estão ameaçados por uma prova. O medo levará a estudar, pois na maioria das escolas públicas há um alto índice de evasão escolar devido a grande reprovação.

#03N.20 O que os professores impõem ao aluno não é respeito e sim medo, que é traduzido nas aulas tecnicistas e na complexidade das avaliações baseada **na pedagogia do exame**.

#03N.23 Moldados pelo sistema educacional vigente, **os alunos buscam o resultado final: a APROVAÇÃO**. Eles veem a prova como o elemento mais importante do processo de aprendizagem e sempre questionam quantos pontos vale o trabalho, ou mesmo se a própria presença é necessária para a APROVAÇÃO.

#04D.01 O bom resultado na avaliação se tornou o objetivo principal da educação para os pais, alunos e professores. Luckesi afirma que pais, sistema de ensino, professores da

educação, professores e alunos, **todos tem suas atenções centradas na promoção**, ou não, do estudante de uma série de escolaridade para outra.

#04D.01 **O mito da prova está presente** apesar de um pouco enfraquecido. Alguns professores recorrem a trabalhos e notas de participação para reduzir o peso que a avaliação possui. Além disso, as avaliações de alguns professores tentam servir como aprendizado, e não somente como um teste de conhecimentos.

#04D.01 Luckesi diz que muitas vezes o professor utiliza a prova como **instrumento de ameaça e tortura** prévia dos alunos, e exemplifica essa atitude dizendo que os professores observam que os alunos estão indisciplinados. É comum o uso da expressão: fiquem quietos! Prestem atenção! O dia da prova vem aí e vocês verão o que vai acontecer.

#04D.01 Luckesi afirmou que muitas vezes os professores elaboram suas provas para provar os alunos. Inclusive **elaborando itens de prova descolados dos conteúdos ensinados** em sala de aula, construção de questões sobre assuntos trabalhados com os alunos, porém com um nível de complexidade maior do que aquele que foi trabalhado.

#04D.02 Ao longo de toda história da educação moderna e de nossa prática educativa, a avaliação da aprendizagem escolar, por meio de exames e provas, foi se tornando um fetiche. As provas e exames são realizados conforme o interesse do professor e do sistema de ensino. Mais importante do que ser uma oportunidade de aprendizagem significativa, **a avaliação tem sido uma oportunidade de prova de resistência do aluno aos ataques do professor** (Luckesi, 1996).

#04D.03 “(...) **não se trata de resolver o problema do fracasso abrindo as portas e deixando passar pelo mundo**, trata-se de por em discussão as consequências sociais de reprovação e de repetência, obviamente, da investigação dos determinantes sociais, culturais, econômicos e políticos que facilitam a vida escolar de alguns e colocam barreiras ao sucesso escolar dos outros” Garcia, 1998).

#04D.05 O seu desempenho na prova irá depender de vários fatores, não só se você sabe ou não a matéria, mas como passou o dia, se comeu direito, se dormiu bem, se brigou com alguém, e os **professores em geral, não estão nem um pouco interessados em saber como o aluno está antes de fazer uma prova**, que pode, de uma forma ou de outra, mudar a sua vida.

#04D.07 A avaliação é realizada predominantemente **visando a exatidão da reprodução** do conteúdo comunicado em sala de aula. Mede-se, portanto, pela quantidade exatidão de informações que se consegue reproduzir. Daí a ênfase nas provas que evidenciam a exatidão da reprodução desta informação. É então caracterizado o que nos discutimos durante as aulas de didática especial – o processo da **pedagogia do exame**.

#05D.15 O problema da avaliação de forma com que é feita, com provas avaliando conhecimento do aluno, acaba se tornando um **mecanismo de exclusão social**. O discurso inicial é a qualidade da educação, mas ao assumir a tarefa de controle, atende principalmente à necessidade de selecionar e excluir. Acaba por ser muito restrita, não captando a diversidade de conhecimento dos indivíduos.

#05D.16 Observa-se o interesse do estudante em **apenas receber o certificado de conclusão**. Já por parte da escola, tenta-se realizar o maior número de aprovações para suprir as metas previstas pelo governo e de certa forma minimizar os problemas de evasão escolar.

#05D.17 As provas geralmente feitas nas escolas, **exemplificam perfeitamente a avaliação classificatória**. Em que o aluno sabe ou não sabe. O meio termo não é uma escolha, e qualquer coisa além disso é um erro passível de deboches. Como diz o próprio nome classificatório, ele classifica, separa os alunos em classes. É um modelo emancipador, discernindo e separando aqueles que sabem e os que não sabem. Chegando ao absurdo da inversão de valores, uma vez que isto pode construir alunas acharem legal receber um zero e debochar dos que tiram dez.

#05D.25 Na prática o **que conta é o resultado final**, não importando os meios: estudar apenas para prova ou colar. Se ao final os alunos obtiverem notas para passar de ano, isso basta para a direção, para os professores e também para os alunos, não importando se o conhecimento foi realmente construído.

#08N.06 Certamente, **o medo da avaliação se fez presente em virtude de todas as marcas que carregamos da nossa trajetória escolar**: provas injustas e métodos avaliativos pouco significativos e vazios; notas grafadas em canetas vermelhas que reprovam e excluem, que mostra o quanto você é incapaz de alcançar o rendimento esperado. E se encerra nisso. A avaliação tradicional não dá o passo adiante que daria sentido a ela: após identificar insuficiências, buscar sua natureza e reconfigurar a prática. Avaliação e prática são indissociáveis.

#08N.08 Pode-se concluir que dentre os desafios encarados pelas professores, um dos principais seria o de **como avaliar o aprendizado de um aluno que não estuda e pouco comparece às aulas**. Desta forma, a elaboração de uma avaliação, no modelo de uma prova escrita, torna-se um processo mais complexo do que o normal.

#08N.11 As técnicas avaliativas são instrumentos de feedback para o aluno e professor sobre o desempenho com relação à aprendizagem, porém este tipo de avaliação tende a quantificar quanto do transmitido foi armazenado e pode ser reproduzido pelo aluno, **revelando-se um poderoso instrumento de classificação, hierarquização e seleção que acaba por desempenhar um papel de controle**.

#09D.03 **Uma falha cometida em sala de aula pode prejudicar a compreensão de um aluno sobre certo conteúdo, prejudicando também sua nota**.

#09N.06 **Em relação aos dias de testes e provas, confesso que às vezes eu fazia vista grossa pra determinados tipos de consulta que os alunos estavam fazendo**. Porém, quando era o caso, eu avisava antes da avaliação começar que se eu pegasse colando, por ordem do professor eu tiraria a prova ou teste. Quando observava conversa entre eles, chegava próximo aos alunos e pedia para parar o falatório. Certa vez, vi um aluno adolescente (que particularmente gostava muito por ser um bom aluno e participativo nas aulas), consultando as informações em um celular. Achei além do limite. Porém fiquei sem ação. Resolvi pedir ajuda para uma colega, para saber a opinião dela no que eu podia fazer. E seu conselho era que eu me aproximasse dele e abordasse de uma maneira muito sutil. E assim o fiz, e a partir desse momento ele guardou o celular.

#09N.07 O fracasso escolar é uma das causas mais frequentes da evasão, segundo literaturas, sendo um dos mais graves obstáculos pra o aprendizado. O **baixo rendimento do aluno e falta de interesse nos conteúdos, levam à repetência e evasão por parte do mesmo**. Por isso, deve-se buscar a origem do fracasso meditando sobre as condições psicossociais do aluno e do ambiente escolar.

#09N.13 Desse ponto de vista **a ciência passa a ser algo necessário a ser decorado/aprendido, para que possa ser reproduzido nas avaliações**, onde conseguindo uma quantidade de “respostas certas” eles conseguem uma “nota” que lhes permitem serem aprovados.

#11N.01 Por isso muitas das provas atuais avaliam um conhecimento que seria de um futuro profissional da área, **mantendo como na sala de aula uma ausência de ligação com o cotidiano do aluno**.

#11N.01 Isso acarreta com que a maioria dos professores continuem com suas práticas pedagógicas e avaliações da forma que estão, **memorizáveis, sem contextualização** e voltadas para o mundo do trabalho.

#12N.01 Este entendimento leva a duas conclusões, primeiro a de que os alunos são mais ou menos valorizados socialmente, pela própria escola e família, conforme seu desempenho nas avaliações escolares e segundo, a de que o desempenho escolar e principalmente as avaliações são influenciadas pela autoestima dos alunos. **Esta influência cria ciclos em que os alunos com bons rendimentos tendem a melhorar e os alunos com mal rendimento tendem a piorar**, devido à crença em suas possibilidades. O seguinte relato de um dos alunos acompanhados durante o estágio exemplifica esta situação de desvalorização quando ele nos fala: “...a escola nos fez assim. Ela separa os bons dos maus alunos, eles [coordenação] dividem as turmas de acordo com as notas do ano anterior.” Perguntado pelo pouco interesse da sua turma ele diz: “isso é uma consequência de anos sendo desestimulado pela escola por causa desse sistema que eu te falei.” Esse sistema ao qual ele se refere é o ato que a escola realiza de discriminar os alunos pelo valor de sua nota.

ANEXO 7

Transcrições da terceira categoria

#99D.04 Acredito que os conselhos de classe não deveriam ser tão corridos e deveriam ter um espaço maior para se **discutir a origem dos problemas das notas de cada aluno** e qual deveria ser a posição de todos os professores e da coordenação para tentar sanar ou amenizá-los.

#00D.02 **O momento da correção é um momento de avaliação da própria aula.**

#00D.04 Eu particularmente, analisei as questões respondidas na prova como medidor de aprendizagem dos alunos, **mesmo acreditando que uma prova não é um modelo ideal para a avaliação da aprendizagem**, mas somente dessa forma eu poderia me avaliar de forma mais profunda. Acredito que esta maneira de auto-avaliação é um pouco arriscado partindo do princípio de que existem chances do aluno não estudar para fazer a prova e não conseguir responder corretamente as perguntas.

#00D.05 **Em relação à avaliação dos alunos, achamos que é muito importante as questões de interpretação de gráficos, questões que cobram do aluno não apenas saber a matéria, mas também que consigam desenvolver um raciocínio.** No entanto, acreditamos ser também importante o aluno exercitar a síntese do conteúdo que aprendeu e, que portanto, seria melhor que a prova incluísse também questões mais objetivas como questões que exijam interpretação. Muitas vezes o aluno tem domínio do conteúdo, mas na hora da prova não conseguem interpretar as questões, e sabemos que de certa forma a nota baixa desestimula os alunos.

#01D.05 Outras formas de avaliação como os testes, são também usadas que, em sua maioria, são muito similares as provas. Ambos desconsideram que o aprendizado não pode ser mensurado com poucas avaliações muito menos através de números. **O fato de um aluno ter ficado meio ponto abaixo da média não significa que tenha aprendido menos do que aquele aluno que ficou a nota na média.** Enfim, tanto as provas como os testes como nunca são diagnósticos, não são capazes de mensurar completamente o que realmente foi aprendido por desconsiderarem as individualidades dos alunos e as diversas maneiras com que o aprendizado ocorre é expresso.

#00D.06 **Mostrar que o aluno escreveu algo errado é importante e é uma forma de incentivar que o aluno melhore cada vez mais sua redação.** Este mecanismo, quase skinneriano, deve ser levado com cuidado, para que alguns alunos em vez de se sentirem incentivados se sintam desmotivados achando que nunca serão capazes.

#00D.09 Para a minha questão da prova, uma variedade de respostas foram obtidas, desta **forma buscou-se uma avaliação qualitativa que a meu modo de ver devem ser priorizadas.**

#01D.01 Quanto a avaliação, não podemos deixar de pensá-la somente como um instrumento vinculado ao aprendizado. É um dos desafios que todos os educadores enfrentam, assim como nós licenciando. **A avaliação deve ser vista como uma oportunidade do professor poder estar repensando sua prática pedagógica,** auxiliando assim, seus planejamentos, aulas práticas, exercícios. Nas duas regências, foram realizados testes e provas do modo tradicional, sendo que as questões, por nós propostas, estimulavam o raciocínio do aluno.

#01D.03 Claramente, a **avaliação não exprime exatamente o aprendizado de cada aluno, mas é uma ferramenta útil para tal (até certo ponto), e que deve ser levada em conta.**

#01D.05 Durante o ano, nos confrontamos com dois tipos de concepção de avaliação: a classificatória (**a que julga o quanto o aluno “aprendeu” sobre determinado conteúdo**) e a diagnóstica (**a qual procura identificar as falhas que podem ter ocorrido durante o processo de ensino-aprendizagem para poder corrigi-las**)- Ilma Passos Alencar Veiga, junho de 1996.

#01D.05 Ao corrigir uma prova do 6º ano foi possível perceber que **os alunos possuíam dificuldade em compreender o processo de decomposição**. A partir daí, procuramos uma atividade experimental que buscasse confrontar as ideias prévias que os alunos possuíam sobre esse processo.

#01D.08 Uma aluna chamada J., chamou atenção. Suas notas eram próximas de zero em outras disciplinas também. Ela entrou por sorteio. Era motivo de polêmica no COC. Nós e a professora M. (também coordenadora de Ciências/Biologia), acreditamos que era possível fazer um trabalho a parte com a aluna, objetivando a sua recuperação. **Daí surgiu a ideia da aula de apoio à tarde uma vez por semana**. Dois licenciando ficaram responsáveis por isso.

#01D.09 **A prova é um mecanismo utilizado para saber se o conteúdo ensinado foi bem assimilado.**

#01N.01 As provas no ensino fundamental também são únicas e em uma semana. Neste ponto nos parece que o sistema está mais democrático e justo com os alunos, a pressão do sistema educacional não parece ser tão grande, não haverá ao final do ano nenhum vestibular onde a capacidade dos alunos será testada e, sobretudo a competência da instituição. Não estamos querendo dizer com isso que abominamos provas, avaliações apenas do nosso ponto de vista percebemos que acima de qualquer filosofia adotada por uma escola, por um professor para a cobrança externa sobre a qual o sistema educacional não tem qualquer controle e está diretamente ligado a ele. **Achamos que avaliações são importantes, assim como os conteúdos**, pois os alunos serão cobrados a todo momento em sua vida cotidiana, seja em um vestibular para fazer carreira, seja em um emprego.

#01N.02 A avaliação é um elemento do processo de ensino aprendizagem que deve ser considerado em direto associação com os demais, ela não pode ser tratada como um dado à parte, segmentado dos demais, na medida em que integra o processo didático de ensino – aprendizagem como um dos elementos constitutivos. Ao lado do planejamento e da execução do ensino, a **avaliação constitui um todo delimitado por uma concepção filosófica-política de educação**.

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

#01N.02 Para a apreciação do rendimento escolar dos alunos, **a avaliação deve ser contínua, cumulativa e qualitativa**.

#01N.03 Teve estudo dirigido. Houve participação na correção de provas. Este foi um momento interessante, pois permitiu avaliar o processo de aprendizagem sempre com as questões em mente: **o que avaliar? Para que avaliar? Quando avaliar?** Em alguns casos, foi possível perceber a nítida evolução dos alunos, porém em outros, o mesmo não ocorreu.

#01N.03 **As avaliações ainda funcionam como instrumento para selecionar, classificar, controlar e rotular os alunos.** A atenção sempre voltada na promoção, os alunos ao iniciaram ano letivo, imediatamente querem saber as normas e os modos pelos quais as notas serão obtidas. As avaliações são realizadas conforme o interesse do professor ou do sistema de ensino e as notas resultantes deste processo são operadas como se nada tivessem haver com a aprendizagem. Pedagogicamente, a avaliação da aprendizagem, na medida em que estiver polarizada pelos exames, não cumprirá a sua função de subsidiar a decisão da melhoria da aprendizagem.

#01N.09 Outras formas de avaliação são também usadas como os testes que, em sua maioria, são muito similares as provas sendo usados para aumentar a nota daqueles que encontram dificuldades em obter a nota mínima para a provação. Ambos desconsideram que o aprendizado não pode ser mensurado com poucas avaliações muito menos através de números. O fato de um aluno ter ficado meio ponto abaixo da média não significa que tenha aprendido menos do que aquele aluno que ficou com anota na média. Enfim, **tanto as provas como os testes não são capazes de mensurar completamente o que realmente foi aprendido por desconsiderarem as individualidades dos alunos e as diversas maneiras com que o aprendizados ocorre e é expresso.**

#02D.03 **A prova é um instrumento de avaliação do aluno que deve ser visto com muito cuidado tanto na elaboração da questões quanto na correção das respostas.** Mesmo com outras alternativas a prova escrita continua sendo a forma de avaliação mais utilizada nas escolas portanto há a necessidade de elaborar questões que ressaltem o raciocínio lógico e coerente do aluno evitando sempre que possível a decoreba massacrante de conteúdos sem a real compreensão e interpretação dos objetivos.

#02D.07 Em nossas avaliações tentamos fugir da chamada pedagogia do exame. **Nesta o que predomina é a nota, como se nada tivessem a ver com o processo de ensino aprendizagem.** É importante lembrar que o objetivo da avaliação deve ser subsidiar a decisão da melhoria da aprendizagem (LUCKESI, 1996). Em contrapartida a uma avaliação somativa (que é massivamente adotada nas escolas) deve-se privilegiar o que convencionou-se chamar de avaliação formativa, que consistem numa observação sistemática dos alunos, mais adequada, contínua e cumulativa do desempenho do aluno (PELLEGRINI, 2003). A LDB 1996 já prevê uma avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais (art. 24).

#02N.16 **O aluno deve se sentir parte do processo de avaliação. Isso talvez, diminua o pavor do aluno com relação a tão famosa e apavorante prova.**

#02N.16 **A avaliação diagnóstica, que as vezes ocorre inconscientemente nas aulas, servirá para uma reflexão de sua metodologia nas aulas posteriores.**

03D.04 Percebi o que os alunos não compreenderiam bem na correção de provas e exercícios. Este fato foi valioso para mim porque não fazia a menor ideia de como avaliações e exercícios são importantes para verificarmos o desempenho dos alunos e o grau de assimilação dos conteúdos. **Desta forma as avaliações são fundamentais, e possibilitam que os professores possam sanar as principais dúvidas ou mesmo retomar os conteúdos em momentos posteriores.** Os alunos passaram todo o período de regência muito preocupados com suas notas, com a quantidade de conteúdos, com nossas avaliações e por isso muitos se dedicavam durante as aulas, prestando muita atenção e fazendo perguntas interessantes, talvez este fosse o jeito de correrem atrás do prejuízo e impressionarem a professora C. com tanta dedicação. A preparação do estudo dirigido foi exaustiva, pois exigiu muita pesquisa e dedicação exclusiva. Todo o meu tempo era destinado a este estudo dirigido, porque para elaborá-lo tive que fazer muitas pesquisas na internet e em livros acadêmicos. Peguei o exercício de volta como se valesse ponto para que os alunos prestassem mais atenção.

#03N.05 **Deve ser construída uma mentalidade e estimulada nos alunos, desde o início da formação acadêmica ainda no ensino fundamental, uma ideia diferente a respeito das avaliações de maneira que o mito das provas e testes venha a ser demolido** e que o objetivo das aulas e da escola não sejam avaliar e sim educar e ensinar, construindo a mentalidade e a personalidade de futuros cidadãos.

#04D.01 Procurei realizar uma forma de avaliação que não fosse classificatória. Ao utilizar a relação como uma das formas de avaliação, pretendia gerar uma nova oportunidade de reflexão sobre o assunto analisado, além de ser mais uma oportunidade de se praticar a confecção de um texto. Poderiam surgir novas questões ou dúvidas por parte dos alunos, as quais seriam debatidas novamente em sala (Veiga, 2001). **Esta forma de avaliação também funciona como uma espécie de retorno da sua aula.** Pude verificar quais alunos apresentaram maior dificuldade e, caso fosse continuar a sequência de aulas, poderia dedicar uma atenção maior a eles.

#04D.03 **O professor deve se preocupar em como obter uma resposta do aprendizado dos alunos, seja por avaliações tradicionais, sejam por outros métodos menos usuais.**

#04D.03 **Durante o processo escolar de ensino-aprendizagem, os professores tem a necessidade de obter um retorno do nível de progresso de seus alunos.** Essa necessidade parte, na grande maioria das vezes, da imposição do nosso sistema de ensino em atribuir aos professores a tarefa de converter algo tão complexo e pessoal como a educação em conceitos e números. E são esses números que determinarão o futuro dos seus alunos.

#04D.03 **Na verdade a questão da avaliação deveria ser vista como uma maneira do professor avaliar o seu próprio êxito como educador,** fazendo-o repensar constantemente a sua prática pedagógica.

#04D.03 **A constante avaliação dos alunos através de números de trabalhos oferecidos deve ser acompanhada por uma revisão de critérios, onde também seria levado em consideração, além do índice obtido através desses trabalhos, o desenvolvimento cognitivo do aluno durante todo o ano letivo.**

#05D.11 Estão constantemente sendo avaliados: dever de casa, caderno, desempenho oral, escrito, desenhos, atitude, teste e prova. **Isto permitiu entender como a turma está caminhando.**

#05D.11 **Com relação ao mito da prova, acredito que a prova tem valor de comunicação, por isso não deve ser utilizada para ajudar os alunos.**

#05D.11 Acredito num trabalho dialético, ou seja, o professor avaliando e repensando o processo ensino-aprendizagem. **A avaliação atua como diagnóstico tanto para os alunos quanto para o professor.**

#05D.15 **Procedimentos de avaliação que possibilitem avaliar o desenvolvimento do aluno em um contínuo, e não momentâneo, decoreba.**

#05D.15 Sobre as avaliações, concordo que mais notas devem compor a avaliação que não só a nota da prova no final de cada bimestre, mas não concordo com os parâmetros das outras notas. Duas são fixas, que é um teste no meio do bimestre e uma prova no final do bimestre. A terceira é livre, e a maioria dos professores, por forçar os alunos a estarem presentes, ou por comodidade, utilizam a presença. **Não concordo, acho que outras coisas deveriam ser avaliadas, como outras capacidades dos alunos, como o social, a participação em outros âmbitos da escola, em outras atividades.** Mas para isso, a escola deveria abrir este espaço, e como não há, eles poderiam avaliar de outra forma, talvez com trabalhos em sala, participações em discussões, pesquisas, etc.

#05D.17 **Já o modelo formativo, é tudo um processo em construção, tanto para o aluno, quanto o professor, quanto o próprio conhecimento e as técnicas aplicadas.** Autores gostam de classificar a própria avaliação formativa, dividindo em três etapas: inicial, continuada e final. Mas como a base do conceito do modelo formativo afirma, ela forma. Não há como delimitar o fim de uma formação, ele estará sendo, considerando a própria evolução.

#05D.20 **Não acredito na capacidade deste tipo de avaliação apontar qual saber o aluno possui nem tampouco como ele constituiu e interpretou tal conhecimento,** visto que se apoia essencialmente no estabelecimento de um padrão que serve como termo de comparação, diferenciação, classificação e exclusão, atuando no sentido de homogeneizar os alunos .

#05D.25 **A avaliação da aprendizagem é encarada como um “toma-lá-dá-cá”** definida por Paulo Freire como “educação bancária” onde o aluno deve devolver ao professor o que dele recebeu. Assim o professor passa a matéria no quadro, o aluno deve copiá-la no caderno e depois transcrever a informação na prova para obtenção de uma nota satisfatória.

#05D.28 **Ao meu ver, tais decisões são prejudiciais a escola, não apenas por desvalorizar e desestimular o corpo docente, mas também por dar aos alunos a sensação de impunidade, como se independente do seu esforço eles fossem ser “passados de ano”.** Como ex-aluna do colégio e futura professora acredito que tais medidas apenas contribuam para redução no nível de exigência e qualidade da escola.

#05D.31 **A avaliação da aprendizagem não possui uma finalidade em si, ela subsidia ações que visam contribuir com a construção dos resultados previamente definidos.** Seja ao aferir notas aos alunos, seja ao indicar a necessidade ao assumir novos caminhos, é dentro

do conjunto das concepções relativas ao processo de ensino aprendizagem que a avaliação deve ser definida e estudada. (CASSAB, 2005).

#05D.31 No geral o professor busca modelos alternativos de avaliação, diferente do modelo diretivo. Isso pôde ser observado pelo fato de realizar atividades em sala, que eram acompanhadas e avaliadas periodicamente, pelo menos 3 vezes por bimestre, através de provas, testes e trabalhos e seminários. Além disso, como já foi dito **“tanto o professor quanto aluno são tidos como sujeitos dessa investigação já que traz ao mesmo tempo os saberes e os não-saberes de quem aprende, como também o de quem ensina, mostrando que não é só o professor quem ensina, nem é só o aluno quem aprende** (CASSAB, 2005).

#05D.33 **A avaliação classificatória tende a verificar a aprendizagem através de quantificações.** Esse tipo de avaliação pressupõe que os alunos aprendem do mesmo modo, nos mesmos momentos e tenta evidenciar competências isoladas. Ou seja, alguns, por outras características, que não respondem tão bem ao conjunto de disciplinas, aprendem cada tipo de avaliação tende a ser trocada pelas avaliações formativas hoje em dia a avaliação formativa não tem como objetivo classificar ou selecionar. Fundamenta-se nos processos de aprendizagens em seus aspectos cognitivos, afetivos e relacionais, fundamenta-se em aprendizagens significativas e funcionais que se aplicam em diversos contextos e se atualizam, o quanto for preciso, para que se continuem a aprender. Esse tipo de avaliação também é usada no colégio através de provas, testes, trabalhos e seminários, realizados com frequência.

#05D.34 Ao contrário, uma avaliação formativa é construída ao longo do processo de ensino-aprendizagem, num desenvolvimento gradual e contínuo, em que se observam as transformações das concepções prévias dos alunos. **É uma ação em que ocorre durante todo o processo de ensino-aprendizagem e não apenas em momentos específicos.**

#06N.04 Como avaliar? O que é mais importante? O que é menos importante? O que eu acho que os alunos deveriam entender do assunto não é como eles realmente o compreenderam. Acabei descobrindo que não sou nem um pouco favor a ela esse tipo de avaliação, não somente pela dificuldade pessoal com isso, mas por entender que as avaliações são formas de classificação, de hierarquização dos alunos, de negação de diversidade. **Conforme Esteban (2003), o sistema de avaliação vigente atualmente nas escolas contribui para o silenciamento de conhecimentos que não se enquadram no padrão certo.**

#06N.05 **Outra preocupação é obter resposta do aprendizado dos alunos, um feedback, seja por meio de avaliações tradicionais** (provas e testes) seja pro meio de outros métodos menos usuais.

#06N.05 Segundo Esteban, 1992, o **erro, muitas vezes mais do que o acerto revela o que o aluno sabe colocando este saber numa perspectiva processual**, indicando também aquilo que ele ainda não sabe, portanto o que pode vir a saber. Neste sentido, passa a ser um estímulo para quem aprende e para quem ensina. Esteban, M. T. não saber/ainda não saber/já saber: pistas para a superação do fracasso escolar. Dissertação. Niterói: UFF, 1992. Avaliação nesta instituição também é feita através de provas, entretanto pode-se notar que os alunos possuem domínio de linguagem, sendo capazes de interpretar bem as questões assim como formular respostas coerentes, fato esse facilmente entendido visto o processo de seleção para o ingresso, assim como o trabalho de leitura e escrita desenvolvido não apenas pelos professores de LP, mas por todos os educadores. Considero a prática de ensino um importante

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

#06N.06 Creio que no fundo, toda avaliação é um processo incomodo para quem está sendo avaliado, pois traz muitas vezes insegurança e ansiedade, mas que faz parte do processo de formação do aluno, do cidadão, enfim do processo de aprendizagem, sendo um “mal necessário” como nos diz Esteban (2003).

#07D.02 A avaliação na turma do 9º foi feita de forma contínua, ao longo de cada bimestre, apesar de haver ao final de cada um, uma prova. Em praticamente todas as aulas, havia uma atividade a ser realizada pelos alunos (individualmente ou em grupo), além dos deveres de casa. Todas estas atividades em conjunto com a participação e o comportamento dos alunos e também da prova bimestral foram avaliados pela professora. **Este modelo de avaliação tem a vantagem de não avaliar o aluno em apenas um momento (em uma prova, por exemplo) e nem de uma única forma, mas sim através de todo o processo de aprendizagem**, no dia-a-dia em sala de aula, dando a chance de os alunos se expressarem de diferentes formas além da prova (redações, seminários, estudos dirigidos, praticas,etc.). Em algumas das atividades realizadas, não se atribuiu um valor numérico ou conceitual, sendo avaliada a participação e o esforço dos alunos. De acordo com Esteban (2003), este seria um modelo de avaliação híbrido, que apresenta tanto aspectos qualitativos como quantitativos.

#07D.04 A **avaliação é um momento importante para saber o que o aluno vem aprendendo dos assuntos abordados**. A avaliação do estudante é inclusive uma ferramenta útil para que o professor possa reavaliar a sua pratica docente. Os colégios, no entanto, vêm tradicionalmente utilizando essa ferramenta como uma forma de classificação e exclusão. Então, qual seria a melhor forma de avaliar? Na concepção de Esteban (2003), a avaliação deve ser capaz de dialogar com a complexidade do real e com a multiplicidade de conhecimentos. As duas professoras de prática que acompanhamos procuraram adequar a avaliação à exigência de notas do colégio, sem resumi-la apenas a prova. Procuraram valorizar as diferentes habilidades dos estudantes, através de diversos trabalhos e não utilizaram a prova como meio de pressionar os alunos.

#07D.05 O que era frequente durante as avaliações era a dificuldade em se encontrar o equilíbrio. Quando estaria cobrando demais e sendo injusto? Quando estaria cobrando de menos e subestimando a capacidade dos alunos? É nesta subjetividade que deve buscar o equilíbrio e buscar avaliar de modo que as múltiplas vozes sejam explicadas (Esteban, M. T. a avaliação no cotidiano escolar), algo que deve inspirar o professor são as consequências que um processo de inclusão/ exclusão social pode trazer para cada vida presente na sala de aula. Algo que aterroriza a maioria dos alunos é a avaliação. Avaliação esta que nem sempre cumpre o seu papel de como o nome mesmo sugere, avaliar. Muitos, por inúmeros motivos, acreditam que a avaliação é sinônimo de teste/prova. Mas, como futura professora, me esforço a refletir sobre esta questão, a qual tem feito tantos alunos desacreditarem de seu potencial. Lembrando em como me sinto quando estou sendo avaliada através de uma prova e tendo em mente quais foram os objetivos das aulas, busquei avaliar os alunos de uma forma que os fizessem refletir mais do que decorar. Foi considerando estes aspectos que construí duas questões inseridas na prova bimestral. Este não foi o único meio, pelo qual os alunos foram avaliados. **Acredito que a avaliação deve estar veiculada ao processo de aprendizagem, devendo estar presente durante o aprendizado**. Assim, é possível a realização de

intervenções através da reflexão dos resultados obtidos da avaliação. Pensando nisso, elaborei exercícios para serem feitos após cada aula. A nota do estudo dirigido e da participação no debate valeu como parte da avaliação do 1º bimestre.

#07D.05 Os alunos eram avaliados não somente pelos testes e provas, como no decorrer das aulas, tais como lista de exercícios, trabalhos em grupo, comportamento, atividades extraclases e realização de pesquisas. Eles eram avaliados não somente de acordo com um gabarito sugerido, mas também de acordo com o interesse, dedicação e empenho investidos para a realização das atividades propostas. De acordo com Esteban, **a avaliação feita pelo professor é frequentemente fundamentada na fragmentação do processo ensino-aprendizagem e o professor classifica a partir de um padrão predeterminado as respostas dos seus alunos, onde ele relaciona a diferença ao erro e a semelhança ao acerto.** Desta forma, podemos perceber o quanto o mito da prova pode ser prejudicial para o ensino-aprendizagem e o quanto as atividades extra-classes são importantes para esta etapa. Em relação à avaliação desenvolvida pode-se destacar que foi uma experiência bastante rica e interessante vivenciada por nós, licenciandas para os alunos acerca dos conteúdos trabalhados, era preciso encontrar o equilíbrio para que os alunos não fossem subestimados e nem cobrados demasiadamente. Em alguns momentos, modificávamos as respostas que esperávamos. Mas em outros, isso nem sempre era possível, frente a possíveis erros que estaríamos transmitindo ou frente à percepção de que o problema não era a compreensão do conteúdo e sim a preguiça mental. Este exercício foi bastante interessante, pois frequentemente ficávamos nos perguntando o que seria cobrar em excesso e o que seria subestimar o potencial dos alunos.

#07D.05 Ajudei na confecção e correção das provas. Achei muito difícil, saber quando se é rígido ou não, bonzinho ou não. Além disso **a avaliação é um instrumento de reflexão o que pode indicar se a aula foi positiva ou não** e, para mim, ela conseguiu sintetizar claramente o que preciso melhorar.

#07N.01 **As competências expressam a capacidade de realizar vários tipos de ações e práticas e teóricas,** em linguagem usualmente compreensível para todos. Seu desdobramento, no entanto, é complexo, envolvendo informações, conhecimentos, intuições, emoções, sentimentos, percepções, iniciativas, etc.

#07N.01 Considerando que o PPP do C. esta voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades, **a avaliação das metas alcançadas deverá ser produto de ações definidas dentro de um encaminhamento político decisório a favor da competência de todos para a participação democrática na vida social** (LUCKESI, 1995).

#07N.01 **A avaliação deve levar ao aprimoramento do processo didático.**

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

#07N.01 **O novo sistema de avaliação, no entanto, montado para ser coerente com os pressupostos institucionais assumidos no contexto da reforma, acabou sendo reformulado por normas e decretos baixados pela direção geral, diante da ameaça de uma reprovação maior que em anos anteriores por problemas de adaptação de alunos,**

pais e professores ao processo. Em se tratando de efetividade, o currículo “por competência” não chegou a ser implantado, por demandar investimento em capacidade docente e melhoria das condições infra-estruturais.

#07N.03 Antes de corrigirmos os roteiros, não imaginávamos o quanto era difícil avaliar. **A tarefa de corrigir não é simplesmente comparar a resposta do aluno com o gabarito e dar errado se ela não esteve idêntica.** Afinal os alunos podem apresentar outras interpretações sobre determinado assunto, as quais não podem ser silenciadas pelo professor. Todos os educadores precisam ter em mente que, a resposta de um exercício definida por ele não é sempre a única correta (ESTEBAN, 2003).

#07N.03 **A correção, ao final, nos mostrou ser uma ótima ferramenta para definir as dificuldades dos alunos e também para avaliarmos a nossa própria aula** (ESTEBAN, 2003).

#07N.03 Apesar de este tipo de prova objetiva ser, do ponto de vista do professor, fácil, prática e rápida de ser corrigida, ela apresenta grandes desvantagens: de um lado, **ela não avalia corretamente o aprendizado do aluno, de outro, não é possível que o professor, tendo as provas em mãos, distinguir um erro por problemas de ensino-aprendizagem o por problemas e interpretações das questões** (BERRUTI, 1997). Não há também como saber se o aluno marcou uma determinada alternativa porque não sabia a resposta da questão.

#07N.03 **Portanto, do ponto de vista construtivista, esse tipo de prova não deveria ser aplicado aos alunos.** Como o nosso objetivo era formular provas que oferecesse diferentes tipos de questões objetivas, não pudemos descartar essa ideia. Logo, para amenizar os defeitos dessas desvantagens, procurou-se elaborar questões que não exigiam respostas memorizadas dos alunos. Mesmo que isso não tenha sido possível, algumas questões tratavam de informações básicas sobre o tema da prova.

#07N.03 Quando um aluno apresenta um mau desempenho escolar, costuma-se colocar a culpa nos pais ou até mesmo no professor. **Entretanto, é certo que, quando mais da metade dos alunos fracassa, a culpa é do sistema de ensino** (PATTO, 1996)

#07N.04 Apesar de este tipo de prova objetiva ser, do ponto de vista do professor, fácil, prática e rápida de ser corrigida, ela apresenta grandes desvantagens de um lado, ela não avalia corretamente o aprendizado do aluno, de outro, não é possível que o professor, tendo as provas em mãos, distinguir um erro por problemas de ensino-aprendizagem ou por problemas de interpretação das questões (Berruti, 1997). **Não há também como saber se o aluno marcou uma determinada alternativa em virtude de não saber a resposta da questão.**

#07N.04 **Na avaliação, o professor deve se preocupar com as seguintes capacidades de argumentar, sintetizar, de concluir, de defender pontos de vista, de coesão, de persuadir, de comparar, de analisar, etc.**

#08N.03 Na correção, não senti grande dificuldade dos alunos na minha questão e acho que foi interessante pois, para entender quais adaptações seriam de cada “tipo” de ser, seria necessário entender o que cada um faz, seus hábitos de vida. Além disso, acho que **o próprio momento de prova pode se tornar um momento de aprendizado**, pois os alunos, na hora da prova, refletindo sobre os conceitos dados, poderão inferir quais características são de cada

grupo, mesmo que não se recorde delas e, fazendo a prova, estarão reforçando algumas estratégias usadas por esses seres.

#08N.07 De acordo com Maria Teresa Esteban (2003), num texto sobre avaliação no cotidiano escolar, ela diz que é importante continuar discutindo a avaliação como parte de um processo mais amplo de discussão do fracasso escolar, dos mecanismos que o constituem e possibilidades de reversão desse quadro com a construção do sucesso escolar de todas as crianças (e no caso do EJA, alunos mais velhos) especialmente crianças (e alunos) de classes populares, as que efetivamente vivem cotidianamente o fracasso. Portanto, para a autora, a reflexão sobre **avaliação só tem sentido se estiver atravessada pela reflexão sobre a produção do fracasso / sucesso escolar no processo de inclusão / exclusão social.**

#08N.07 Em sua indagação sobre se a escola poderia existir sem avaliação, ela diz que talvez a avaliação e aplicação de provas seja um mal necessário, já que seria uma forma de obrigar os alunos a estudarem, para serem “recompensados” com a nota. Então, apesar de ser quase unânime a ideia de que **a avaliação é uma prática indispensável ao processo de escolarização, a ação avaliativa e o melhor modo de avaliar continuam sendo um tema polêmico.**

#08N.07 Para ela estamos vivendo mais um momento de construção de propostas para a definição do cotidiano escolar e podemos perceber que **a avaliação é uma questão significativa nesse processo.** No ponto de vista dela, as perspectivas para a avaliação oscilam em três perspectivas, a saber:

a) Retorno ao padrão rígido definido pela avaliação quantitativa: nessa avaliação, ao estilo do provão do MEC, se revela um “**mecanismo de controle**” dos tempos, dos conteúdos, dos processos, dos sujeitos e dos resultados escolares. O estabelecimento de uma avaliação nacional pressiona no sentido de homogeneização curricular, pois todos os alunos devem ter acesso a conteúdos iguais para que tenham as “mesmas oportunidades” num processo de avaliação padronizado.

b) Consolidação de um modelo híbrido: dá continuidade à dinâmica estabelecida pelo modelo quantitativo e agrupa propostas que, embora possam apresentar intencionalidades distintas e muitas vezes opostas, desencadeiam práticas com consequências distintas e muitas vezes opostas, desencadeiam práticas com consequências semelhantes. Aqui o contexto escolar adquire um certo grau de liberdade, mas os processos pedagógicos continuam vinculados a um produto previamente determinado.

c) Construção de uma avaliação democrática, imersa numa pedagogia de inclusão: essa terceira perspectiva, para qual só vamos encontrar alguns processos que não estão consolidados, me, completamente definidos, engloba as alternativas de avaliação que estão pensadas como parte do processo de construção de uma pedagogia multicultural, democrática, que vislumbra a escola como uma zona fronteira de cruzamento de culturas. Esta percepção implica numa mudança radical na lógica que conduz às práticas de avaliação porque supõe substituir a lógica de exclusão, que se baseia na homogeneidade inexistente, pela lógica de inclusão, fundamentada na heterogeneidade real.

#08N.07 Na minha opinião, também concordo que **a avaliação democrática seja a melhor, o momento em que se propõe a incluir na escola e nas avaliações a realidade e a vivência do aluno**, para que veja mais sentido naquilo em que está aprendendo e sendo avaliado, já que estariam sendo respeitadas as particularidades regionais de cada estado do país. Até mesmo dentro de uma mesma cidade temos realidades bem diferentes, como que ocorre entre a zona sul carioca e os subúrbios da zona norte.

#08N.10 Avaliação somativa, diagnóstica ou formativa – um dos grandes dilemas que tive, foi como avaliar o que o aluno aprendeu do conteúdo na nossa regência, de que maneira deveria ser feita essa avaliação, refleti então sobre três formas de avaliação classificadas por Bloom (1956 apud Benfatti, 2005), que **são avaliação somativa, diagnóstica e a formativa.**

#08N.10 Pesquisando na literatura sobre essas avaliações sobre qual delas deveriam ser utilizadas para avaliar os alunos, logo percebi que a **avaliação formativa que é uma avaliação que se dá ao longo do processo de ensino-aprendizagem**, apesar e considerar a mais democrática das três, ficou visível que devido ao curto tempo, que tivemos para desenvolvê-la não seria aplicável naquele momento na escola.

#08N.10 A **avaliação diagnóstica, também não teria uma aplicabilidade eficiente, pois não fizemos uma pesquisa sobre os conhecimentos prévios dos alunos**, de maneira que ficaria impossível desenvolver uma avaliação que englobasse os conhecimentos prévios deles, e assim buscássemos encontrar os chamados núcleos dos erros e desenvolvêssemos métodos de suprir as dificuldades dos alunos.

#08N.11 Segundo Masetto (1997, p. 98), **“a avaliação deve acompanhar todo o processo de aprendizagem e não só o momento privilegiado da prova ou do teste, pois é um momento de feedback contínuo para o educando e para todos os participante.** Neste sentido fala de consecução ou não dos objetivos de aprendizagem”. Para Luckesi **a avaliação é uma ferramenta da qual o ser humano não se livra. Ela faz de seu modo de agir e, por isso, é necessário que seja usada da melhor forma possível.**

#08N.13 As técnicas avaliativas são instrumentos de feedback para aluno e professor sobre o desempenho com relação à aprendizagem, **porém este tipo de avaliação tende a quantificar quanto do transmitido foi armazenado e pode ser reproduzido pelo aluno**, revelando-se um poderoso instrumento de classificação, hierarquização e seleção que acaba por desempenhar um papel de controle.

#08N.14 **Creio que uma tendência para “amenizar” este sofrimento é uma forma de produzir uma avaliação de caráter mais democrático, onde as questões não são caracterizadas por defina, cite, descreva os processos, etc.** a avaliação democrática tem a preocupação de avaliar o processo de ensino-aprendizado, envolve o aluno na interdisciplinaridade, verificando se este é capaz de relacionar fatos e conceitos, tomando o modelo de avaliação inclusiva, democrática e heterogênea, pois não há um modelo homogêneo de resposta, mas esta direcionam para um bem comum. O erro não é visto de forma excludente, nem traduzido como a incapacidade do aluno de atingir o acerto, mas passa a ser tratado e analisado em suas particularidades mostrando a diversidade de conhecimento dos alunos. Este modelo questiona o processo de ensino aprendizado, desde o planejamento até o processo de elaboração da avaliação, onde o educador não se coloca em posição superior, dotado de todo o “poder”, mas percebe que está imerso em um processo muito complexo, onde este aprende com o educando, ocorrendo uma troca de conhecimentos.

#08N.14 **Ao contrário da avaliação democrática, a quantitativa é o tipo mais comum na nossa prática escolar.** Busca verificar o conteúdo assimilado pelo aluno, a quantidade memorizada, ou seja, o que ficou retido na transmissão de conhecimento. As respostas são uniformes e são respondidas questões como cite, enumere as características, descreva os processos, etc. o professor é visto como o detentor do conhecimento. Deve organizar os

conteúdos apresentados ao aluno, deve ser claro, objetivo e racional. Para o aluno aprender deve ser concentrado, em silêncio e cumprir todas as exigências do professor, seja trabalhos, exercícios de fixação e os trabalhos de casa. Os resultados são quantificados através de notas e conceitos. A nota é um mecanismo de controle dos professores e da escola, onde o aluno é classificado como bom, ruim, inteligente ou burro. É valorizada uma competição individual. O aluno é categorizado. Isto contribui para a baixa auto-estima do aluno e este se torna descreditado.

#08N.14 Baseada nesta ideia que a professora em questão tenta mesclar em suas provas questões de caráter quantitativo e questões de caráter democrático, criando um modelo de prova que faça o aluno raciocinar sobre algumas questões, e outras não. Porém ainda a vejo como “a detentora do poder” e a prova ainda é um “mecanismo de controle”. Ao corrigir as provas, percebi que alguns alunos não tinham assimilado o conhecimento, pois muitas vezes confundiam os processos e demonstravam que o assunto abordado merecia aprofundamento por parte do professor. Perguntei se a professora revisava, esclarecia tais conhecimentos na sala de aula quando percebia isso na correção de provas, a mesma afirmou que só faziam na correção oral em sala de aula. Não havia muito tempo hábil para trabalhar as questões, pois tinha que cumprir com um cronograma apertado. Os alunos não apresentavam conceito final, pois a nota da prova sempre é somada com outras avaliações, como estudos dirigidos e trabalhos individuais ou apresentação de seminários. **Apesar de saber que a avaliação está em todo o processo**, com a vivência da sala de aula tive imagem de que a escola passava uma falsa impressão de alunos inteligentes e diferenciados. Penso desta forma, pois o critério de seleção de entrada de alunos nesta escola é muito rigoroso. A relação candidato-vaga é grande e acaba sendo um processo excludente. Nem sempre os aprovados são os melhores. Quando imergimos na realidade estes alunos, observamos que são pessoas com as mesmas deficiências, carências e dificuldades que os alunos tão perto e tal distante e muitas vezes discriminados do PEJA.

#08N.17 Em Esteban (2003), vemos que avaliação quantitativa quantifica o conhecimento que foi transmitido para os alunos e retido por eles. Neste sentido, percebemos que este tipo de **avaliação privilegia a quantidade e não a qualidade do processo educacional, até porque a avaliação do processo educacional é uma das características da avaliação qualitativa.**

#08N.17 **Particularmente, eu prefiro um tipo de avaliação mais no modelo qualitativo justamente pelo fato de ela não ser excludente**, diferentemente da avaliação quantitativa, que exclui em função da classificação que promove através da quantificação. Ainda sim, a escolha do tipo de avaliação que deveria fazer não estava em minhas mãos.

#08D.01 As reflexões sobre avaliação somadas com nossas observações nas salas de aulas nos chamam a atenção para a importância dessas discussões. Inseridas no processo de aprendizagem e de fracasso escolar. Não obtivemos respostas para os problemas encontrados, mas estamos conscientes de que não existe um modelo correto de avaliação, que seja aplicado a qualquer turma em qualquer situação. **Cada turma é única e é necessária um reflexo sobre a melhor forma de avaliá-la.**

#08D.01 **A diversidade de quesitos para a avaliação foi uma tentativa de tornar esse processo democrático.**

#08D.01 A avaliação: do professor ou dos alunos? A prova é “de” Biologia, mas quem assina o nome é o aluno. Apesar de parecer bem complicado, foi fácil entender, com tantos

exemplos, como usar a prova para “conversar” com o aluno. **Ora, mas a avaliação não é só prova**, e nem foi só isso depois da minha regência.

#08D.01 **Esse modelo de avaliação da atividade valoriza as concepções prévias do aluno e seus erros como parte do processo de aprendizagem** de forma que um conceito equivocado no primeiro momento passa ser aprendido corretamente após observação num segundo momento.

#08D.05 Apesar das metodologias dos professores serem distintas, notamos que a avaliação diária ocorreu durante as aulas, como a participação, o interesse, o comportamento, e isto torna o **processo avaliativo mais coerente e justo** com a heterogeneidade recebida pela escola diminuindo a exclusão dos alunos que não atendem às expectativas impostas socialmente.

#08D.05 Dentre as opiniões de pesquisadores, educadores e, até mesmo, pais de alunos não há dúvidas de que **a avaliação é uma prática indispensável ao processo de escolarização**, embora a metodologia avaliativa gere divergência entre os mesmos (ESTEBAN, 2003).

#08D.05 A escola é um espaço receptivo a diversidade, por isso é importante repensarmos a prática de avaliar os diferentes saberes construídos nesse ambiente de forma a diminuir a exclusão gerada pela busca da homogeneidade. Isso nos faz refletir sobre a importância de pensarmos o que, como, para que e quando avaliar.

#09D.01 Esse roteiro, composto de uma linguagem mais tranquila e acessível, associa o conteúdo algumas questões onde a interiorização do conteúdo é avaliada ao longo da aula; ou seja, além do planejamento, observamos uma avaliação informal, porém de muita utilidade nessa prática, já que **promove um feedback do que foi realocado internamente**. Desse modo vemos a avaliação como prática contínua de investigação (ESTEBAN, 2003).

#09D.02 Durante a prática de ensino, tivemos a oportunidade de vivenciar a dificuldade sentida pela professora M. na decisão da aprovação dos alunos que entraram no colégio por sorteio. Tivemos várias conversas sobre a dificuldade do colégio de excelência acolher os alunos menos preparados para o sucesso na educação escolar de qualidade. Analisando Maria Tereza Esteban, no entanto **ainda não consegui desenvolver nenhum posicionamento sobre esta problemática da superação do fracasso escolar**.

#09D.02 **Avaliação, no mesmo contexto do planejamento, apresenta-se como aparelho de reprodução das relações desiguais de poder na sociedade já que termina o fracasso (muitas vezes da maioria) e o sucesso (de poucos)**. Isso acontece pois frequentemente a avaliação feita pelo professor se fundamenta na fragmentação do processo ensino / aprendizagem e na classificação das respostas de seus alunos e alunas, a partir de um padrão predeterminado, relacionando a diferença ao erro e a semelhança ao acerto “(ESTEBAN, 2003). Esses mecanismo de avaliação silencia as visões diferenciadas dos alunos sobre o tema, sendo sempre sobrepostas por respostas cientificamente corretas. Além disso, olha com pouca atenção o progresso individual dos alunos que podem não ter atingido a resposta correta, mas que pode ter evoluído na compreensão do conteúdo.

#09D.02 A partir de experiências vividas como aluno e professor conseguimos perceber formas de trabalhar a avaliação como um processo contínuo que se restrinja a uma prova

diretiva, muito pelo contrário. **A avaliação é um processo e deve ser medida ao longo de um contínuo de diversas formas.**

#09D.04 A avaliação no mesmo contexto do planejamento, apresenta-se como aparelho de reprodução das relações desiguais do poder na sociedade já que termina o fracasso (muitas vezes da maioria) e o sucesso (de poucos). Isso acontece, pois frequentemente a avaliação feita pelo professor se fundamenta na fragmentação do processo ensino / aprendizagem e na classificação das respostas de seus alunos e alunas, a partir de um padrão predeterminado, relacionando a diferença ao erro e a semelhança ao acerto (ESTEBAN, 2003). Esses mecanismos de avaliação silenciam as visões diferenciadas dos alunos sobre o tema, sendo sempre sobrepostas por respostas cientificamente corretas. Além disso, olha com pouca atenção o progresso individual dos alunos que podem não ter atingido a resposta correta, mas que pode ter evoluído na compreensão do conteúdo.

#09D.04 A avaliação como prática de investigação pressupõe a interrogação constante para formular respostas possíveis aos problemas urgentes.

#09N.02 A prova é vista como um meio para avaliar os conhecimentos adquiridos pelo aluno, mas ao aplicar uma prova os conhecimentos perguntados na mesma podem não ser os mesmos que foram estudados pelos alunos, os alunos podem saber muito toda a matéria mas as perguntas feitas na prova podem não ser exatamente as coisas que os alunos estudaram, dessa forma a nota não será representativa do que o aluno realmente sabe daquele assunto. Com isso, é evidenciado o mito de achar que a prova está realmente avaliando o quanto cada aluno sabe. Além disso, a prova gera exclusão social porque os alunos que tiram boas notas naqueles métodos avaliativos da escola são bem visto por todos (professores, estagiários, funcionários e outros alunos) e os que tiram notas ruins são mal vistos por todos, sendo excluídos e vistos com a escória da escola mesmo sabendo que aquelas notas não são representativas da verdadeira capacidade dos alunos. Mas apesar dessa problemática, a avaliação se faz necessário porque sem elas os alunos não se preocupariam com os estudos porque não haveria perigo de repetência. Isto é evidenciado quando houve a aprovação automática no Rio de Janeiro. Isto fez com que alunos passassem nas escolas sem aprender absolutamente nada. Então **já que ela é necessária deve-se tomar bastante cuidado ao elaborar um sistema avaliativo porque pode não ser representativo do que o aluno realmente sabe.** No colégio P. há essa preocupação, apesar de os professores não se preocuparem muito com a elaboração de provas que tentem ser representativas do que os alunos realmente sabem por isso ser bastante inviável há outro meio de impedir que os alunos que aprenderam o mínimo necessário sejam reprovados injustamente, este é chamado de conselho de classe. Trata-se de uma reunião no final do ano em que todos os professores reunidos avaliam se alunos que ficaram pendurados em disciplinas merecem ser aprovados ou não, é levado em consideração o comportamento do aluno, esforço em aprender, participação nas aulas, de forma que os professores possam avaliar mais adequadamente se eles são bons alunos por métodos mais qualitativos de que os quantitativos propostos nas provas. Caso sejam, suas notas são elevadas ano mínimo possível para que possam ser aprovados.

#09N.06 No final sempre avaliamos da mesma forma, com números. Por que discursar tanto, idealizar e no fim manter o modelo? Não sei propor outra estratégia, mas não gosto da hipocrisia. Isso me chateou durante algumas aulas. Fala-se em receita de bolo, mas não é isso que busco. Seria muito chato se dar aula fosse seguir receita de bolo. Sei também que sem questionamento não se avança numa questão, talvez seja isso que estamos praticando, mas ainda assim, não gosto.

#09N.06 **A avaliação é de caráter formativo e configura-se como um processo global cumulativo, constante e contínuo** (BAPTISTA, 2008).

#09N.09 **O conhecimento sobre o que eles aprenderam e o feedback do trabalho realizado de fato, advém através da avaliação.**

#09N.09 Algo também difícil é elaborar uma aula que possibilite-se uma avaliação múltipla (**contínua, participativa, coletiva e de fixação**).

#09N.09 **A prova é vista como um meio para avaliar os conhecimentos adquiridos pelo aluno**, mas ao aplicar uma prova os conhecimentos perguntados na mesma podem não ser os mesmos que foram estudados pelos alunos, os alunos podem saber muito toda a matéria mas as perguntas feitas na prova podem não ser exatamente as coisas que os alunos estudaram, dessa forma a nota não será representativa do que o aluno realmente sabe daquele assunto. Com isso, é evidenciado o mito de achar que a prova está realmente avaliando o quanto cada aluno sabe. **Além disso, a prova gera exclusão social** porque os alunos que tiram boas notas naqueles métodos avaliativos da escola são bem visto por todos (professores, estagiários, funcionários e outros alunos) e os que tiram notas ruins são mal vistos por todos sendo excluídos e vistos com a escória da escola mesmo sabendo que aquelas notas são representativas da verdadeira capacidade dos alunos. Mas apesar dessa problemática, a avaliação se faz necessário porque sem ela os alunos não se preocupariam com os estudos porque não haveria perigo da repetência. Isso é evidenciado quando houve a aprovação automática no Rio de Janeiro, isso fez com que os alunos passassem nas escolas sem aprender absolutamente nada. Então já que ela é necessária deve-se tomar bastante cuidado ao elaborar um sistema avaliativo porque pode não ser representativo do que o aluno realmente sabe. No colégio P. há essa preocupação, apesar de os professores não se preocuparem muito com a elaboração de provas que tentem ser representativas do que os alunos realmente sabem e por isso ser bastante inviável há outro meio de impedir que os alunos que aprenderam o mínimo necessário sejam reprovados injustamente, este é chamado de conselho de classe. Trata-se de uma reunião no final do ano em que todos os professores reunidos avaliam se alunos que ficaram pendurados em disciplinas merecem ser aprovados ou não, é levado em consideração o comportamento do aluno, esforço em aprender, participação nas aulas, de forma que os professores possam avaliar mais adequadamente se eles são bons alunos por métodos mais qualitativos do que os quantitativos propostos nas provas. Caso sejam, suas notas são levadas ao mínimo possível para que possam ser aprovados.

#09N.09 70% da nota fica a cargo da prova institucional e 30 % a cargo do professor. Colégio tradicional com modelo de prova rígido em que na sua maior parte engessa a ação do professor. De fato, encontramos esse modelo perpassando por muitas escolas públicas ou privadas e, nesse sentido, **excluimos a possibilidade de avaliar aquele aluno que pode não se expressar tão bem na escrita, mas poderia se sair bem numa prova oral ou até mesmo num seminário.**

#09N.11 A avaliação na escola por muitas vezes soa ao aluno como uma vivência de estresse. Cabe ao professor e a própria escola, criar mecanismos de avaliações que possam de forma ética apresentá-las consolidando as práticas pedagógicas no sentido de qualidade e democratização da educação considerando as realidades e as culturas da comunidade da escola em prática. **A democratização e a ética na avaliação são importantes no sentido de evitar que a mesma seja excludente desvalorizando saberes e culturas.** Na prática escolar,

avaliar somente pela fragmentação do processo de ensino aprendizagem utilizando classificações de respostas em provas é podar o desenvolvimento crítico do aluno, impedindo a liberdade de raciocínio. As avaliações satisfatórias são aquelas capazes de criar um vínculo com a construção do real na vida do aluno. As avaliações negativas podem levar ao fracasso escolar e conseqüentemente a evasão.

#11N.01 Avaliar vem do latim a + valere, que significa atribuir valor e mérito ao objeto em estudo. Portanto, avaliar é atribuir um juízo de valor sobre a propriedade de um processo para a aferição da qualidade do seu resultado, porém, a compreensão do processo de avaliação em ensino/aprendizagem tem sido pautada pela lógica da mensuração, isto é, associa-se o ato de avaliar ao de “medir” os conhecimentos adquiridos pelos alunos (Kraemer, 2005).

#11N.01 Laburú, Arruda e Nardi, (2003) embasados em Feyerabend (1989) propuseram o pluralismo metodológico, entendendo que existem diferentes tipos de alunos e que estes aprendem melhor através de diferentes modos. Sendo assim o professor deve moldar a prática pedagógica e as avaliações de acordo com os seus alunos. Seguindo ainda a linha construtivista, **a avaliação é atualmente conhecida como um componente integrado no processo de aprendizagem e que se realiza de forma continuada ao longo do mesmo.** (Kempa, 1986). Conforme citado por Aleixandre (1996), a avaliação possui duas funções (Coll, 1986): permitir o ajuste da ajuda pedagógica as características individuais dos alunos por meio de aproximações sucessivas; e determinar em que grau se alcançou as intenções do projeto. Ainda com relação a essas duas funções, Coll (1986) estabeleceu três níveis de avaliação: 1. Avaliação inicial: feita no início de uma nova fase de aprendizado, para debilitar o que o aluno traz de bagagem, ou seja, o conhecimento prévio, um ponto de partida. Esta avaliação ajuda a balizar objetivos e atividades de aprendizagem com enfoque no que o aluno precisa aprender. 2. Avaliação formativa: estabelece quais os avanços que o aluno alcançou em relação ao seu ponto de partida. 3. Avaliação somática: nada mais é do que os objetivos alcançados ao final de uma fase de aprendizagem. Nessa perspectiva, que considera a aprendizagem ao longo do processo de reconstrução dos conhecimentos realizado pela própria pessoa que aprende, é fundamental a avaliação formativa, que permite conhecer se as atividades de aprendizagem propostas pelo professor são as mais adequadas, se são interessantes aos estudantes e adequadas ao seu potencial. Este tipo de avaliação tem função regulatória do processo de ensino e aprendizagem, tendo como finalidade detectar os pontos fracos do processo (Aleixandre, 1996).

#11N.01 Percebe-se que há uma maior quantidade de questões de múltipla escolha do que de discursivas e isso é mais evidente na prova final. As questões de múltipla escolha são de fácil correção o que justifica um maior número de perguntas nesse estilo na prova final haja vista que o tempo para a correção e lançamento de notas é reduzido. Em contrapartida, esse tipo de questão é mais restrito: ou o aluno acerta, ou erra. Além disso, a escrita do estudante não é estimulada, dificultando ainda mais a sondagem do processo de aprendizagem do aluno sobre um determinado assunto.

#11N.01 Avaliar deveria ser uma resposta ao processo de ensino-aprendizagem, indicando se foi satisfatório ou não. Mas, como isso pode ocorrer se o processo avaliativo levar em conta uma uniformidade, ou seja, como se os alunos tivessem que entender todos os conteúdos da mesma forma porque foi somente um professor, somente uma forma de ensinar? Como pode haver uma boa resposta se o objetivo da avaliação for usado para penalizar, e até mesmo ranquear os alunos? Desta maneira é quase impossível detectar a aprendizagem efetiva. Segundo Moretto (2001) a avaliação da aprendizagem é angustiante para muitos

professores por não saberem como transformá-la num processo que não seja uma mera cobrança de conteúdos aprendidos “de cor”, de forma mecânica e sem muito significado para o aluno. Esse momento se torna angustiante para alunos e professores, por utilizar desse instante valioso no processo educativo, como um recurso de repressão, como meio de garantir que uma aula seja levada a termo com certo interesse.

#11N.01 No construtivismo o conhecimento se dá de forma bilateral, aquilo que o aluno traz de “bagagem” é considerado, o professor não é mais visto como detentor de todo conhecimento, mas como um mediador. A prática pedagógica de professores que expressam essa voz, geralmente é relacionada a aulas expositivas e/ou práticas onde o professor constrói o conhecimento do aluno através de perguntas. A maior parte dos pesquisadores em ensino de ciências acredita que através dessa linguagem epistemológica, o conhecimento será de fato, efetivo (Becker, 2001). **Dessa forma, as avaliações devem constar não apenas de provas, mas ser integrada com a observação do aluno ao longo do período.** As provas devem abordar situações que remetam ao cotidiano de aluno e conteúdos que o professor considere mais relevante no que foi trabalhado em sala de aula. As avaliações deste professor não devem ter o objetivo de penalizar, mas sim verificar a aprendizagem que houve em relação ao ensino que foi realizado, concretizando-a.

#12N.01 **A avaliação é uma importante etapa do procedimento de ensino aprendizagem** e, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) no campo das ciências da natureza e suas tecnologias, esta deve ser um método favorecedor do processo pessoal e da autonomia do aluno, e que permita a melhoria da prática pedagógica do professor.

#12N.01 **A avaliação deve ser vista pelo aluno e pelo professor como um momento diagnóstico, inclusive, em que o aluno possa adquirir confiança em si mesmo, sendo estimulado pelo professor a progredir cada vez mais em busca de novos conhecimentos.** (Moraes & Silva, 2011). Partindo do pressuposto que a avaliação escolar determina as relações que se estabelecem na escola, ao mesmo tempo em que é determinada por elas (Cortese, 2006), procuramos:

- Investigar as percepções dos alunos do terceiro ano do ensino médio focalizando a prova, buscando compreender como eles entendem a sua função e o seu formato.
- Analisar as relações desses alunos com a linguagem da avaliação

#12N.01 De acordo com a Lei 9394, em 1988, e aprovada em 1996, **o processo avaliativo é contemplado no Art. 24 inciso V, que diz:**

Art. 24º. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito.

#12N.01 **Como prescrito pela lei, o processo avaliativo precisa se consolidar de forma qualitativa, contínua e cumulativa.** Ou seja, esta precisa contemplar os aspectos reais da aprendizagem do estudante, sem apenas categorizar estes de acordo com suas notas na prova,

a fim de possibilitar o avanço dos alunos que apresentam atrasos na aprendizagem. Essa é a abordagem que pode levar a um bom aproveitamento dos estudos.

#12N.01 **Devido a grande importância da avaliação no processo escolar, muitos trabalhos encontrados na literatura se propõem a discutir o seu papel no âmbito das salas de aulas** (Rosa Silva & Junior, 2007; Cortese, 2006; Moraes & Silva, 2008 e Calluf, 2007). Porém, estes estudos tratam de uma concepção mais geral de avaliação, e houve desta forma, grande dificuldade em encontrar estudos que visassem a elaboração das provas (e suas questões) como ferramenta de avaliação. No entanto, algumas definições e considerações destes trabalhos foram adotadas para orientar nossa pesquisa.

#12N.01 No texto “Análise das Reflexões de uma Professora de Ciências do Ensino Fundamental sobre Avaliação Escolar”, de Rosa-Silva e Júnior (2007), os autores argumentam que:

“a prática avaliativa predominante tem-se caracterizado pela aplicação de provas diversas por meio das quais os professores avaliam seus alunos, geralmente atribuindo notas, a fim de promovê-los ou não para a série ou fase seguinte. Nesse processo, os estudantes deparam-se, constantemente, com julgamentos tais como certo, errado ou incompleto e também com a incompreensão dos professores acerca das dificuldades que cometem nas provas”. (p.113).

#12N.01 De acordo com estes autores, **a avaliação não tem acontecido na prática como sugerida pela lei, pois este processo tem sido utilizado apenas para “passar o aluno de ano” como uma forma de julgamento.** Sendo assim, os alunos percebem a avaliação apenas como um processo de punição por seus esforços, e não como uma forma de compreender que aspectos precisam ser melhorados, e como pode se dar seu crescimento cognitivo e pessoal.

#12N.01 No trabalho “O que dizem os alunos sobre avaliação escolar”, de Cortese (2006) a análise da avaliação é direcionada pela percepção dos alunos. Cortese (idem) leva em conta **um pensamento para avaliar as entrevistas dos alunos, que é uma importante consideração para nortear nosso trabalho:**

“Se considerarmos a construção dessas representações como valorativas – porque impregnadas de juízos de valor – e nos lembrarmos que a aprendizagem dos conteúdos escolares é socialmente valorizada, podemos concluir que esta aprendizagem integra as expectativas pessoais. Além disso, os resultados de desempenho escolar podem ser compreendidos como sucessos e fracassos objetivamente constatados. Dessa forma, o desempenho escolar é um dos fatores que influenciam a construção do valor de si. Alunos com baixa autoestima, cujo valor de si é construído baseado em características por eles consideradas negativas, têm muita dificuldade para a aprendizagem dos conteúdos escolares, o que acaba por confirmar a construção de um valor de si negativo.” (p.71).

#12N.01 No campo do ensino de Ciências e Biologia, Joay et al (2005) apresentam um estudo teórico que discute as diferentes formas de avaliação que podem ser utilizadas. Os autores destacam os aspectos relacionados à utilização de provas para avaliar os alunos, e as desvantagens desse método, que classifica o aluno, porém não define se ele realmente aprendeu e desconsidera questões sobre o nervosismo, dificuldade de relação com o professor e dificuldade de aprendizagem. Além disso, é discutida a necessidade de trabalhar com os alunos a interpretação de situações determinadas como histórias, problemas e experimentos. **Ao final, são sugeridas outras formas de avaliação, mais práticas, o que pode ser muito**

útil para a educação em Ciências, devido à necessidade de introduzir experimentos (que contextualizam e auxiliam na visualização do conteúdo) para efetivar a aprendizagem.

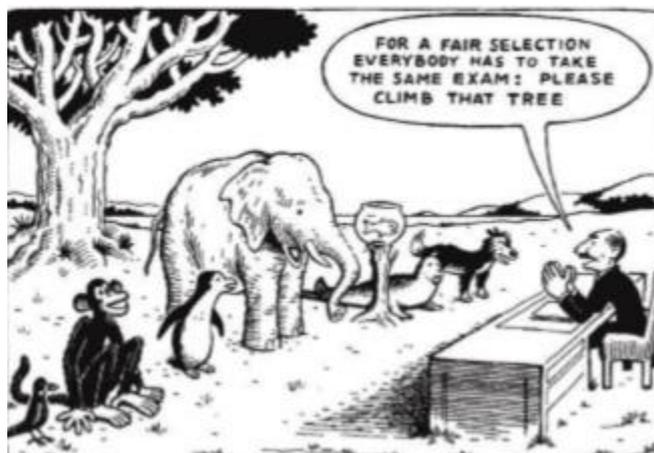
#12N.01 Esses resultados apontam para a compreensão dos alunos da avaliação como um processo apenas punitivo e diagnóstico, cuja função seria testar o quanto estes estudaram e “prestaram atenção nas aulas”. Segundo alguns autores (Calluf, 2007; Vasconcellos, 1998 e Nuhs & Tomio, 2011) **é necessário trabalhar a avaliação de forma a levar o aluno a buscar nessa uma forma de reconhecer suas limitações e o que precisa ser melhorado.** Para Nuhs & Tomio, 2011, o professor precisa criar momentos para que os estudantes reflitam sobre a prova feita, ultrapassando a mera correção oral de suas questões.

#12N.01 A temática e os objetivos desse estudo surgiram durante a nossa convivência com alunos e professores do colégio e correções de provas. **Observamos que muitas vezes os estudantes apresentavam dificuldades para interpretar questões e para se expressar durante as respostas.**

#12N.01 Além disso, a **prova deve servir como um momento para reflexão por parte de alunos e professores sobre os aspectos que precisam ser melhorados.** Para isso, é importante que as questões da prova sejam refletidas, não apenas com a correção oral destas, mas com atividades que levem o aluno a trabalhar e repensar essas questões de forma efetiva.

#12N.01 O acompanhamento e a análise das experiências e percepções dos alunos sobre as provas que realizam, como as relatadas nessa pesquisa, possibilitam uma melhoria no processo de ensino aprendizagem de uma maneira que acompanhe os alunos. **Este acompanhamento pode levar a uma formação que auxilie no crescimento individual dos alunos, em detrimento de uma avaliação que exclua aqueles que apresentem dificuldades no conteúdo trabalhado.**

#12N.01 A temática e os objetivos desse estudo surgiram durante a nossa convivência com alunos e professores do colégio e correções de provas. Observamos que muitas vezes os estudantes apresentavam **dificuldades para interpretar questões** e para se expressar durante as respostas.



Fonte: <http://aprendersemescola.blogspot.com/2011/10/testes-e-avaliacoes.html>

#12N.03 Adotar a concepção de avaliação como **processo contínuo, formativo, predominantemente qualitativo, permeado por relações democráticas em que as partes envolvidas sejam, simultaneamente, sujeitos e objetos da avaliação.**

ANEXO 8

Transcrição da quarta categoria

#98D.01 **A professora C. dizia como tinha que ser a prova.**

#99D.02 A prova do 3º bimestre foi formulada, em sua maioria pelos licenciandos. **As questões, segundo recomendações da professora M., deveriam ser interpretativas e inteligentes, de forma que o aluno pudesse ter o máximo de condições de raciocinar e formular repostas com a integração de conceitos das regências.**

#99D.04 Pude discutir um série de questões relacionadas com a prática de dar aulas, **preparar e corrigir avaliações.**

#00D.04 O mais importante para mim deste 1º semestre foi a oportunidade de ter ministrado algumas aulas sob a observação de professores que estão a muito mais tempo nesta jornada de trabalho que eu. Pois, **a oportunidade da minha aula ter sido comentada, analisada e corrigida foi e será muito importante para o meu início de carreira no magistério.**

#00D.04 A elaboração da prova foi junto com o outro grupo de licenciandos por **recomendação do professor F.**

#00D.06 Na preparação da questão para a prova inicialmente as duas perguntas da questão eram feitas em apenas um parágrafo. **Na discussão com a M., vimos que não devemos usar esse mesmo método comumente usado na faculdade para os alunos do ensino fundamental.**

#01D.01 A professora procura manter uma posição construtivista, embora a necessidade de avaliações do tipo prova façam que haja pontos conservadores em sua metodologia. **Ela pontuou de acordo com suas atitudes: postura mais ativa de participação, mais passiva.**

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

#02D.05 **A professora elogiou dizendo que estávamos usando bons critérios de correção dos trabalhos.**

#02D.06 **A necessidade de aprender que o magistério começa fora da sala de aula, através de planejamento, correção das provas, elaboração de estudos dirigidos, provas, atividades práticas, etc.**

#04D.04 **Os alunos de licenciatura ao decorrer do curso encontram pouca ou nenhuma orientação por parte da universidade sobre a carreira do professor.** São escassas as disciplinas eletivas relacionadas à formação do professor, com currículo, planejamento e avaliação. Essa situação é muito desestimulante para aqueles que, como nós que acreditamos na profissão do professor como primeira opção. Que dirá o aluno que inicia a licenciatura por falta de melhor opção e poderia se descobrir cativado a se tornar professor, mas que ao invés disso ao longo do curso reforça seu descrédito pela educação.

#05D.04 A prova foi a parte mais trabalhosa da regência, pois precisei consultar vários livros didáticos e me deparar com as dificuldades de se preparar um material didático de qualidade. **Mas, nesse aspecto me senti muito amparada pelo I., que se dispôs atenciosamente a corrigir a apostila preparada pro mim, fazendo importantes sugestões.**

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

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

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

#06N.01 Jamais pensei que dar notas era tão difícil. A professora L. ao rever as notas (principalmente as do caderno e da participação dos alunos), **disse que nós tínhamos sido muito rigorosas ou muito boazinhas em algumas delas, tendo que mexer, aumentando ou diminuindo a média de alguns alunos.**

#06N.01 Tinham encontros semanais entre professores para falarem de alunos, avaliações e planejamento. S. é um professor que sabe cobrar bastante, dando-lhes trabalhos, testes e provas em um nível bem elevado de dificuldade. Ele por muitas vezes pediu para que corrigíssemos provas e testes. **Dizia que, primeiramente era necessário criar um gabarito** (ele criava conosco), para posteriormente criar critérios de aceitação para as questões. Por último, dizia da importância das diferentes pontuações dentro da questão. Dava-nos o livre arbítrio para escolha de o quão certo considerávamos a questão e, em caso de dúvida por nossa parte, ele tentava esclarecer da melhor forma.

#06N.03 Desde o início do estagio, a professora M. procurou nos colocar participativos nas análises e correções das provas. No primeiro bimestre, observamos o grau de exigência da professora na correção e o caráter que a prova apresentava como meio de avaliação dos alunos. Já no segundo bimestre, pudemos corrigir a prova a lápis e, posteriormente, **nossa correção foi avaliada por ela.** Nessa avaliação, recebemos tantas críticas de sermos enérgicos como também de sermos mão leve com os alunos. No 3º e 4º bimestres, participamos tanto da elaboração das provas quanto de suas correções.

#07D.01 Minha experiência com a regência foi crucial para colocar em prática inúmeras questões **debatendo durante a prática de ensino** sobre seleção de conteúdo, adaptação da linguagem, planejamento, produção do material didático, avaliação e vários aspectos importantes da prática educativa.

#07D.01 Ao final da regência, ficou designado que cada um dos licenciandos fizesse 3 questões sobre as aulas para que estas fossem incluídas na prova do 3º bimestre. Ficou ainda encarregado a nós corrigirmos as nossas questões. **Coincidentemente, no mesmo dia em que discutimos sobre o texto da avaliação** (Esteban, 2003) durante a aula de Didática Especial 2, eu e meus companheiros de grupo fomos corrigir as provas sobre nossas regências ministradas no 1º ano, o que gerou uma série de conflitos na hora das correções.

#07D.05 **Não tivemos nenhum apoio para corrigir as provas. Eu demorei muito porque eu não sabia como fazer. Não tinha a menor ideia do que considerar certo e errado**, em muitas vezes. Por isso, corriji as provas várias vezes. Em muitos momentos cheguei a pensar que tinha cometido um erro em ter escolhido um colégio tão atípico para treinar o que pretendo fazer para o resto da minha vida.

#08N.15 Também por orientação da professor regente elaborei um estudo dirigido com 6 questões, pois além de ser uma forma de avaliar o aprendizado dos alunos seria uma “carta na manga” se sobrasse tempo na aula regência. **Ao preparar essa avaliação pensei muito na discussão sobre avaliação que também tivemos na aula da didática especial.** Tentamos me afastar de uma avaliação quantitativa procurei não utilizar perguntas diretas, sempre pedindo nas questões que os alunos justificassem suas repostas, mas é um pouco difícil trabalhar com uma perspectiva democrática de avaliação que as fundamenta heterogeneidade real da escola e na lógica da inclusão (ESTEBAN, 2003) num tema como este, pois em análises genéticas são muito objetivas.

#09D.03 Havia feito uma prova que o **professor disse que era muito decoreba.** Então o professor fez um arquivo com várias questões que ele havia feito ao longo da vida dele.

#09N.11 **A professora orientou-nos bem em como avaliarmos.**

#09N.12 **A professora A. me orientou a buscar uma abordagem mais concreta,** mais relacionado ao conteúdo do livro em si, pois seria cobrado na avaliação deles.

#11N.01 **Ela nos solicitou que corrigíssemos testes, auxiliássemos os alunos nos exercícios em sala, ou seja, nos permitiu aprender com a prática.**

#14D.01 **Tentei pôr em prática os diferentes tipos de avaliações estudados nas aulas de didática especial.** Segundo Romão (2005), ao recebermos uma turma de alunos é necessário verificar o domínio de certas habilidades e conhecimentos prévios adquiridos no ambiente familiar ou em uma unidade de educação e para tal realizamos a função prognóstica da avaliação. Ao longo do processo de aprendizagem predominará a função diagnóstica, como forma de verificação das dificuldades apresentadas pelos alunos e, assim, disponibilizar instrumentos e estratégias para sua superação. Por fim, a avaliação classificatória tem seu valor no sentido de verificar se o aluno conseguiu incorporar os conhecimentos, habilidades, e as posturas que se tinham como objetivos finais.

ANEXO 9

Transcrição da quinta categoria

#99D.06 **Você enquanto aluno passa 15 nos da sua vida tendo uma aprendizagem dentro de um padrão em que o professor fala e cabe ao aluno memorizar o assunto para as provas.** Por isso tive dificuldades em atuar no estágio supervisionado de forma construtiva.

#03D.04 A primeira ideia que temos **haja vista nossa formação tradicional e nossas experiências como alunos é colocar as relações no quadro, nomeá-las. O segundo passo seria decorar todos os nomes que estariam na prova.**

#04D.01 Nós licenciandos também presenciamos uma avaliação diferente, o professor utilizou um formato que nós havíamos feito em uma matéria da faculdade. Neste formato os **alunos discutem a prova antes, mas não podem escrever nada durante essa discussão, depois, já separados eles resolvem as questões.**

#05D.09 As primeiras observações das aulas nesta turma nos causaram certa estranheza diante dos métodos de ensino utilizados, **tão diferentes daqueles que nos habituamos a encontrar durante a nossa vida escolar.**

#05D.10 Me perguntava: por que estou estudando isso? Será realmente necessário? Acredito que estas perguntas tinham surgido porque **sempre estudei em escolas, que hoje, julgo inadequadas para a formação de um cidadão, que de certa forma, criaram em mim, uma grande limitação para o entendimento da palavra EDUCAÇÃO,** no seu sentido mais amplo. Não considero o C. o ideal de escola, mas vejo nele uma gama de qualidades que a torna especial, principalmente nas relações pessoais que a escola mantém com os alunos, sempre valorizando suas opiniões.

#05D10 Digo de forma jacosca que **fui vítima dos mais diversos sistemas educacionais.**

#07D.01 A todo momento tentávamos ao máximo entender o que de fato o aluno estava querendo dizer com sua resposta e tentar perceber o que ele conseguiu entender nas matérias, tomando sempre o cuidado de não cair no erro de ser bonzinho demais e dar ponto por qualquer coisa que tivesse escrito. De fato, **estávamos até aquele momento bastante presos no método puramente quantitativo ao qual convivemos durante toda nossa vida escolar e que agora estávamos questionando e tentando mudar essa forma de avaliação.**

#07D.05 **Sempre estudei em escolas tradicionais, sempre com provas como método avaliativo.**

#08N.06 Certamente, o **medo da avaliação se fez presente em virtude de todas as marcas que carregamos da nossa trajetória escolar:** provas injustas e métodos avaliativos pouco significativos e vazios; notas grafadas em canetas vermelhas que reprovam e excluem, que mostra o quanto você é incapaz de alcançar o rendimento esperado. E se encerra nisso. A avaliação tradicional não dá o passo adiante que daria sentido a ela: após identificar insuficiências, buscar sua natureza e reconfigurar a prática.

#09D.02 Sendo assim, **a sensação de ser avaliado no meu caso não foi um problema e creio que encarei da forma mais natural possível,** não me preocupando com a avaliação em

si por parte dos professores e me preocupando mais em garantir a compreensão das questões que envolviam as aulas pelos alunos.

#09N.02 Ser avaliado é algo comum do nosso cotidiano. **Já fui avaliado outras vezes em provas didáticas.** Mas, como já comentei essa avaliação foi única / ímpar, pois foi a única que me fez ficar temporariamente sem identidade, com dúvida na minha função (professor ou aluno), já expliquei como esse paradigma se resolveu. Essa avaliação ainda me deixou inicialmente pressionado, pelo fato de está sendo avaliado por múltiplos ângulos. A minha professora de prática de ensino, sozinha, já estaria me avaliando como aluno (se consegui compreender e utilizar o conhecimento construído nas aulas teóricas de Didática Especial) e como professor (se a minha prática docente é plausível para um futuro profissional de magistério). Por isso as principais sensações devido à avaliação foram: pressão de várias origens, preocupação em não errar, obrigação de cumprir o que se espera de mim, a necessidade de aplicar a teoria, dentre outras.

ANEXO 10
Transcrição da sexta categoria

#98D.01 No final da regência, o grupo elaborou uma **prova** e a corrigiu. Cada um do grupo corrigiu aquelas questões que eram relacionadas ao seu conteúdo de regência.

#98D.01 **A professora comentava suas provas e nos mostrava o rendimento de alguns alunos.**

#98D.01 **As provas e exercícios foram preparados conjuntamente com os professores.**

#98D.01 A nota final era o somatório de **trabalhos** feitos em sala ou em casa, as **práticas** e a **prova**. Os alunos que participavam bem das atividades e o estudavam tiraram as melhores notas.

#98D.02 **Elaboramos estudo dirigido e provas.**

#98D.03 Tivemos um outro **relatório**.

#98D.03 Os resultados da **prova** foram bons.

#98D.04 As aulas foram preparadas separadamente pelos licenciandos, e alguma inter-relação só foi tentada em **questões** para avaliação.

#98D.04 Realizaram experimentos e pedimos que os alunos criassem hipóteses para explicação dos fenômenos observados por meio de **relatório**.

#98D.04 Os alunos fizeram um **seminário** sobre radioatividade.

#99D.01 **Tivemos muita dificuldade na correção das provas.** Como cada um tem seu modo de corrigir, foi difícil chegar a um consenso na pontuação das questões. Além disso, algumas vezes **não conseguíamos entender direito o que os alunos quiseram dizer nas respostas.** Algumas provas estavam ótimas e fáceis de corrigir, outras não estavam tão boas e tínhamos que ficar procurando acertos para não dar uma nota muito baixa. **Chegamos à conclusão que corrigir provas não é uma coisa tão fácil quanto pensávamos.**

#99D.01 Dois **relatórios** valeram nota (museu da vida e um vídeo) e tiveram o mesmo peso que outros **exercícios** dados pela professora C. Somente um aluno não entregou e as notas foram muito boas.

#99D.01 **Tivemos que cair no velho método da avaliação – prova.** Ela foi composta de, pelo menos, uma questão de cada aula, tendo seis questões no total. O valor atribuído a cada questão foi decidido de acordo com o grau de dificuldade que eu, C. e D. achávamos que existia. Cada licenciando corrigiu suas questões dentro dos critérios que ele mesmo criou. Corrigimos juntos e, a medida que as dúvidas surgiam, consultávamos outra pessoa do grupo.

#99D.01 **As notas foram ótimas** e isso nos fez pensar até que ponto aquela avaliação realmente havia avaliado a turma. Só que não tínhamos mais tempo de fazermos outra e esta ficou com peso dois na média final bimestral (determinação da professora C.)

#99D.02 No geral, os alunos do C. exigem aulas de qualidade, esforço do professor e **provas como método avaliativo**.

#99D.02 Só assistimos uma aula do 1º ano e aula assistida foi um **teste**, do qual lemos e tentamos resolver as questões propostas.

#99D.02 Teve um mini **seminário** (a maioria não conseguiu apresentar direito, alguns não leram os textos, não conseguiram sintetizar pontos importantes). Ao final da aula, o grupo deveria entregar uma folha contendo as respostas das questões propostas referentes ao seu **estudo dirigido**. Essas duas tarefas valiam dois pontos.

#99D.02 Teve um **questionário** que serviu como forma de avaliação.

#99D.02 Elaboramos duas questões para **prova**. O resultado foi satisfatório.

#99D.02 No 2º ano preparamos duas questões para **prova** sobre fungos.

#99D.02 O **estudo dirigido** foi em forma de revisão.

#99D.02 Preparamos a **prova** do 3º bimestre.

#99D.02 O **estudo dirigido** foi sobre sistema endócrino a partir de um artigo. Valeu de 0 a 10. Correspondeu a uma 3ª nota durante o bimestre.

#99D.02 Para as questões da **prova** cada um preparou de 2-3 questões.

#99D.02 Eles não gostam muito de fazer **trabalhos** mesmo que estes sejam feitos para **prova**.

#99D.02 Eles preencheram um questionário sobre o texto Emiliano e o átomo. Depois foi repassado a eles para reavaliarem o que tinha sido escrito. Procuraram fazer levantamento das dificuldades apresentadas por eles no relatório. Depois passamos **trabalhos** e nenhum aluno nos procurou para tirar as dúvidas.

#99D.02 A **prova** foi dada e corrigida por nós.

#99D.02 Minha regência foi no início do outro bimestre com alunos não mais estressados com **provas**.

#99D.02 Houve a aplicação de um **estudo dirigido** para avaliá-los sobre o que foi aprendido em sala.

#99D.02 Foi realizado um **teste** e uma **prova**, com a nossa ajuda para avaliá-los. Nós as corrigimos e notamos que na primeira eles estavam um pouco desleixados com a matéria. Na prova como era a última e muitos precisavam de notas, foi bem melhor.

#99D.02 Na 22c, cada um de nós fizemos várias perguntas que foram selecionadas junto ao professor para integrar a última **prova** do bimestre deles. Eu contribuí com duas questões. A correção da prova também foi feita em conjunto.

#99D.02 Não ficamos muito satisfeitos com o resultado da **prova**, esperávamos que tivessem um aproveitamento melhor. Não sabemos se esse resultado tem a ver com o fato deles não estarem acostumados a fazer provas com o tipo de questões por nós propostas, ou se realmente houve problema na realização das aulas. Porém as pessoas que mais participavam da aula obtiveram um rendimento satisfatório.

#99D.03 **Podemos observar a imensa dificuldade em formular questões inteligentes**, que privilegiem o raciocínio em detrimento de simples repetição de conteúdos. Percebi que, embora eu já tenha refletido que é importante conduzir o aluno ao raciocínio, eu não sabia criar perguntas que trabalhassem este aspecto. Não tinha noção de que preparar questões inteligentes demandasse tempo, e que corrigir prova não era tão simples.

#99D.04 A **maioria dos trabalhos e discussões (quando havia) não era em conjunto e sim individualmente ou no máximo em dupla.**

#99D.04 **Fizemos a correção de provas.**

#99D.04 Tivemos um **estudo dirigido** sobre histologia.

#99D.04 Tive a oportunidade de participar da elaboração e correção de diversas avaliações. Foi muito bom bolar as questões, pois todos tínhamos mais ou menos a mesma ideia, ou seja, deveriam ser questões onde os alunos aplicassem o que aprenderam e não simplesmente escrevessem aquilo que lhes foi dito. **A correção já foi bem mais complicada.** Embora tivéssemos feito um gabarito que previsse uma série de respostas possíveis, as crianças nos surpreendiam com outras completamente diferentes que tinham, porém um raciocínio coerente. Como considerá-las errada, então? Mas como dizer que estavam certas? Tivemos que discutir bastante entre nós mesmos e com o M. para chegarmos a um acordo. Além disso, muitas vezes nos prendíamos a preciosismos ou discutíamos por questões de décimos. Embora seja consciente de que são detalhes, acredito que ainda vou precisar de um tempo e bastante experiência para parar de me importar com eles.

#99D.04 O **estudo dirigido** estava valendo 2 pontos

#99D.05 No 7º ano tivemos a oportunidade elaborar e corrigir uma prova. **Vimos o quanto é difícil a elaboração de uma prova e a correção das questões.** Na hora da correção, frequentemente tínhamos dúvidas na pontuação das questões; alguns componentes do grupo eram mais rígidos e outros mais bonzinhos. Foi difícil chegar a um consenso.

#99D.06 Elaboramos um **estudo dirigido** dentro do conteúdo abordado.

#99D.06 Poucos alunos entregaram o **trabalho.**

#00D.01 Muitos alunos (6º ano) não entregaram **trabalhos** pedidos e, segundo a professora, isso não era uma atitude nesta turma, mas sim um reflexo das atitudes dos licenciandos. Essas atitudes foram atrasos, faltas, e priorização de atividades não pertencentes ao estágio.

#00D.01 Teve **roteiro** e muitos alunos não entregaram. Esses alunos ficaram com uma menor nota nos **trabalhos.**

#00D.01 **A correção da prova foi o momento de maior integração entre o grupo de licenciando**, com decisões objetivas e resultando numa correção consensual.

#00D.01 Desta vez, a grande maioria entregou os **trabalhos**.

#00D.01 **Participamos ativamente da elaboração e correção das provas**. Apenas não participamos da recuperação final, por questão de tempo. Buscamos elaborar trabalhos e provas que seguissem a linha geral do professor F., não por falta de liberdade, mas por apreciarmos sua tendência pedagógica. Eram questões gerais que pediam que o aluno utilizasse todos os conteúdos discutidos em sala e primam pela compreensão da matéria dada em sala de aula, o que não poderia ser diferente para a prova mensal, que foi com consulta.

#00D.01 O professor F. mostra predileção por **estudos dirigidos**.

#00D.02 O **teste surpresa** tem sempre média 5.

#00D.02 Tivemos vários **estudos dirigidos**.

#00D.02 Elaboramos **questões que exigiam a compreensão de gráficos e que não exigiam capacidade de decorar**, mas que exigiam compreensão da matéria em si, também propusemos questões que envolviam assuntos ligados ao nosso dia a dia e estivessem relacionados a coisas que estão acontecendo a nossa volta.

#00D.02 **A correção foi umas das experiências mais difíceis que passamos**. Primeiro elaboramos um gabarito. Depois distribuímos os pontos. Em uma das questões, os alunos em sua grande maioria não respondiam de acordo com o esperado. Então, resolvemos levar em consideração outras respostas. Alguns não se faziam entender.

#00D.02 Na aula da R., os **estudos dirigidos** valiam nota e ajudavam na média juntamente com **teste e prova** bimestral.

#00D.02 Todos os **trabalhos, estudos dirigidos e relatórios de prática** valeram nota, que foi incluída ao cálculo da média final.

#00D.02 Fizeram uma **prova** elaborada pelo grupo.

#00D.03 **As avaliações são de excelente nível, mas a maioria dos alunos tem dificuldade em fazê-las, já que, ao contrário do estudo dirigido, eles não tem quem os ajude**.

#00D.03 **Elaborar uma prova é muito mais complicado que fazê-la**. Abordar os temas mais relevantes, abrangendo conteúdos de uma certa importância é bastante trabalhoso, que se complicava ainda mais pelo fato dos nossos temas serem divididos. E ainda, depois disso, tivemos que corrigir provas também não fica atrás, as interpretações e formas de escrever de cada aluno são extremamente diferentes – o que é óbvio, pois eles tem pontos de vista particulares.

#00D.03 Passamos um **trabalho** e um **estudo dirigido**.

#00D.04 Foram aulas expositivas (os alunos raciocinando) e com **estudos dirigidos**.

#00D.04 Participamos da elaboração de 3 **provas** e elaboramos todas as questões da última prova e 4ª questão da segunda prova. As provas foram de médias a difíceis. Mas os alunos já estão acostumados com este estilo, pois são alunos do F. desde o 8º ano. Nas questões mais complexas, o desempenho foi pior, mas pelo menos os alunos mais atentos e aplicados conseguiram alcançar o objetivo da questão.

#00D.04 Além da nota das **provas, os trabalhos** extras quando com médias acima de 7 e 8 valiam porcentagens de pontos na média final. Alguns alunos ficaram em recuperação de meio de ano, mas sem sombra de dúvida, pelo que observamos durante o semestre foram exatamente os alunos menos interessados e com problemas de disciplina o que diminui o rendimento e a participação.

#00D.04 Meu grupo não quis terminar com a sessão de dúvidas, logo tive que concordar, mas continuei fazendo um pouco contra minha vontade pois **era fácil notar que o que eles realmente queriam era tirar alguma dica para a resposta**, e tentavam fazer isso das mais diversas formas.

#00D.04 Percebi também que como nos propusemos que a avaliação tivesse um valor na média dos alunos, todos os alunos se mostraram interessados em responder corretamente as perguntas do roteiro. Na fiscalização da **prova**, alguns alunos queriam muito mais que tirar dúvidas das questões e achavam que por nos não sermos como o F., daríamos as repostas. Em relação à minha questão, pude observar que a minoria conseguiu obter a pontuação máxima e a maioria, a metade da questão, apesar desta não ter sido difícil.

#00D.04 A **prova** não estava difícil. Apesar disso, não ficamos muito satisfeitos com as notas, pois estas não foram tão boas. Mas vimos que apesar da dificuldade em alguns dos pontos de uma maneira geral, eles acompanharam nossas aulas e compreenderam os conceitos básicos.

#00D.04 Além da nota das provas, a prof. M. e algumas de nós passamos alguns **trabalhos** para serem feitos em casa e na sala de aula, que valiam até dois pontos para serem somados à nota da prova que valia 8. 5.

#00D.04 **Percebi que fui um pouco dura na correção da prova.** As notas foram baixas, mas acredito por estarem cansados, pois já estava no final do ano. Não participamos diretamente da recuperação, pois estávamos no final do período. Mas elaboramos um roteiro com o conteúdo essencial a ser estudado sobre a nossa unidade e fizemos uma folha de exercícios que servisse como um guia de estudo, ou seja, ajudasse o aluno a sistematizar os aspectos mais importantes.

#00D.04 A **prova bimestral** foi confeccionada na sua maior parte por nós 3. Os tópicos para os alunos estudarem para a recuperação bem como os exercícios dados durante a recuperação da unidade som também foram elaborados por nós mesmas.

#00D.05 **O relatório da prática ajudou na elaboração das questões da prova.**

#00D.05 A avaliação da turma foi um pouco frustrante, em geral. **A prova foi muito grande e maçante, não tiveram muito tempo, e nem paciência em pensar melhor tantas questões.** A prova deveria ser bem menor. Pudemos evidenciar tanto pela prova, como pelos **relatórios**, a dificuldade que possuem de escrever, formular frases completas, além de conseguir interpretar o que a questão está pedindo.

#00D.05 Achamos importante também como avaliação **trabalhos, estudos dirigidos, trabalhos em grupo**, como foi feito neste semestre.

#00D.06 A **prova** teve a maioria das usas questões feitas pela M.

#00D.06 **Um aluno parecia aprender mais rápido que os demais, porém nas avaliações não mostrava coerência nas suas respostas.**

#00D.06 **De um modo geral as respostas da prova foram muito objetivas.** Notou-se que os alunos não estavam lendo as questões, não estavam sabendo o que cada questão perguntava.

#00D.06 Teve **trabalho** valendo nota, mas poucos fizeram.

#00D.06 Passei **exercício de fixação valendo nota**. Quem entregou depois, recebeu uma pontuação menor.

#00D.06 Fizemos um **teste** na íntegra e o corrigimos. A turma foi bem. Foi muito trabalhoso corrigir. Algumas questões estavam abertas e podia haver várias interpretações e repostas com diferentes abordagens. Foi difícil graduar com notas os erros e acertos das questões.

#00D.06 A prova se mostrou como um mecanismo de avaliação para o conteúdo ensinado. Não tínhamos dado ênfase numa questão pedida na **prova**.

#00D.06 Foram dados **exercícios valendo nota**.

#00D.06 A **correção e avaliação da prova foi mais fácil que o teste**. Houve problemas em algumas questões, mas de um modo geral a correção foi fácil. Foi feito um gabarito que fechava bem a prova. Tentamos distribuir os pontos pelas questões de um modo a valorizar as questões que exigiam um raciocínio mais profundo. O nível da prova foi médio.

#00D.06 Foram elaboradas aulas práticas onde os alunos deveriam fazer um **relatório** de todas as aulas práticas desenvolvidas, tendo sido corrigidas e as notas dadas pelos licenciandos.

#00D.06 a **prova foi com consulta e a prova final sem consulta**.

#00D.06 **Relatório mais duas provas tirada a média**.

#00D.07 Se saíram muito abaixo do que haviam esperado para a **prova**.

#00D.07 Tivemos **estudo dirigido** sobre cadeia alimentar.

#00D.07 Montamos e corrigimos a **prova**.

#00D.08 A **prova foi basicamente discursiva**, com consulta ao livro, com questões que exigiam certo grau de raciocínio dos alunos, não bastando a simples memorização do conteúdo. A turma se saiu bem em evolução, mas não em classificação.

#00D.08 Pedimos uma **pesquisa** sobre teníase, roteiro em observação ao minhocário, roteiro comparando os artrópodes com outros filos, quadro para verificar 5 classes de artrópodes.

#00D.08 A 2ª **prova** também foi com consulta, apesar de termos achado mais difícil, o desempenho foi melhor nesta.

#00D.08 A 1ª **prova**: estava exigente demais, achei o resultado não tão ruim. A 2ª estava exigente e as notas não estavam ruins. **Teve estudo dirigido.**

#00D.08 Preparei um **estudo dirigido** para avaliar minha regência.

#00D.09 As **provas foram bem elaboradas** pelo professor e exigiram principalmente o acompanhamento das aulas. Isto determinou médias baixas, o que não foi suficiente para que os alunos modificassem o seu comportamento.

#00D.09 Teve **trabalho** de apresentação (**criatividade e participação para a nota**).

#00D.09 O **estudo dirigido** foi predominante.

#01D.01 Passamos um **roteiro de prática** com questões.

#01D.01 As **provas procuravam suscitar o espírito questionador e a inteligência. Também tivemos estudo dirigido.**

#01D.01 Avaliação: **2 provas + livro zoom + estudo dirigido 5**
3

#01D.01 No final, passamos uma **prova**.

#01D.01 O **teste** foi em dupla, a **prova** com 5 questões estava valendo 2 pontos cada.

#01D.03 Na pré-regência do 2º ano corrigimos o **estudo dirigido**.

#01D.03 O **estudo dirigido demonstrou ser muito eficaz**, trazendo para a aula alunos já familiarizados com o tema a ser discutido, evitando maior perda de tempo. Ao mesmo este método também auxiliou o surgimento das discussões durante as aulas.

#01D.04 F. dá **provas que cobram raciocínio**, priorizando os estudos de caso e manipulações dos conceitos. R. cobra a absorção de conhecimentos úteis para o aluno. Grande parte das aulas estavam baseadas nos estudos dirigidos.

#01D.04 No segundo ano, diziam que o **estudo dirigido estava difícil**, que não conseguiam, ah, me ajuda. Muitos queriam a resposta sem esforço de pensar.

#01D.04 Os métodos de avaliação do dois professores foram baseados principalmente na **tradicional prova bimestral**. Em ambos foram aplicados testes. Também foram computados na avaliação o desempenho nos relatórios. no Ensino Fundamental destacaram –se os pontos extras conquistados ou não de acordo com a participação dos alunos nas discussões em sala de aula.

#01D.04 O método de avaliação adotado em nossa regência foi baseado na **prova bimestral**, mas também em outras atividades como questões dissertativas para serem resolvidas em casa, avaliação do desempenho em aula prática e pontos de participação em atividades práticas. Tivemos diversificar na prova, em dupla e de raciocínio.

#01D.04 Métodos de avaliação: através da avaliação do socorro prestado pelo grupo no acidente hipotético e da correção do **estudo dirigido**. Ambos contando notas no bimestre.

#01D.04 A pergunta que contribuí para a **prova** foi: sabendo que dentro do ovo há uma quantidade limitada de água, explique de que maneira o embrião elimina seus excretas.

#01D.05 No 1º ano, a maioria trabalha com **estudos dirigidos**. No 6º ano teve estudo dirigido, porém menos que no primeiro.

#01D.05 Elaboramos uma **prova** de raciocínio com questões fáceis, médias e difíceis. Eles se saíram bem.

#01D.09 **Ajudei na correção de provas.**

#01D.10 A existência da prova única muitas vezes faz o professor acelerar a maneira de abordar os conteúdos, porque outro professor que tem turmas da mesma série está mais a frente com o conteúdo e ambos devem estar juntos para a prova única.

#01D.10 Aplicamos provas e estudos dirigidos.

#01D.10 Ajudei na montagem das provas.

#01D.10 **Durante a correção das provas** foi observado que as questões de interpretação de gráficos, análise de situações e correlação entre assuntos eram as que os alunos mais erravam, enquanto que as questões de reconhecimento de estruturas onde apenas memorização era necessário, havia mais acertos.

#01D.11 (Plano de Aula) A avaliação acontecerá com **perguntas orais** de sondagens dos conteúdos e correção dos **roteiros** práticos.

#01N.01 **A maior parte das notas esteve abaixo 5.**

#01N.01 **Avaliações únicas** aplicadas para todas as disciplinas em uma semana especial, onde todos os professores participam independente da disciplina, que oferecem.

#01N.01 Há um **estudo dirigido** em grupo uma semana antes das **provas**.

#01N.01 Normalmente as provas abrangem uma grande quantidade de conteúdos e possui uma **numerosa quantidade de questões que procuram abordar toda matéria dada**, as provas são únicas. Os alunos fazem uma média de duas através provas de várias disciplinas por dia, durante uma semana. O professor com o qual fazemos estágio acaba dando uma nova chance para quem não conseguiu nota e para quem faltou a prova. Esta parece ser a única avaliação que eles passam bimestralmente. De forma geral as notas das turmas são muito baixas e poucos conseguem tirar uma nota razoável e quando isso acontece verificamos que

em sua maioria essas notas provém de alunos que ficam em casa durante o dia, ou seja, não trabalham ou tem outro compromisso a não ser estudar.

#01N.01 O professor não esclarece dúvidas na hora da **prova**. Vão todos para um grande auditório e estagiários e outros professores olham.

#01N.01 **Na prova tem questões de vestibulares.**

#01N.01 **As provas únicas** são na verdade uma forma de controle por parte da instituição de manter a qualidade e a quantidade de conteúdos ministrados durante período bimestral. Desta forma, vemos que os professores são obrigados a darem os mesmos conteúdos no mesmo espaço de tempo para todas as turmas. Há uma autonomia limitada do professor quanto aos conteúdos abordados. Ele tem um conteúdo programático a seguir e não há tempo hábil para fugir muito daquilo que o colégio cobra.

#01N.02 Teve uma **redação** de grupos de seres vivos.

#01N.02 Tem **provas únicas e diferenciadas.**

#01N.03 Durante o calendário de provas **todos são obrigados** a aplicar **provas** de outras disciplinas e geralmente este dura uma semana.

#01N.04 Formulamos **estudos dirigidos** e aplicamos **provas**.

#01N.05 **Para o trabalho, havia um texto que nem todos quiseram ler.** Era de destacar e responder.

#01N.06 (Plano de aula) Avaliação: **executar uma atividade em grupo com intuito de reforçar e verificar o aprendizado do aluno.**

#01N.07 A avaliação é dividida em **trabalhos** realizados em sala e a **prova**.

#01N.08 **São aplicadas 4 avaliações durante o ano letivo. A média é 5. Há recuperação bimestral.**

#01N.09 A avaliação significou que houve a necessidade de se pensar para pesar oito, transformando a primeira avaliação em peso 2 e a segunda e a terceira em peso 3 (a média), outra diretriz, porque estão entrando num novo programa de avaliação. **A pontuação total que o aluno deve alcançar ao fim do ano letivo é 54 pontos que divididos por oito** (o peso somado de cada prova) dá 6,75 que é arredondado para 7,0 que é a média para a aprovação. Se a pontuação não é alcançada, o aluno vai para prova final com peso 3. Subtrai a pontuação final pelos pontos que o aluno já tem, então se o aluno já tem 50 pontos menos 54, serão 4 pontos divididos por 3, sendo que o aluno precisa de 1,5.

#01N.09 Isso fica evidenciado pela presença de uma prova única que se constitui uma conveniência para funcionários, direção e professores uma vez que são **provas de múltipla escolha (mais fáceis de corrigir)** e por ser a mesma prova para todos os alunos de uma mesma série, poupam trabalho dos funcionários responsáveis pela preparação das provas. A prova única exclui qualquer possibilidade de correção a partir das individualidades dos alunos, isto é, não propicia uma real avaliação dos alunos.

#01N.09 A maioria dos alunos não entende o que ela fala e acha a **prova muito difícil**.

#02D.01 Os alunos tiveram que fazer um **estudo dirigido** sobre sistema respiratório.

#02D.02 Auxiliei na confecção do **estudo dirigido e correção de provas**.

#02D.02 **Participamos discretamente das avaliações** durante a pré-regência.

#02D.02 **Elaboramos questões e corrigimos a prova**. Elaboramos e corrigimos exercícios, aos quais foram atribuídas notas variadas para serem somadas com a prova para obtenção de uma média final. Os exercícios participaram indiretamente da média final. Fizemos uma análise dos relatórios feitos pelos alunos após a visita ao museu nacional e dos cadernos ecológicos elaborados por eles, aos quais foram atribuídas notas. No 2º ano, corrigimos os estudos dirigidos.

#02D.04 **Elaboramos uma prova para ser feita em casa como avaliação final**.

#02D.04 Pedimos para os alunos prepararem uma **apresentação** sobre alguns ecossistemas brasileiros.

#02D.04 No 2º ano, o processo de avaliação constituiu-se em um primeiro **questionário** contendo perguntas que abordavam os principais conceitos abordados ao longo da regência.

#02D.05 **Elaboramos uma prova com gabarito**.

#02D.06 **Muitos foram bem na prova**.

#02D.06 Na pré-regência, **corrigimos o estudo dirigido**.

#02D.07 8º Os professores M. e Filipe trabalharam muito com **estudos dirigidos**.

#02D.07 **Os principais problemas que enfrentamos durante a correção foram atribuir valores para cada questão da prova e estabelecer um critério de correção** que considerássemos objetivo e justo para os alunos.

#02D.07 O Estudo dirigido é um texto incompleto que deve ser completado pelo aluno, com suas palavras, à medida que vai sendo lido. Os alunos realizam a tarefa individualmente ou em pequenos grupos. Enquanto isso, o professor e nós, percorremos a classe, observando como cada aluno está resolvendo as questões, dando esclarecimento, mas deixando o aluno buscar as soluções sozinho, mesmo que saiam repostas errada. Após o término da tarefa, é necessário identificar os erros e corrigi-los. Dá condições de progredir em seu próprio ritmo. De acordo com Libâneo (1994), **o estudo dirigido é uma das formas didáticas mais comuns de pôr em prática o trabalho independente e auxiliar no desenvolvimento mental dos alunos**. Uma das funções do estudo dirigido é a proposição de questões que os alunos possam resolver criativamente, de modo que assimilem o processo de busca de soluções de problemas.

#02D.07 O estudo dirigido é ótimo para promover a aprendizagem significativa.

#02D.07 Pedi que fizessem em casa e em trios **história em quadrinhos** sobre fecundação.

#02D.07 **Concordamos que prova não deve ser a única forma de avaliação do desempenho dos alunos**, mas acreditamos que tem a sua importância quando estimula o estudo. Encontramos dificuldade em elaborá-la (objetividade, clareza, seleção de pontos e formulação de questões que estimulassem o raciocínio). Foi muito difícil pontuar e fazer comentários em cima dos erros que apareceram.

#02N.01 Algumas questões da avaliação eram muito subjetivas, existindo a possibilidade de várias respostas. **Fui responsável pela correção da avaliação.**

#02N.01 O valor da avaliação foi de 5 pontos, sendo 1 destinado ao **comportamento** dos alunos e **responsabilidade** em levar os materiais pedidos nas aulas anteriores. Nas 3 turmas o rendimento foi muito bom, a grande maioria com notas superiores a 75%, a menor nota obtida pelos 8º anos foi 2,9, por questões de comportamento associados a erros, e a maior foi de 4,9.

#02N.01 Os professores dão **diversas atividades avaliadas como testes de leituras de livros, trabalhos em grupos, aulas práticas e provas de menor valor**. Mas tem a prova principal que vale muitos pontos que acontece na semana de provas de colégios, que é sempre muito grande, confusa e difícil.

#02N.02 **Auxiliei a corrigir provas e estudos dirigidos.**

#02N.04 **Dentre as atividades, a que mais achei difícil foi a correção de provas e estudos dirigidos** (mesmo com esse professor dando o gabarito das provas para o grupo fazer a correção e nos informando quais eram os seus critérios de avaliação, algumas vezes tive problemas na hora da correção, pois questões que eu daria certo, estavam como erradas pelo seu gabarito, e vice-versa. Essa experiência foi importante para que eu verificasse o quanto pode ser difícil elaborar uma avaliação, e o que realmente queremos avaliar com determinada questão. Uma mesma questão pode ser aplicada por um professor querendo avaliar certo o conhecimento e por outro professor querendo avaliar outro conhecimento.

#02N.07 **Significativas dos conceitos de evolução foram dadas sob a forma de trabalho de pesquisa.**

#02N.08 **As suas provas eram sempre de múltipla escolha, como de vestibular**. No final, havia um quadro de respostas, que ele utilizava para corrigi-las.

#02N.09 Propomos um **trabalho** com o título Ciências x eleições. Eles falaram sobre poluição. Nossa maior dificuldade foi de que forma iríamos expor o trabalho e avaliar os alunos, por já conhecermos as turmas, os alunos, suas facilidades e dificuldades.

#02N.09 Algumas duplas acabaram bem rápido de fazer os exercícios propostos, o que dava tempo para que estes fossem orientadas a corrigir alguma questão, caso estivesse incorreta. Outras duplas não fizeram completamente o trabalho, apesar das recomendações e orientações dadas pro nós. Ficou valendo 7 pontos. **Os trabalhos foram verificados e devolvidos aos alunos para que todos fizessem as correções juntos.**

#02N.10 Demos 7 para todos quem fez o **trabalho**, 7,5 grupo para quem fez o **mural** sem capricho, 8,0 para quem fez com capricho, 9,0 para quem teve item compensatório e 10 para

quem cumpriu todos os itens e adicionou itens aos pedidos no roteiro. A maioria ficou com 9,5.

#02N.11 **Algumas vezes presenciamos discussões fervorosas na disputa pela fiscalização das provas do 6º ano.**

#02N.11 Além das provas tradicionais, os alunos também tem outras avaliações menos formais dentro do bimestre perfazendo 3 ou 4 ao longo do mesmo, todas as avaliações tem segunda chamada e há flexibilidade quanto a execução de trabalhos. **Existe uma ligeira queda de notas no 2º ano que não conseguimos explicar.**

#02N.11 Desenvolvi estratégia de avaliação com montagem de **jogos** didáticos.

#02N.12 Apliquei **testes, provas e estudos dirigidos**. Alguns foram elaborados por mim.

#02N.14 Na pré-regência, **aplicamos e corrigimos provas e testes, preparamos estudos dirigidos, textos, listas de exercícios e aulas práticas.**

#02N.22 Auxiliei na aplicação de **estudos dirigidos, provas e testes**.

#03D.01 **Montei provas e corriji.**

#03D.01 O processo de elaboração de uma avaliação talvez tenha sido a parte mais complicada. A seleção dos conteúdos que deve estar contidos na prova e dos que não devem, a elaboração de uma questão que não se torne repetitiva em relação à aula e nem se difícil e a resposta que deve surgir a partir da pergunta feita, foi das tarefas mais difíceis ao longo do ano. Pensamos que isto tenha acontecido, pois embora a maioria do grupo já tenha alguma experiência de sala de aula, **nunca pensamos em fazer uma prova que pudesse ensinar algo mais ao aluno** e sim em fazer uma prova que apenas fosse capaz de testar o aprendizado dele. Este foi um grande desafio.

#03D.01 Corrigir as provas talvez tenha sido o menor dos desafios. Foi preciso um gabarito bem elaborado, uma divisão de pontos coerente e um toque de bom senso para a correção daquelas respostas surpreendentes que não estavam previstas no gabarito. É ilusão pensar que iremos conseguir prever tudo o que nosso aluno pode colocar na resposta de uma questão. Fora isso, **foi puro trabalho braçal. Era corrigir e dar nota.**

#03D.02 (Plano de Aula) Avaliação: **exercícios, relatórios, testes, estudo dirigido, prova e participação.**

03D.03 O relatório estava valendo 5.

03D.04 **Preparei e corriji provas.**

#03D.04 A **prova** apresentava o conteúdo sobre água.

#03D.04 Preparamos avaliações que incluíam **trabalhos e provas**. Particularmente considerei **difícil a correção de provas** por elas reunirem repostas muito diversas, fruto de raciocínios diferenciados dos alunos as vezes muito influenciado por sua história de vida, sua vivência, sua família e suas particularidades. A observação do nome do aluno na prova muitas vezes

suscitava influências nas correções, por isso tentava não ler o nome do aluno antes de corrigir a prova e trabalhos, tentando desta forma permanecer neutra nas avaliações. Porém, as avaliações individuais eram feitas baseando-se na personalidade, no comportamento do aluno, participação nas aulas e atitude. Os cadernos dos alunos também foram corrigidos por nos licenciandos. Teríamos que submeter o caderno a uma nota que participaria da média final de cada aluno. A avaliação do caderno permitia a observação da organização do aluno, do acompanhamento por parte dele das aulas e até mesmo da ajuda e presença dos pais na educação dos filhos. A correção dos cadernos sempre exigia a eleição de um caderno considerado padrão que servia como instrumento de comparação com os demais, este caderno representava o mais completo da turma pertencente ao aluno mais aplicado. Considerei complicado a avaliação de desenhos que, por mais que sejam bonitos, muitas vezes ilustram deficiências mínimas que devem ser vistas e estudadas cuidadosamente pelo profissional. Os desenhos permitem ainda a análise de como é a estrutura familiar de cada aluno e de suas relações com cada membro da família muitas vezes. Além de ilustrar o sentimento de cada um deles, seja de medo ou desejo.

#03D.04 Não houve preparação para prova bimestral, pois os alunos foram avaliados pelos **exercícios, estudos dirigidos e apresentações** que fizeram. Corrigi o estudo dirigido com os alunos e sanei algumas dúvidas que ficaram da aula passada. As construções dos estudos dirigidos foram trabalhosas, gratificantes e contribuíram para minha formação de professora. O estudo dirigido leva o aluno a pensar e fazer pequenas descobertas sobre o conteúdo com o auxílio do professor.

#03D.04 O texto foi também uma das partes de avaliação do bimestre. A correção mostrou bom desempenho dos alunos e a criatividade dos mesmos, quando se pedia para construir parágrafos e o título. Essa atividade valeu 2,0 pontos e todos obtiveram mais um ponto. **Procurei expressar nestas notas o desempenho para cada aluno, dentro de suas individualidades e limites próprios.**

#03N.01 Preparamos **exercícios, testes e provas** e corrigimos.

#03N.01 **Após a pré-regência consolidei então meus objetivos, estratégias e avaliações utilizadas pela professora A.**

#03N.02 Deixamos na Xerox alguns exercícios. Um ou dois desses seriam usados como forma de avaliação nas **provas** do bimestre por recomendação do professor.

#03N.03 No 1º, 2º e 3º anos tivemos uma revisão para aplicação na outra semana da última **prova** do ano, aquela que decidiria o futuro dos alunos.

#03N.06 (Plano de aula) Avaliação: **questões discursivas** para os alunos responderem em casa.

#03N.07 (Plano de aula) Avaliação: **dinâmica** de classe durante a exposição do conteúdo e aplicação de **exercícios** direcionadas a essa matéria.

#03N.09 (Plano de aula) Avaliação: **acertos das repostas dos jogos pelas equipes**. As dúvidas ao longo das aulas são explicadas de forma a consolidar os conceitos abordados.

#03N.10 (Plano de aula) Avaliação: **participação e redação sobre o tema**.

#03N.10 Tivemos a oportunidade de **corrigir exercícios e prova.**

#03N.11 **Fiscalizamos as provas e as corrigimos.**

#03N.11 Elaboramos **estudo dirigido** em que alguns valeram nota.

#03N.11 (Plano de aula) Avaliação: **questionário** sobre o filme.

#03N.12 (Plano de aula) Avaliação: **participação dos alunos e identificação das organelas.**

#03N.13 A avaliação dos professores O. e A. consistia somente de **provas e testes.**

#03N.13 O método de avaliação é **por teste e prova bimestral, ficando a critério do professor a administração de avaliação (trabalhos, seminários...)** a média requerida para a passagem de uma série à outra é 7.

#03N.13 Nós corrigimos a **prova** do terceiro bimestre.

#03N.13 (Plano de aula) Avaliações: **prova, tabela e trabalho escrito.**

#03N.14 (Plano de aula) Avaliação: **participação, conhecimento prévio que trazem sobre o assunto e questões.**

#03N.16 (Plano de aula) Avaliação: **uso de imagens.**

#03N.17 (Plano de aula) Avaliação: **estudo dirigido.**

#03N.18 As **provas** não constituíam a **única forma de avaliação**, uma vez que presença, participação e entrega de trabalhos eram considerados. Normalmente de consulta. Algumas vezes em dupla ou trio. Algumas provas foram substituídas por trabalhos.

#03N.20 (Plano de aula) Avaliação: **estudo dirigido.**

#03N.21 Distribuí **provas e trabalhos.**

#03N.21 A forma tradicional de ser cobrado o conteúdo ainda se faz por **testes e provas.**

#03N.21 A avaliação consistiu em observação, participação e questionário. **A turma teve bom desempenho nas avaliações aplicadas pelos professores.**

#03N.21 A escola possui altos índices de reprovação. **A forma de cobrança dos conteúdos é mesclada com tradicionalismo e construtivismo** (provas, testes, trabalhos, participação e assiduidade, nem sempre com memorização).

#03N.22 Eles fizeram um **teste** em dupla. Foi extremamente satisfatório o resultado.

#03N.23 Para avaliar a eficiência da estratégia adotada, **aplicamos algumas questões para serem respondidas naquele momento.**

#03N.25 **Pedimos uma pesquisa sobre evolução como pontuação extra para ajudar na nota.**

#03N.25 **O professor sempre mudava a data de entrega dos trabalhos.**

#04D.01 **Foram duas provas no 7º ano que nós corrigimos. Eles se saíram bem.**

#04D.01 Nós licenciando também presenciamos uma avaliação diferente, o professor utilizou um formato que nós havíamos feito em uma matéria da faculdade. Neste formato **os alunos discutem a prova antes, mas não podem escrever nada durante essa discussão, depois, já separados eles resolvem as questões.**

#04D.02 Segundo Libâneo (1994) **o estudo dirigido é uma das formas didáticas mais comuns de pôr em prática o trabalho independente e auxiliar no desenvolvimento mental dos alunos.** Os estudos dirigidos do professor são constituídos de questões que sugerem um problema a ser resolvido com a criatividade dos alunos, fazendo com que eles mesmos desenvolvam e assimilem o conteúdo.

#04D.02 Esse contato foi muito enriquecedor pois nunca havíamos utilizado o **estudo dirigido** com finalidade de construir o conhecimento, em nossas experiências anteriores estes eram utilizados para reforçar um conteúdo previamente ministrado.

#04D.02 **Como forma de avaliação tiveram painéis** de quem era a favor ou contra a clonagem. Essa experiência foi muito boa para os alunos, eles tiveram que trabalhar em grupo, pesquisar sobre um tema, exercitar a apresentação oral e persuasão, exercitar a síntese e objetividade, além de poderem discutir e debater suas ideias.

#04D.02 **O passar do tempo mostrou que os estudos dirigidos além de muito eficazes eram também interessantes.**

#04D.03 **No 6º ano a avaliação dos alunos é composta por prova, notas de atitude, caderno e auto-avaliação.**

#04D.03 A regência de M. foi a única em que todos entregaram o trabalho para casa. **Aplicamos um teste simples e a turma não se saiu bem.** A falta de avaliações durante o período de regência também foi um fator primordial para a descoberta somente no final, quando nada mais havia a ser feito das dificuldades dos alunos.

#04D.03 (Plano de aula) **Avaliação: Estudo dirigido e perguntas dos roteiros das práticas.**

#04D.05 **O seu desempenho na prova irá depender de vários fatores, não só se você sabe ou não a matéria, mas como passou o dia, se comeu direito, se dormiu bem, se brigou com alguém,** e os professores em geral, não estão nem um pouco interessados em saber como o aluno está antes de fazer uma prova, que pode, de uma forma ou de outra, mudar a sua vida.

#04D.06 **As avaliações são feitas de maneira continuada,** por trimestre e pontuada. Uma quantidade de pontos é dada por atividade: individual, em grupo e prova. Alcança nota azul aquele que pontuar a partir de 60% da nota distribuída para a atividade. Além da prova, os **trabalhos** individuais também constam de redações e questionários, sejam do livro ou dos

professores e os trabalhos em grupo são realizados de forma a produzir um mural sobre o tema abordado.

#04D.07 cada professor é livre para avaliar, mesmo assim optam pela prova como forma primordial de avaliação. **Alguns professores propõem trabalhos para substituir a nota de alguma prova que não pôde ser realizada ou para somar com as notas das provas anteriores a fim de obter uma média.**

#05D.01 A avaliação do tema evolução ocorreu através da primeira **prova bimestral**.

#05D.01 Antes da segunda avaliação bimestral, **optamos por um teste**. As questões foram mais simples e diretas, e com a correção, vimos que os alunos compreenderam esses temas.

#05D.01 Avaliação foi corrigida na maior parte por nós. **A turma não teve o desempenho esperado em algumas questões**. Mas mesmo assim foram melhores que a 1ª primeira. Ficamos satisfeitos com resultados.

#05D.03 Plano de aula: **Avaliação: Miniteste**.

#05D.03 **O relatório ficou valendo de zero a dez da excursão**.

#05D.03 **Preparamos as provas e testes**.

#05D.05 **Ao final das aulas de terça-feira havia prova**.

#05D.05 **As questões da prova eram para raciocinar e relacionar conhecimentos por parte deles**.

#05D.05 **Boa parte se saiu bem no teste**.

#05D.05 **Na prova e nos exercícios, podiam discutir com os licenciandos, mas sem dar as respostas**.

#05D.05 **Observamos que esse tipo de avaliação seja muito mais proveitoso do que testes e provas ao final de um grande bloco de matérias**, onde o professor não sabe onde conseguiu se fazer entender e ao final das provas não consegue voltar ao conteúdo, pois precisa começar outro bloco de matéria que nem sempre tem conexão com a anterior.

#05D.05 O processo de confecção de provas foi bastante enriquecedor, pois tivemos a oportunidade de discutir e trabalhar formas de tornar a avaliação mais segura para os alunos e para a correção do professor, deixando as questões mais claras possíveis para que não fiquem dúvidas quanto ao gabarito da mesma e para que os alunos consigam responder a prova sem precisar estar dialogando com o professor o tempo. Além disso, pudemos perceber a importância de um bom registro de conteúdos em sala de aula já **que as questões da avaliação devem girar apenas daquilo que os alunos possuem segurança para estudar**.

#05D.06 Baseando-se no princípio de que o professor não ensina, mas ajuda o aluno a aprender, o grupo optou por utilizar o **estudo dirigido** em muitas regências, pois acreditava que este recurso proporcionava condições para que os alunos aprendessem através de sua própria atividade, dando-lhes condições. O centro de estudo permite o aluno progredir em seu

próprio ritmo. Além de desenvolver a capacidade de análise, síntese, interpretação, ordenação e avaliação dos textos pelos alunos.

#05D.06 Utilizamos dos métodos de avaliação relatório sobre aula de campo e avaliação de conhecimentos específicos (**teste e prova**). **O relatório foi feito em grupo e os testes e as provas eram individuais e sem consulta.**

#05D.06 **A maioria ficou com nota boa em testes e provas.** O resultado superou nossas expectativas, uma vez que as questões não eram decorebas.

#05D.06 No sexto ano, fizemos diversos **trabalhos** como avaliação, o que foi positivo para o acompanhamento de todo o conteúdo. A **prova** foi um pouco trabalhosa por conter um texto grande e diversas questões, mas os alunos se saíram bem e terminaram a prova num tempo relativamente rápido.

#05D.06 **Aplicamos duas avaliações:** a 1ª foi um **teste** que tinha sete questões, os quais os alunos deveriam escolher cinco para responder. Tivemos bons resultados, não por estar fácil, mas todos necessitavam de raciocínio sobre a matéria, o qual foi construído ao longo de nossa regência: a segunda também teve o mesmo formato, mas era a **prova** bimestral, na qual os alunos em sua maioria, também tiveram um bom aproveitamento.

#05D.06 **A correção da prova foi boa**, não havendo grandes discussões quanto ao gabarito.

#05D.08 O **relatório** valeu nota para o 2º bimestre.

#05D.08 (Plano de aula) Avaliação: **roteiros** de visita ao fundão, roteiros de aulas práticas e **estudos dirigidos**.

#05D.08 Foi muito difícil elaborar as questões das provas. Resultados foram satisfatórios apesar da **prova estar longa e de conter algumas questões difíceis**.

#05D.11 **Quanto ao mito da prova**, os alunos mais velhos sempre reclamam da quantidade de matéria para ser estudada e que eles tem mil coisas para fazer. Como se nós também não fôssemos alunos sobrecarregados de compromissos! Mas, um aspecto ficou muito claro em relação a prova. Os alunos preferem questões de diversos estilos (ex.: múltipla escolha, dedutivas, correlacione, etc.) e que tenham pouca pontuação. Concordamos com eles, já que dá mais chances para todos os alunos e sempre tem uma questão que agrada mais a cada um.

#05D.11 Um aspecto ficou muito claro em relação a prova. Os **alunos preferem questões de diversos estilos** (ex.: múltipla escolha, dedutivas, correlacione, etc.) e que tenham pouca pontuação. Concordamos com eles, já que dá mais chances para todos os alunos e sempre tem uma questão que agrada mais a cada um.

#05D.11 No segundo semestre tiveram **muitos estudos dirigidos e enormes**.

#05D.11 Gostei desse método de avaliação porque é **pouco excludente** e deu certo devido às características da turma.

#05D.11 Poderíamos correr o risco de não cutucar as concepções iniciais dos alunos. Que eles até poderiam **fazer uma boa prova**, mas que os novos conhecimentos podiam não se construir realmente.

#05D.11 Elaboramos um **questionário** para levantar concepções.

#05D.11 Os alunos deveriam entregar um **relatório** para que pudéssemos fazer uma avaliação formal.

#05D.12 Pudemos acompanhar vários momentos em que os alunos foram avaliados: **provas, estudos dirigidos e testes.**

#05D.12 **Elaboramos e corrigimos as provas.** Tivemos dúvida em relação ao que considerar certo ou errado.

#05D.13 **Apliquei prova de segunda chamada.**

#05D.14 Professor M. **pedia trabalhos com mesmo peso da prova.** Alunos reclamavam da sua linguagem na prova. Depois o professor W. entrou para substituir o professor M. este **utilizava apenas as provas.**

#05D.20 Neste ano contudo, uma novidade no quesito avaliação tornou-se o centro das discussões no colégio, entre professores, coordenadores e alunos. A implementação de uma **prova institucional (PI)**, a qual se constitui de uma avaliação única para todas as unidades. Terá na avaliação o objetivo de contribuir para o processo de ensino aprendizagem, apontando suas deficiências? Essa é uma questão que não quer calar, entre alguns professores e a maioria dos alunos.

#05D.22 **Era consenso entre professores que este modo de avaliação não era capaz de avaliar os alunos.** Apesar de acreditar que poucos deles teriam ideais criativas e eficazes de avaliar seus alunos, eu acho que se a decisão ficasse a cargo dos professores, **eles não adotariam uma prova única em bimestre algum.**

#05D.22 No 1º bimestre a nota dos alunos é calculada considerando-se um **teste** realizado por eles adicionado aos diversos trabalhos e atividades passadas pelos professores. Se ao final deste período os alunos não tiverem conseguido alcançar média 5,5 ainda tem o direito de uma semana de aula de apoio (recuperação paralela) que consiste numa revisão do conteúdo já trabalhado. No final deste tempo os alunos realizarão uma nova prova (**prova de apoio** com conteúdo do 1º bimestre) e o resultado desta será somado com a media obtida anteriormente e dividida por dois.

#05D.22 Um grande problema deste tipo de sistema de avaliação é que as aulas e a prova de apoio será ministrada sem tempo que deveria ser utilizado para trabalhar matéria nova, deste modo se um grupo pequeno de alunos teve que ficar para combinar um horário extra para esta atividade ou então, se o grupo não puder ter estas aulas em horário extra, ou tiver um grupo grande dependendo de apoio, a matéria da prova seguinte será atrasada e ia é que complica porque no 2º bimestre a única nota é a nota de uma prova realizada no final do período **chamada PI**, que **inclui toda a matéria** e não dá direito a apoio caso obtenha um resultado não muito positivo.

#05D.23 a professora ministrou **provas bimestrais e vários trabalhos** para serem feitos em casa, como pesquisas. Todos esses trabalhos tiveram uma nota atribuída pela professora.

#05D.28 A maioria dos professores segue uma tendência pedagógica tradicional, aplicando aulas expositivas embora alguns tendem aplicar aulas praticas quando possível. Nesses casos, a **avaliação é continuada**, com os trabalhos e relatórios de prática contando para sua avaliação. Nos outros casos, a avaliação complementar a prova costuma ser um teste nos moldes da mesma, apenas um pouco mais fácil ou em grupo. Tais avaliações extras só são possíveis no primeiro e terceiro bimestres, visto que no segundo e quarto as normas da escola determinam que a única avaliação aceita seja a prova no final do bimestre. Assim como os tipos de avaliações extras aplicadas, utilizar ou não o livro didático também é uma decisão do professor, fazendo parte da autonomia dada pela escola para que os professores passem a seguir sua forma particular de ensinar

#05D.29 A terceira avaliação consistiu em uma **prova final e trabalhos**.

#05D.31 Os alunos apresentam peça de **teatro como forma de avaliação** em algumas disciplinas.

#05D.31 A **autonomia que o professor possui se choca bastante com as provas institucionais**. Essas provas são as mesmas e são realizadas no mesmo dia para todas as turmas de uma mesma série, em todas as unidades do colégio P. A aplicação destas, no segundo e no quarto bimestres, nos faz refletir sobre o tema da avaliação.

#05D.34 **Apliquei e corriji provas, além de trabalhos e exercícios**.

#05D.34 O processo de avaliação no J. é padronizado. Obrigatoriamente são duas avaliações, sendo que **deverá existir uma prova bimestral e a outra (s) forma de avaliação fica a critério do professor**. O professor M. além de prova bimestral aplica um teste escrito em sala aproximadamente por meio de cada bimestre e um trabalho em grupo para ser entregue na semana de provas bimestrais. Todas as três avaliações possuem o mesmo peso. Já o professor W. apenas aplica a prova bimestral e o teste em sala (ambos com o mesmo peso). O desempenho dos alunos nas avaliações foi geralmente baixíssimo, exceto nos trabalhos em grupo do professor Michelle, em que como ele mesmo dizia dava uma colher de chá aos alunos, que recebiam como nota mínima 7,0 independente do rendimento.

#05D.34 O processo de avaliação adotado nessa instituição é constituído de uma nota por bimestre que é uma **média de três notas**, sendo uma a cargo do professor que escolhe como vai avaliar (**presença, trabalhos em sala, questionários**), uma proveniente de um **teste** e a outra de uma **prova** ao final de cada bimestre.

#05D.34 Para o aluno ser aprovado no final do ano letivo, ele deve ter uma **média final igualou superior a 5,0 pontos** que é constituído da média das notas de cada bimestre.

#05D.34 O **PPP** aponta que as avaliações do desempenho dos alunos devem considerar o **caráter diagnóstico, reflexivo e crítico** da avaliação e que a avaliação deve ser **contínua e progressiva**, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Contudo, **não é isso que ocorre na prática**.

#05D.34 A avaliação adotada no colégio **possui caráter classificatório**, isto é, só serve para reconhecer formalmente a presença ou ausência de determinado reconhecimento, atendendo às exigências da natureza administrativa.

#05D.34 Nesse caso, **o erro deixa de representar a ausência de conhecimento válido e passa a ser visto como indício** de como o aluno está articulando os conhecimentos que já possui com os novos conhecimentos que vão sendo elaborados na elaboração do **projeto**.

#05D.36 Para toda a escola é adotado o método de avaliação bimestral, em que os alunos da última semana de cada uma dos 4 bimestres realizavam **provas de todas as disciplinas**. Estas provas são realizadas sem consulta e individualmente. A forma de elaboração destas avaliações (se ela era uma avaliação objetiva, dissertativa, etc.) fica a critério de cada professor.

#05D.36 **O professor de Biologia não se restringe apenas a esta prova para avaliar o desempenho de seus alunos. Ele realiza trabalhos** para complementar a nota. Esses trabalhos são realizados em grupo e são baseados na pesquisa (consulta de livros ou sites da internet) de conteúdo.

#06N.01 Com relação a elaboração das provas, como já foi dito anteriormente, **a prova do 1º ano foi bem mais tranquila, pois já tínhamos a experiência com o 6º ano, como também a linguagem utilizada no EM é semelhante a nossa.**

#06N.01 **A correção de trabalhos e provas ocorre desde que sejam discutidos os critérios de avaliação antes com o professor.**

#06N.03 **Senti uma dificuldade particular na hora de formular questões que estimulassem o raciocínio dentro da ótica da ecologia.** Essa dificuldade fez com que o número de atividades para casa fosse bastante reduzido.

#06N.05 (Plano de aula) Avaliações: **roteiros, trabalho e prova.**

#06N.06 (Plano de aula) Avaliação: **exercícios, trabalhos, testes e prova.**

#06N.01 As regras de segunda chamada valem especificamente para as **provas trimestrais e as provas de apoio** (provas que servem como recuperação de cada trimestre onde o aluno que tirou menos do que 5 na média do trimestre, ao ficar com essa nota ele pode fazer uma prova que, caso tire no ta superior que a sua média, a escola faz uma média da nota da prova com a do trimestre, sendo essa a nova nota do trimestre, caso a nota da prova de apoio seja inferior, esta nota da prova é ignorada e o aluno fica com a média anterior a prova). Isto porque a aplicação destas provas são realizadas pela escola, enquanto os outros métodos de avaliação, são os professores que fazem para completar a pontuação (menos para a prova de apoio que vale 10 e não precisa de complementação de pontos, ao contrário da prova trimestral que vale 5 e o professor avalia os outros 5 pontos de acordo com seu critério) e que avaliam a segunda chamada destas pequenas avaliações.

#06N.03 **O professor P. realiza minitestes ao fim de cada unidade.**

#06N.04 Professores chegaram a conclusão que alunos estavam com dificuldades de interpretar enunciados. **Foi percebido com a prova. Não leem.**

#06N.04 **Os conceitos são I, R, B e MB e o aluno tem que ter 5.**

#06N.06 Suas avaliações são baseadas na política do colégio, sendo **uma prova ao final década bimestre e um trabalho**, que geralmente é a forma utilizada por ela ou para pular um capítulo do livro ou para fazer com que os alunos estudem algo mais prático dentro do conteúdo técnico.

#06N.07 Adotar a concepção de avaliação como **processo contínuo, formativo, predominantemente qualitativo, permeado por relações democráticas** em que as partes envolvidas sejam, simultaneamente, sujeitos e objetos da avaliação.

#06N.10 **a professora pediu que nós preparássemos um estudo dirigido, mas disse que estava muito extenso e não pode ser usado.**

#06N.10 **Tiveram uma semana de provas.**

#06N.10 A escola esteve bem envolvida na feira de Ciências. Teve ficha de avaliação para orientar e facilitar o trabalho dos licenciandos. A nota da feira seria 50% da nota do quarto bimestre e não teria prova. **Critérios: capacidade criativa, pensamento científico, minuciosidade e habilidade. Cada um valendo um ponto.**

#06N.10 **Professora V. disse que a turma que eu dei a regência foi a melhor na prova.**

#07D.01 O momento da nossa avaliação também nos chamou atenção. **A prova foi feita em casa com base nos textos lidos** e nas discussões tidas em sala, o que proporcionou a discussão das questões entre os demais licenciandos, permitindo uma compreensão maior das questões e uma o das respostas mais clara. Isto porque, enquanto alunos existem concepções distintas sobre os conhecimentos apresentados pelo professor. Assim, os entendemos mais, menos ou mesmo de formas diferentes daquela mostrada (pois afinal, o professor também tem uma dada concepção sobre o que for).

#07D.01 **As notas foram baixas na prova que preparamos.**

#07D.01 **Tivemos um pouco de dificuldade na elaboração das questões da prova.** O resultado de maioria esmagadora com notas ruins nos deixou tão mal, pois, após conversarmos, julgamos que fizemos uma prova justa, dentro dos moldes das aulas. Mas fica uma questão a se pensar: como julgar o que é bom e ruim para um adolescente de 15 anos?

#07D.01 Diversas eram as formas de avaliação: **testes, trabalhos, provas e caderno.** Este último é valorizado a fim de se verificar se o aluno é organizado, disciplinado, se copia as aulas e como ele se expressa.

#07D.01 **Fiquei feliz com os resultados das redações.**

#07D.01 **A avaliação dos alunos seria totalmente baseada na participação e grau de comprometimento destes com as atividades propostas.** Uma forma de avaliação bastante subjetiva e que deve levar em conta a individualidade de cada aluno, tal como timidez, grau de articulação e cognição.

#07D.01 **O apoio foi dedicado a fazer uma revisão para a prova e passar um dever que ajudaria a estudar e valeria um complemento na nota.**

#07D.02 **A maioria se deu bem no trabalho.**

#07D.03 **Quando comparamos as notas desses trabalhos, a nota da prova, na maioria dos casos, é mais baixa** podendo evidenciar várias coisas. Como já foi dito, a matéria dada na 1ª série não é de fácil compreensão, por ser muito abstrata e gera vários questionamentos. Os alunos tem diferentes interpretações do conteúdo, algumas inclusive errôneas e algumas vezes isso não é corrigido, por falta de tempo, pelo fato de a turma ser muito dispersa (sobrecarregando o professor, que não percebe todas as deficiências dos estudantes durante as aulas).

#07D.03 **Muitos não entregaram o trabalho e falamos que poderiam entregar em uma semana.**

#07D.03 Montamos um modelo geral de resposta; não se tratava de um gabarito irreduzível, mas sim a ideia central que devia estar contida na resposta dos alunos. E também uma planilha de correção para uma melhor organização, já que seriam muitas pessoas corrigindo os estudos dirigidos. **As notas não foram boas, percebemos um pouco de preguiça em reler o texto.**

#07D.03 **Teve trabalho valendo 2 pontos.**

#07D.03 A avaliação da minha regência foi baseada na **correção das questões do estudo dirigido e na atividade prática com figuras de animais**. Em relação a essa atividade, os critérios de avaliação foram: **participação, comportamento, organização do cartaz, preenchimento das fichas e classificação dos animais em vertebrados e invertebrados**.

#07D.03 **Elaborar as questões da prova foi muito difícil** tanto quanto no estudo dirigido. **Foi difícil também corrigir**. Acabei modificando meu gabarito. Acabei lembrando deste acontecimento ao ler o texto de Esteban (2003) sobre avaliação, quando ela trata do porquê não? Afirmando que esta posição revela novas possibilidades que ultrapassam os limites do que foi observado no contexto da produção e socialização do saber.

#07D.04 **Os pontos pelo caderno foram importantíssimos para o desenvolvimento não só da responsabilidade, mas também para a organização geral do aluno e um melhor estudo posterior para as provas.**

#07D.05 **No momento da correção foi muito estimulador ver que alguns alunos responderam exatamente o que foi falado em sala, enquanto outros deixavam questões em branco.**

#07D.05 A correção do estudo dirigido, que produzimos para os alunos sobre a visita ao fundão, nos levou a primeira experiência de avaliação. **Como é difícil avaliar! Preparamos as perguntas pensando num determinado gabarito e percebemos que a maioria dos alunos pensou por outro lado que nós não pensamos**. Além disso, como nos mesmas tínhamos dúvidas sobre os investimentos na pesquisa, resolvemos corrigir pelo esforço que o aluno fez em responder as perguntas feitas. Isso nos mostrou que o gabarito deve ser alterado sempre que o professor perceber outras possibilidades além das que ele tinha previsto.

#07D.05 **O estudo dirigido** entregue na data determinada valerá 10 pontos enquanto que o que for entregue em data posterior valerá 8 pontos. A **participação** no debate também valerá 10 pontos.

#07D.05 (Plano de aula) Devido a complexidade dos temas levantados e as perguntas não possuírem um gabarito, **será levado em consideração na correção e empenho dos alunos para responder as questões.**

#07D.06 Os **alunos foram avaliados através de uma pergunta final**, a saber: considerando as informações que você obteve com a aula de hoje, principalmente o preenchimento da tabela, como o ouvido humano funciona? E uma tabela comparativa entre modelo e ouvido.

#07D.06 Optamos por uma avaliação que levasse em conta uma série de aspectos e não apenas a confecção de um trabalho. **Dessa maneira, a avaliação foi um processo contínuo iniciado desde o primeiro momento de saída.** Para a nota final selecionamos alguns itens que foram apresentados para os alunos antes de irmos para o Jardim Botânico:

- pontualidade
- seriedade ao longo da visita
- cumprimento do roteiro da visita
- interesse
- entrega do material de observação produzido (fichas)
- entrega do relatório final

#07N.01 O capítulo 7 do PPP do colégio P. trata especificamente de avaliação. Em relação ao tipo de avaliação, apresenta-se a forma:

“os novos posicionamento assumidos na proposta curricular do P. (contida na versão preliminar do PPP) exigem o repensar do processo de avaliação. Assim, deverão ser considerados na apreciação do rendimento escolar do aluno os seguintes aspectos:

A avaliação deve ser

- **contínua**
- **cumulativa**
- **qualitativa**

#07N.01 **Avaliação deve apresentar clareza de objetivos e critérios.**

#07N.03 **Uma das formas de avaliação foi um cartaz.**

#07N.03 **Tinha semana de prova instituída pelo colégio.**

#07N.03 Quanto a avaliação do desempenho do aluno o texto diz: **“a avaliação (deve ser) contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais. Mas quando trata de verificação da aprendizagem do aluno, seu discurso é: a aprendizagem do aluno é medida por, no mínimo, três avaliações a cada bimestre, e das 3 avaliações pelo menos uma tem que ser prova escrita.** os testes ou provas deverão ter, no mínimo dez questões. A última avaliação de cada bimestre será organizada pela direção e equipe técnico-pedagógica, de forma que durante uma semana o aluno virá ao colégio somente para fazer as avaliações em forma de provão. O aluno não poderá chegar atrasado em hipótese alguma.

Sobre o provão (semana de provas), especificamente o texto esclarece:

- 1- O objetivo é avaliar e disciplinar o aluno na participação de concurso e vestibulares.
- 2- O caderno de prova será digitado e formatado pela equipe técnico pedagógica, 3três disciplinas que totalizarão no mínimo 30 questões, e no máximo 60, entre questões objetivas e discursivas.
- 3- Os professores deverão entregar originais de provas com no mínimo 72 horas de antecedência.
- 4- A cada dia o aluno será avaliado em 3 disciplinas.
- 5- As questões objetivas serão respondidas pelo aluno em um cartão resposta que devera ser devolvido ao fiscal de prova após o termino.
- 6- O cartão resposta será personalizado, contendo o nome do aluno, turma, data de nascimento e telefone.
- 7- O aluno devera assinar o cartão resposta.
- 8- O cartão resposta será corrigido por uma banca de correção de acordo com o gabarito fornecido pelo professor que elaborou a prova.
- 9- As questões discursivas serão encaminhadas ao professor responsável pela turma que devera corrigi-las.
- 10- O professor receberá em 24 horas um relatório por turma com o número de acertos de cada um.
- 11- O relatório será feito com números de acertos para que o professor utilize a avaliação de acordo com o que se planejou, utilizando uma média ou soma entre as três notas bimestrais.
- 12- Os cartões respostas serão guardados até o final do ano.
- 13- O gabarito será afixado no mural do pátio um dia após a realização da prova.

#07N.03 Estes trechos apontam para o que Esteban (2003) chama de **modelo híbrido de proposta alternativa para o atual sistema avaliativo**. Essa perspectiva de redefinição do processo de avaliação dá continuidade a uma dinâmica estabelecida a partir do modelo qualitativo e agrupa propostas que, embora possam apresentar intencionalidades distintas e muitas vezes opostas, desencadeiam práticas com consequências semelhantes.

#07N.03 Na **prova, o cartão resposta era para treinar para concurso**.

#07N.03 **Prova** amarela era do 3º, a azul do 2º e a branco do 1º.

#07N.03 A estratégia seria a seguinte: **quem tivesse tirado nota menor que 5,0 no primeiro bimestre teria chance de ter esta nota somada com a nota do segundo bimestre e dividia por dois**. O resultado desta média substituiria respectivamente a nota do 1º bimestre.

#07N.04 **Os alunos foram avaliados por meio de um cartaz sobre projeto genoma, um estudo dirigido e prova**.

#07N.04 **Contudo, algumas das opções relacionadas nos procedimentos e nos critérios de avaliação sugeridos fogem um pouco à realidade da rotina da escola e da disponibilidade dos alunos**. A realização de uma visita ao Museu Histórico Nacional, por exemplo, procedimento previsto para o desenvolvimento do primeiro tema, constitui uma prática completamente fora das possibilidades das turmas do turno da noite, principalmente, tendo em vista que boa parte dos alunos trabalha e o museu não funciona no horário de aula.

#07N.04 **Houve divergência na hora de corrigir os roteiros pelos licenciandos**.

#07N.04 **Nem todos os grupos entregaram o roteiro.** Como não houve tempo para discuti-lo totalmente, deixamos que eles, estragassem nas semanas seguintes.

#07N.04 Para avaliação dos conceitos apreendidos sobre o reino Monera, **foi elaborada uma prova** constituída de dois tipos de exercícios: uma questão objetiva, do tipo correlacione as colunas e mais cinco perguntas que exigiam respostas discursivas.

#07N.04 A prova de vírus foi com consulta. A intenção da professora ao prepararmos as provas era que elas fossem objetivas e de rápida execução, pois havia um prazo para o lançamento das notas. **Embora a prova tenha sido com consulta, os alunos não obtiveram notas muito altas, indicando que alguns nem sequer responderam à prova com ajuda um material didático.**

#07N.04 Percebi que esse tipo de prova não permite que a pontuação das questões seja gradual, pois só há duas alternativas: ou o aluno acerta ou erra. Não há meio termo. **Talvez fosse melhor ter aumentado o número de questões, a fim de que, na correção, os alunos recebessem não somente notas inteiras.**

#07N.04 Foi preparado um conjunto de requisitos para a avaliação a saber: **uso do tempo, criatividade, conteúdo, clareza, planejamento e recurso didático.**

#08N.03 como avaliação tivemos **provas, trabalhos, exercícios e feira.**

#08N.03 **Minha turma teve um rendimento mais alto, apesar de não ter dado nenhuma resposta pra eles.** Acho que isso aconteceu, pois em todo momento eu insistia para eles consultarem o livro com cuidado (o que era permitido pela professora), observando atento, lendo até em voz alta para mim quando achei necessário. Acho que essa atitude de estimular o aluno, dizer que ele é capaz, para ele não entregar o teste com questões incompletas foi importante para garantir as boas notas que a turma teve.

#08N.03 (Plano de aula) Avaliação: **participação, testes e provas.**

#08N.03 **A professora A. fez uma prova com quatro questões de múltipla escolha e apenas uma discursiva.** Acredito que esta última seja a melhor questão da prova porque é elaborada em cima de um erro comum entre os alunos (muitos consideram erradamente que as veias carregam apenas sangue venoso e as artérias apenas sangue arterial). Considero a questão 2 a pior questão desta prova porque o conhecimento exigido é decorar o número de átrios e ventrículos de diferentes animais e não considero que isto acrescente muita coisa a formação dos alunos.

#08N.08 **O professor dá pontos para quem leva o livro.**

#08N.08 Outro fato curioso que diz respeito a avaliação, foi a atitude da professora titular do segundo ano, que no dia anterior às provas, diz quais serão todas as questões cobradas. **Assim, ao final do terceiro bimestre a maioria dos alunos já havia passado de ano.**

#08N.10 **Portanto, apesar de não concordar com provas objetivas, pois considero um método avaliativo ineficiente, não democrático e excludente, preferindo uma prova discursiva** voltada para avaliar o raciocínio do aluno e não a quantidade de conhecimentos

absorvidos por ele. Tivemos que desenvolver uma prova segundo os moldes do professor regente, portanto fiz quatro das dez questões aplicadas na prova.

#08N.22 Os alunos do segundo ano serão avaliados quanto às competências e habilidades desenvolvidas na disciplina durante o bimestre (**representação e comunicação; investigação e compreensão; contextualização sociocultural**) através de resumos sobre cada assunto, de acordo com **trabalhos** em grupo e / ou individuais sobre um dos temas do bimestre (baseado em textos didáticos científicos, recortes de revistas e jornais), através de **exercícios e provas** convencionais formadas por questões que estimulem o raciocínio e a análise crítica do aluno, através da apresentação de relatórios após visitas científicas, pelos **relatórios** das aulas práticas e **participações** em projetos.

#08N.22 No terceiro ano, os alunos serão **avaliados quanto às competências e habilidades desenvolvidas** na disciplina durante o bimestre (representação e comunicação; investigação e compreensão; contextualização sociocultural) através de resumos sobre cada assunto, de acordo com trabalhos em grupo e / ou individuais sobre um dos temas do bimestre (baseado em textos didáticos científicos, recortes de revistas e jornais), através de exercícios e provas convencionais formadas por questões que estimulem o raciocínio e a análise crítica do aluno e dos relatórios das aulas práticas.

#08N.22 Durante a observação no colégio, percebi diversas maneiras de avaliação nas turmas de primeiro ano, entre elas as recomendadas pelo conteúdo programático. A professora regente, utilizava para a avaliação: **a produção de trabalhos** (individual ou em grupo, assim como os relatórios de aulas práticas, etc.) com valores somados de 2 pontos; aplicação de **testes** com valor de 3 pontos e finalmente a aplicação de uma **prova no final de cada bimestre** com valor de 5 pontos, na qual todos os valores somados correspondem a 10 pontos.

#08N.01 O processo de avaliação é realizado por bimestres, em quatro módulos, e além da prova, os alunos passam por outras avaliações, dentre elas, os **testes bimestrais** (que não são aplicados em todos os períodos), os **trabalhos** elaborados pelos professores e a nota de **participação** da turma; podendo esses vir ou não a somar pontos para o valor final da nota bimestral; além da nota de presença individual em sala de aula, que vale 1 (um) ponto de 10 (dez) e faz parte de um Programa da Secretaria Estadual de Educação o qual os professores, obrigatoriamente, devem seguir.

#08D.01 Porém percebemos que nas turmas que acompanhamos no C. **a avaliação não ocorreu ao final de um segmento de conteúdo, mas durante todo o ano.** De formas diferentes, as professoras buscaram vários métodos que avaliassem seus alunos e sempre que possível dar oportunidade para corrigir seus erros.

#08D.01 (Plano de aula) Avaliação: **participação do aluno, respeito as regras, interesse e relatório.**

#08D.01 Além do material, os alunos foram **submetidos a uma avaliação mais formal, um teste** preparado por nós, licenciandos, e que continha questões referentes aos temas das regências. O resultado da correção da questão preparada por mim foi bastante variado. Alguns alunos o compreenderam com perfeição, porém outros ao invés de responder a questão, fizeram uma cópia.

#08D.01 **Na prova, nenhum aluno acertou por completo minha questão.**

#08D.02 **As correções eram mais baseadas no que os alunos alcançaram e no que eles queriam dizer com as respostas, do que com o quanto eles haviam se aproximado de um gabarito.** Também era levado em consideração o próprio potencial de cada aluno durante as correções, sugerindo a avaliação como caminho para o acerto. As respostas, quando não eram alcançadas na sua completude eram transcritas na folha durante a correção, desta forma os alunos sabiam onde poderiam melhorar.

#08D.04 **O estudo dirigido ficou valendo dois pontos. No entanto, observamos muita preguiça em fazê-los.**

#08D.04 **A correção da prova foi difícil,** pois tinham respostas inesperadas.

#08D.04 Avaliação era contar aos amigos o passeio com atenção ao conteúdo trabalhado: peça, telejornal, blog, diário... **Eles escolheram o telejornal.**

#08D.04 Tivemos os seguintes instrumentos avaliativos: **estudo dirigido (3 pontos), dever de casa (2 pontos) e prova (5 pontos).**

#08D.04 **A professora soma o teste, a prova e trabalhos e divide por 3.**

#08D.04 **Todas as vezes que a professora entregava aos alunos um estudo dirigido longo no início da aula, boa parte destes alunos deixava de prestar atenção ao discurso da professora sobre a matéria e passava a responder e se orientar diretamente para o estudo dirigido.** Por isso optei em entregar no fim da aula.

#08D.04 **Dois entregaram o estudo dirigido quase em branco. Alguns perderam 10% da nota por atrasarem um dia de entrega. A prova foi com consulta.**

#08D.05 Por fim, o modo de avaliação do professor F. era **mais próximo do modelo tradicional, isto é, através de testes e provas bimestrais** com questões relacionadas ao tema abordado. Não obstante, sua avaliação não se limitava a isso, o professor explorava a execução de trabalhos extras como relatórios de saída de campo e atividades baseadas na análise de vídeos, charges e exposições, embora nem todos os trabalhos foram obrigatórios. Isso porque, de acordo com a filosofia do professor, algumas dessas atividades requerem um financiamento que a escola não oferece (ex. ida a Exposição Darwin) ou porque, para a execução de um trabalho é relevante que a atividade faça sentido para o aluno e por isso ele deve estar motivado a participar por livre e espontânea vontade.

#08D.05 **Avaliação ocorreu por meio do comportamento e da participação.**

#08D.05 (Plano de aula) Avaliação: **comportamento, participação e estudo dirigido.**

#08D.03 **A prova estava valendo 5 pontos e o comportamento também, isso devido ao comportamento ruim deles. Todos teriam 5 no início e depois seriam descontados.**

#08D.03 A proposta para **a avaliação final desta semana de aulas foi um estudo dirigido** com diferentes tipos de questões, sobre os conteúdos apresentados nas aulas e as relações destes com a matéria. Essa atividade teve de ser entregue em um prazo máximo de 10 dias,

terminando no dia 19 de setembro, sexta-feira. Trabalhos entregues após este prazo não foram aceitos.

#09D.01 No teste, na primeira questão só 2 ou 3 acertaram ela toda.

#09D.02 A avaliação da atividade consistia na participação dos alunos durante a discussão de preparação e a apresentação dos seminários, um resumo escrito pelos alunos e uma pergunta para a turma sobre o texto. Os licenciandos ficaram responsáveis por uma parte dessa avaliação por estarem presentes em cada grupo durante a preparação do seminário. A outra parte da avaliação foi feita a partir de uma **autoavaliação** individual e de grupo adicionada pela professora no final da **prova trimestral**.

#09D.02 Tal forma de avaliação estimulou os alunos a expressarem suas ideias, incentivando o trabalho.

#09D.02 Quanto às estratégias de avaliação da minha regência, por entender que a avaliação é um processo e deve ser medida ao longo do processo de diversas formas, **valorizei participações em aulas, as atividades para casa e o teste com consulta.** A participação foi medida através da feitura dos roteiros que precisavam ser preenchidos nas aulas. As atividades para casa foram corrigidas e avaliadas, sendo que o cardápio não teve comparação de correção, todos que fizeram receberam a mesma nota. Fiz isso, pois aquela nota significava a minha avaliação da turma frente as minhas aulas, que se mostrou (como um todo) bastante participativa. Todos estes exercícios de sala de aula (roteiros) e de casa foram somados e compuseram uma nota de exercícios e participação. A partir desta nota foi possível perceber quais foram os alunos mais dedicados, participativos e organizados para a entrega das tarefas. Além disso, pude reconhecer o nível de entendimento de cada aluno, do conteúdo e da proposta do exercício.

#09D.02 Os alunos que mais participavam foram os que mais tiveram nota no teste. Outras formas de avaliação, como uma autoavaliação, acredito ser interessante para essa turma.

#09D.02 Dividi a avaliação dos alunos em duas partes: **a organização da montagem do seminário e participação na discussão**, que foi avaliada pro mim e pelos grupos que participaram (alguns resolveram excluir da avaliação os alunos que não estavam participando); e um trabalho passado para a casa. Embora esse trabalho não requeresse respostas objetivas, possibilitando uma gama de respostas diversas, os alunos copiaram a resposta um dos outros de modo que existiam ao todo na turma apenas sete trabalhos diferentes.

#09D.02 Os critérios de avaliação sempre foram muito claros e não se bastavam às provas ou aos exercícios, mas **sempre procuramos avaliar o aluno como um todo**, levando em conta seu progresso e suas diferentes aptidões.

#09D.03 Pedimos uma avaliação aos alunos sobre eles próprios, sobre o professor e sobre os licenciandos.

#09D.03 Avaliação: **trabalhos propostos** e suas notas entrassem para a composição da média trimestral. Modelo de células. Linha do tempo. Achar o maior número de borboletas pretas e brancas nos painéis branco e colorido.

#09D.03 **Corrigimos os trabalhos que nos fizeram refletir sobre avaliação e correções.**

#09D.03 Fizeram uma **pesquisa** sobre microrganismo.

#09D.03 Eles foram para o CCS conhecerem os laboratórios. Teve um **relatório**, mas mais dos 15 que participaram da saída de campo e apenas 3 entregaram.

#09D.03 **Para a avaliação tivemos um teste, uma prova e um quiz.**

#09D.03 Avaliação da 17c da atividade de campo (Jardim Botânico): 3 pontos, da **participação**, 3 pontos pela resposta dos **cartões**, um ponto pelo **trabalho** de depois do lanche, 3 pontos do **trabalho para casa**.

#09D.03 Cada experimento possuía um **roteiro** autoexplicativo de como os alunos deveriam trabalhar.

#09D.03 As **apostilas** respondidas foram devolvidas, sendo corrigidas por nós. **Esta nota ajudou a compor a nota final do terceiro trimestre dos alunos.**

#09D.03 Após as aula, o professor pediu para que produzissem questões para os exercícios de revisão, a prova trimestral e provas finais. **As questões deveriam ser duas de múltipla escolha e duas discursivas.**

#09D.03 **A maioria conseguiu assimilar e fazer minhas questões bem.**

#09D.03 **Entreguei as notas da prova e discutimos.**

#09D.03 **Teve roteiro numa atividade prática feita em sala mesmo.**

#09D.03 Fizeram uma pesquisa na internet: crustáceos e insetos e relação com o homem. Poucos entregaram. **Eles fizeram cópias perfeitas da internet e usaram só uma fonte.**

#09D.03 Pontos da minha avaliação: **roteiro (1,5), pesquisa (1) e participação no jogo (0,5).**

#09D.03 **Os alunos foram avaliados pelo comportamento e participação, desenho feito por eles, as respostas de perguntas sobre as áreas visitadas e o preparo de um trabalho.**

#09N.01 Nas provas, de modo geral, os alunos se saíam bem. Podemos relatar isso porque de alguma forma seja diretamente ou, fazendo prova final, a maioria deles foi para a fase seguinte e nos reencontramos no segundo semestre. Cremos que isso foi possível porque sua avaliação levava em consideração a natureza coletiva de ideias que uma forma pode apresentar. Podemos, de certa forma, encarar essa avaliação como sendo formativa, no sentido de contribuir para a formação do aluno (SILVA e RODRIGUES JUNIOR, 2009).

#09N.01 As provas da professora D. eram mais conceituais, com respostas que eram facilmente respondidas se o alunado copiasse a matéria do quadro e prestasse atenção às aulas. Não havia questões “pegadinhas”. **As questões eram bastante contextualizadas**, fazendo com que em alguns casos fosse possível responder sem ter estudado o caderno. No

entanto, não eram questões com cunho filosófico e bastante pessoal como encontradas nas provas do professor A.

#09N.02 No que se refere à avaliação no P., **o corpo discente é avaliado trimestralmente.** São três certificações e a média final é cinco. Segundo norma da instituição **70% da nota do aluno tem de ser resultado, necessariamente, de uma prova institucional e os outros 30% ficam a cargo do professor decidir.** Como podemos perceber o P., por ser um colégio tradicional ainda conserva no seu interior um modelo de prova rígido em que na sua maior parte engessa a ação do professor. De fato encontramos esse modelo perpassando por muitas escolas públicas ou privadas e, nesse sentido, excluímos a possibilidade de avaliar aquele aluno que pode não se expressar tão bem na escrita, mas poderia se sair bem numa prova oral ou até mesmo num seminário.

#09N.02 Eu avalio o aprendizado dos alunos em relação às aulas como excelente. Percebo assim associado à alta participação dos alunos nas aulas, ao grande número de perguntas inteligentes do cotidiano dos alunos que estavam relacionadas ao tema mostrado que eles estavam atentos à aula e ao alto desempenho do método avaliativo em que os alunos obtiveram um mínimo de 0,5 e máximo de 1 em um trabalho em forma de seminário que valeria um ponto no total. **As notas foram lançadas por mim e pela professora que avaliamos todos os grupos de todas as turmas em conjunto nos quesitos “didática” ao apresentar os seminários, qualidade do material didático criado para a apresentação, e conteúdos sendo o mais complexo possível para uma apresentação de 10 minutos tomando cuidado com a veracidade dos conteúdos abordados nas apresentações.** Como os temas estavam relacionados à aula, mostrariam o quanto houve de aprendizado por parte dos alunos. Os resultados foram muito bons no geral tirando casos de grupos que tiveram desempenhos regulares confirmando a minha avaliação das turmas quanto ao aprendizado excelente.

#09N.02 **A prova tinha data determinada sem flexibilidade.**

#09N.02 Durante a aula, realizei uma avaliação contínua, a partir da observação de fatores dos alunos: senso crítico, participação em aula, preconceitos, atenção na aula, capacidade de defender seus argumentos, responsabilidade ao olhar a figura e etc. Tiveram alunos “completos”, mais todos foram ótimos, segundo a minha intuição. **Essa avaliação contínua, maior parte intuitiva, se confirmou nas avaliações materiais.**

#09N.02 Como a regência se deu no segundo semestre, pude ainda participar de outras atividades além das aulas, como **correções de provas, ajudando a montar gabaritos, e nas próprias aplicações de provas.** Foi uma experiência curiosa, e de muito aprendizado. Deu para perceber que por mais que se dê o contato com os estudantes na sala de aula, o conhecimento sobre o que eles aprenderam e o feedback do trabalho docente realizado, de fato, advém através da avaliação. No caso dessa experiência que tivemos, na correção de provas, pude perceber, o que foi confirmado pela professora, que o principal problema dos alunos do EJA era a falta de letramento.

#09N.02 **De todos os elementos contidos no planejamento, o que demandou mais esforço para fazer foi a avaliação.** Depois de muito pensar, resolvi que a avaliação na regência deveria aliar a verificação da estratégia, da apreensão do conteúdo e do ajuste do material produzido, sendo também mais um meio para a aprendizagem dos alunos. Portanto, poderia permear o próprio material didático destinado aos estudantes. Assim, a avaliação foi feita em

forma de pequenos exercícios que os alunos deveriam completar depois de uma certa exposição do conteúdo.

#09N.03 **A maioria também não estuda para a prova**, e sempre reclama muito de ter que fazê-la e do fato de estar difícil sendo que as provas são sempre bastante simples, com questões diretas, sem pegadinhas, com uma parte discursiva e outra de múltipla escolha.

#09N.03 **Analisando as provas percebemos a grande dificuldade que o alunado tem para se expressar através das palavras**, de organizar um pensamento claro e objetivo e do fato de apresentarem uma ortografia bastante deficiente.

#09N.03 **A avaliação foi feita em conformidade com as normas da escola para o 4º bimestre da disciplina de Biologia.**

#09N.05 As avaliações não contam somente com regimes de notas por prova, **a decisão do regente em transformar participação em sala de aula e presença em pontos soou bastante positivo para os alunos, pois assim se sentem motivados a frequentarem a sala de aula**, aumentando a sua participação escolar, sendo avaliados, também, na sua forma de pensar observada, falada e participativa direta em sala, não só de forma escrita.

#09N.11 Como critérios serão considerados os índices de **envolvimento** do aluno na atividade, seu empenho em participar da atividade de reconhecimento do que está ocorrendo com o paciente e da importância da diversidade de doenças mostradas nas ilustrações.

#09N.13 A partir daí, o aluno tinha uma fonte de consulta e uma base para orientar seus estudos para a **prova** que foi aplicada neste ano, bimestralmente.

#09N.06 O material distribuído aos alunos eram produzidos pelos próprios professores (**estudos dirigidos, provas, testes, etc.**).

#09N.06 **Qualquer um que prestasse atenção em suas aulas conseguia fazer sua prova.**

#09N.06 **Usava cartão resposta como os de concurso. Quem rasurava, levava zero.**

#09N.06 A cada aula preparava folhinha xerocadas e entregava aos alunos. **Essas folhinhas deveriam ser coladas no caderno e em dias de prova o professor dava um visto no caderno e lançava notas para organização, participação e completeza do conteúdo da matéria no caderno.**

#09N.06 **Achei que a aula surtiu efeito porque os alunos se saíram bem na prova.**

#09N.08 **Pude comprovar a questão de eles possuírem muita dificuldade em entenderem os conceitos no momento em que corrigia as provas.**

#09N.08 **Tive a oportunidade de produzir provas.**

#09N.08 Ajudei muito com correção de **provas e trabalhos**, pois cheguei depois do grupo.

#09N.09 Média anual : **$MA = \frac{(1^a C \times 3) + (2^a C \times 3) + (3^a C \times 4)}{5}$**

#09N.09 Para a média final: $MF = \frac{(MA \times 3) + (PFV \times 2)}{5}$

#09N.09 Avaliações da professora M.: **prova tradicional, participação nas atividades práticas, presença e trabalhos domésticos.**

#09N.09 **Aos sábados costumam fazer uma avaliação**, ou aula de revisão. Mas podem também ter matéria nova.

#09N.09 Os professores usam modelos representativos de moléculas e macromoléculas que são difíceis de visualizar pelos alunos, fazem uso de **estudos dirigidos**, modelos de partes de seres vivos em tamanho real, vídeos entre muitas outras possibilidades observadas, sendo que alguns desses materiais usados são criados pelos próprios alunos em uma avaliação de final de ano que consiste na produção de um **trabalho** de biologia em que os alunos tem liberdade para fazerem o que quiserem, desde teatro à elaboração de material didático.

#09N.09 Método de avaliação das três turmas de oitavo ano: seminário relativo a oito doenças sexualmente transmissíveis que deveria ser apresentado na semana seguinte por oito grupos diferentes de 5 pessoas. **Os seminários valeriam um ponto.**

#09N.09 **As notas foram lançadas por ele. O mínimo foi de 0,5.**

#09N.09 **Os professores não determinam a data da prova.** Ela já vem determinada pela sede em São Cristóvão. Não há flexibilidade.

#09N.09 **Pedimos que dissertassem sobre os experimentos utilizados.**

#09N.09 **Realizei uma avaliação contínua**, a partir da observação de fatores dos alunos: senso crítico, participação, preconceitos, atenção, capacidade de defender seus argumentos, responsividade ao olhar a figura e etc.

#09N.09 De todos os elementos contidos no planejamento, **o que demandou mais esforço para fazer foi a avaliação.** Depois de muito pensar, resolvi que a avaliação na regência deveria aliar a verificação da estratégia, da apreensão do conteúdo e do ajuste do material produzido, sendo também mais um meio para a aprendizagem dos alunos. Portanto, poderia permear o próprio material didático destinado aos estudantes. Assim, a avaliação foi feita em forma de pequenos exercícios que os alunos deveriam completar depois de uma certa exposição do conteúdo.

#09N.10 **Analisando as provas, percebemos a grande dificuldade que o alunado tem para se expressar**, através das palavras, de organizar um pensamento claro e objetivo, e do fato de apresentarem uma ortografia bastante deficiente.

#09N.10 Os alunos estarão sendo avaliados durante o decorrer da atividade. **Haverá também uma questão relacionada ao conteúdo em uma das avaliações do bimestre:** baseado no que você estudou sobre a evolução biológica, comente sobre a frase : “o homem veio do macaco.”

#09N.10 A professora S. colocou questões que foram elucidadas durante a aula na prova, foram cinco questões referentes a este assunto e **durante a correção das provas, pude ver que de fato os alunos aprenderam a matéria**, tiveram um rendimento surpreendente.

#09N.10 Fizeram texto complementar para leitura com **estudo dirigido** para ser feito em casa.

#09N.10 A avaliação ocorreu com base nas explicações feitas durante a aula e através da **prova do quarto bimestre**.

#11N.01 Apesar da correria de tentar perceber a escola, a sala de aula com suas particularidades e ao mesmo tempo **ajudar os alunos na execução das folhas de exercícios, corrigir provas** e até mesmo dar algumas aulas no lugar da L., pude compreender como funcionava cada turma.

#11N.01 Mesmo com sua vasta experiência, L. **não tem uma boa organização de quadro, o que causa certa confusão dos alunos no momento do estudo para as avaliações**, já que o caderno deles fica bagunçado.

#11N.01 **Suas avaliações são testes e provas, além do “kit-ponto”**. O kit-ponto, segundo L., são as folhas de exercício que ela distribui em sala de aula – duas por aula, em média. Quando o aluno faz, ele agrega pontos. Se o aluno não faz, deixa de ganhar. Não existe uma pontuação certa. Acredito que o kit-ponto evitou que muitos alunos não fossem para a recuperação. Na verdade, L. não teve nenhum aluno em recuperação no final do ano, graças ao kit-ponto.

#11N.01 Ao final do último tempo de aula propomos uma atividade de avaliação. Ficamos instigados com o tema, pois gostaríamos focalizar as interações entre os seres vivos, permitindo um entendimento do assunto e não propriamente a memorização das relações. Ao construir a apresentação excluimos abordagem de sinais (+/-), o que é bem difundido nos livros didáticos acerca desta temática, **para não exaltar a memorização e sim o raciocínio**.

#12N.01 No geral, a equipe que acompanhamos é coesa, porém observamos situações onde existem interesses conflitantes entre os mesmos. E estes impasses por sua vez estão fundamentados em situações rotineiras, por exemplo, **a elaboração de uma prova bimestral que é realizada por um grupo de professores**, sendo, portanto a colaboração de todos imprescindível e quando faltosa um tanto quanto criticada. O formato das avaliações também é motivação para discussões entre os mesmos.

#12N.02 As Escolas Municipais são obrigadas a utilizar uma apostila bimestral para cada disciplina. **Ao final do bimestre, uma prova unificada e de múltipla escolha é aplicada nas unidades escolares**. Cada professor tem autonomia para definir como será sua avaliação. Porém, a nota da prova unificada deverá ser necessariamente utilizada na composição da nota.

#12N.02 Sendo assim, a minha regência terminara, porém ainda faltava uma etapa a ser cumprida: as avaliações. Estas foram realizadas durante a unidade com as respostas das perguntas do jogo além da participação dos alunos nos jogos. Neste momento, juntamente com os meus colegas estagiários licenciandos, **avaliamos a participação dos alunos incentivando todos a investigarem o desafio proposto no jogo**.

#12N.02 Segundo Barbosa-Lima e Nasser(2003, p. 2),“(…) **o jogo estimula a imaginação, o trabalho em equipe, pode favorecer a argumentação e, em alguns casos solicita a elaboração de hipóteses e suas consequentes verificações**”.

#12N.02 Os alunos serão avaliados quanto ao seu comportamento durante a realização do jogo bem como em relação às suas respostas.

#12N.03 Sendo distribuída uma **atividade para ser realizada em casa, em grupo** e entregue na próxima aula, valendo 1,0 ponto na média.

#12N.03 A avaliação será feita através da **participação** e de um **estudo dirigido** em folha impressa dada ao final da aula com o objetivo de avaliar se o assunto abordado foi compreendido (Plano de aula).

#12N.04 A avaliação ocorre de modo diferente do que estamos acostumados a observar: "A avaliação coletiva com participação ativa dos estudantes a todo momento é muito mais interessante do que uma nota". Ao final de cada semestre é realizada uma **feira** onde é possível conferir um pouco do trabalho realizado no PEJA através dos Laboratórios do Livre Saber, no Pólo I, e da Feira de Cultura e Arte, no Pólo II, com a duração de uma semana, com os alunos apresentando trabalhos de forma criativa e divertida. Há uma construção coletiva dessas apresentações ao longo do semestre, é o reflexo do que a gente propõe como ensino.

#12N.04 O processo avaliativo é realizado através do controle de **frequência, trabalhos individuais/grupo e a realização de uma feira de ciências** em conjunto com as turmas do polo II, ao final do semestre.

#12N.04 como o PEJA e PROEJA não possuem avaliação em forma de provas e notas, ao longo do semestre, o professor procura aplicar **exercícios** que possam avaliar o desenvolvimento do aluno, bem como há também, no fim do semestre, uma feira cultural na qual são apresentados os **trabalhos**, sobre o tema transversal, desenvolvidos pelos alunos.

#12N.04 E os alunos dos dois polos se encontraram e apresentaram seus **trabalhos** com muita propriedade aos professores, familiares e demais presentes.

#12N.04 AVALIAÇÃO:

Se não der tempo: “Baseando-se nos assuntos discutidos em aula e na reportagem da revista Poli sobre o lixo, dê sua **opinião sobre uma das questões** abaixo:

- Destinação do lixo.
- Poluição e qualidade de vida.
- Pessoas que vivem do lixo.

#12N.04 Se der tempo: Pedir para que o aluno responda, individualmente, uma pergunta: **qual a problemática do lixo?** Responda de acordo com a aula sobre poluição do solo e aponte as informações que aprendeu.

#12N.04 **Como não possui avaliação com notas, eles vão discutindo a assiduidade, pontualidade e desempenho dos alunos** através da folha de frequência, das atividades e trabalhos realizados e anotações pessoais.

#12N.04 A avaliação consistirá na construção de um **quadro coletivo**, dando exemplo de

alguns vegetais que nós já tivéssemos discutido anteriormente na aula e faremos um quadro com as características do vegetal e os benefícios de se incluir aquele alimento na dieta. Retomaremos os pontos principais discutidos em sala, e avaliarei a participação dos alunos na resposta às questões levantadas.(Plano de aula).

Caso haja tempo será feito ao término da aula junto com os alunos, um estudo de casos clínicos que poderão ser respondido através dos conteúdos elaborados em sala de aula, chamado de: “um dia de doutor.” Do contrário, levarão para casa para ser entregue na próxima aula.

#12N.04 Uma parte da avaliação será feita a **participação** dos alunos durante a realização de cada etapa do experimento.

#12N.04 Como essa aula será desenvolvida concomitantemente entre prática e teórica, ao final a avaliação será feita através de um **relatório** em que o aluno exponha descritivamente e com justificativas cada etapa do procedimento que acabaram de realizar.

#13N.01 Sendo a avaliação um meio de diagnóstico de aprendizagem, o educando tem possibilidade de rever seus erros, e o professor também. Como esta atitude leva à pesquisa, a procura de resposta, o educando crescerá cognitivamente e holisticamente. E analisamos que os **alunos desta instituição ainda não sabem como são avaliados, muitos tem dúvida ainda , uns dizem que pela frequência, outros pela participação** e de fato não vemos um esclarecimento para estes, sendo isto de suma importância para que os mesmos possam saber quais as competências e habilidades que adquiriram e aonde ainda tem que melhorar para caminharem rumo ao alvo na sua formação de seres formados politicamente e pedagogicamente. A professora utilizava esses trabalhos durante a aula como forma de avaliação dos alunos ao longo do ano.

#13N.01 Nós tentamos implementar a ficha de avaliação, nessa ficha de avaliação os eixos são contemplados, se estamos pensando nessa lógica de eixo em uma questão muito mais interdisciplinar, você tem os conteúdos específicos de cada disciplina, cada disciplina tem suas especificidades, embora tentamos romper com isso todo o tempo, e avance nesse sentido, mas tem também um objetivo naquele semestre, naquela ementa que foi produzida para aquele eixo, o que quero, é que dessa forma, cada aluno seja avaliado mediante a uma ficha de avaliação. Ali fica registrado todo o processo de ensino e aprendizagem daquele aluno durante aquele semestre, gera muito mais trabalho, **você pode passar uma prova, na qual corrige a prova entrega a nota e vai embora pra casa, mas na ficha de avaliação você tem que preencher ficha por ficha.** No começo com todos muito empolgados, as fichas chegavam a seis páginas, mas quando se avalia cada aluno em seis páginas não dá o professor enlouquece, e começamos a enxugar as fichas, e como essas fichas poderiam chegar às mãos dos estudantes e se eles conseguiram lê-las também, pois é importante eles terem acesso a esse material, não só ficar em uma linguagem muito técnica.

#12N.01 Curiosamente, ao se perguntar sobre diferentes formas de avaliação, uma porção razoável (**65%**) **dos alunos afirmou gostar de ser avaliado da forma tradicional**, por meio de uma prova. Muitos outros (45%) sugeriram que outros métodos de avaliação seriam mais eficientes, como trabalhos, apresentações, peças, filmes, participação em aulas, comportamento e prova oral. **Dois alunos (10%) consideraram o nervosismo** como fator determinante na hora de escolher outro tipo de avaliação que não a prova. Nesse momento os alunos podiam se inserir em mais de um tipo de avaliação, por isso alguns que responderam

gostar de ser avaliados pela prova, também sugeriram outros métodos de avaliação, mas como complementares.

#13N.01 A avaliação será feita através da **participação** e análise dos mesmos com a exposição de mídias acerca do tema e com algumas perguntas mediadas sobre o assunto.

#13N.02 Cada um dos discentes deverá entregar uma **folha de exercícios preenchida**, de modo a mensurar o aproveitamento deles sobre o que foi abordado em sala. Além de serem avaliados pela participação e comportamento em sala de aula.

#13N.02 Nós **decidimos avaliar os alunos oralmente** como mencionados no tópico anterior, sem haverá necessidade de entregar algo ao professor e estagiárias. Decidimos abordar esta metodologia pelo curto período de tempo.

#13N.02 Nós **decidimos avaliar os alunos no decorrer de uma discussão feita ao final da atividade**. Decidimos abordar esta metodologia pelo curto período de tempo.

#13N.02 Nós **decidimos avaliar os alunos no decorrer do debate em sala de aula**. Ao final do filme, abriremos um debate para que os alunos possam falar sobre os principais pontos levantados pelo filme, suas opiniões pessoais e possíveis dúvidas sobre o tema.

#13N.02 Nós **decidimos avaliar os alunos de acordo com a participação em grupo, a elaboração do seu cartaz e o debate ao final da atividade**.

#13N.02 Nós **decidimos avaliar os alunos que conseguirem trabalhar em grupo e aqueles que conseguirem entender o procedimento**, além de responderem a pergunta final, que pode ser tanto oralmente, como na forma de desenhos.

#14D.01 Os **professores tem liberdade para planejamento e avaliação**.

#14D.01 **Tudo o que era incumbido a eles era avaliado**.

#14D.01 **Foi usada uma folha que foi corrigida e devolvida para o estudo para a prova (resultados bons)**.

#14D.01 **Avaliação: mais qualitativa e continuada**, que permitisse mais do que simplesmente verificar. Questões valendo pontos para que resolvessem em casa. Teste individual com informações inclusive de cunho prático e cotidiano. Teste elaborado coletivamente e que não fosse conteudista.

#14D.01 **Avaliação diagnóstica**: quais os 4 grupos de plantas terrestres? Qual a característica fundamental de todas as angiospermas? Quais as funções das raízes, caules e folhas? Existem raízes, caules e folhas que utilizamos em nossa alimentação?

#14D.01 **Foram feitos vários testes em diferentes formatos, atrelados a imagens ou pequenos textos**.

#14D.01 **Nota = somatório dos exercícios + teste 5**

2

#14D.01 **Atividades avaliativas: exercícios de fixação, seminário e teste**.

#14D.01 **Seminários: artigos da revista ciência hoje.**

#14D.01 **M1 = média das folhas (3,0) + seminários (7,0) 5**

2

#14D.01 **Média final = m1 + teste 5**

2

#14D.01 **A maioria entregou as folhas. Poucas colas.** Alguns alunos se negaram a fazer a avaliação devido adiamento.

#14D.01 **Resultado do teste em dupla : 5 abaixo (2 duplas e 1 aluno).**

#14N.01 O **trabalho consistia em aplicar o questionário** aos alunos antes e após eles terem conhecimento da matéria, para assim termos possibilidade de comparar suas **pré-concepções** com o que conseguiram construir **depois da aula**. Além de ter como intuito avaliar os conhecimentos que os alunos já tinham antes de assistirem a matéria e se os mesmos adquiriram o conhecimento trabalhado com a professora L. em sala, após a matéria. Como foi visto, ao final da realização do trabalho, embora alguns alunos tivessem um conhecimento dos temas pesquisados, muitos ainda apresentavam várias concepções errôneas sobre o ponto de vista científico e tinham diversas contrariedades.

#14N.01 **No decorrer do ano nós estagiários, fomos encarregados de preparar provas e corrigi-las.** As provas eram preparadas por nós em conjunto e depois avaliadas pela professora L., que as liberava ou pedia que modificássemos uma coisa ou outra. Assim como também foram feitas algumas listas de exercícios para somar as listas de exercícios disponíveis no livro didático utilizado pela professora L.

#14N.01 Assim como preparávamos as provas, as corrigíamos junto da professora L. Por vezes **tivemos problemas sobre a forma de correção, devido ao fato de cada um ter sua forma de correção**, mas sempre entrávamos em consenso, principalmente com a professora L., já que a correção deveria ter como princípio o seu modo de correção. Questões sobre o que aprovar como resposta ou não eram as principais dúvidas dos estagiários, mas ao conversar com a professora L., entrávamos em acordo de que deveria ser aprovado de diferentes maneiras o conhecimento que o aluno expôs na questão, inclusive se numa questão objetiva uma resposta confundia a outra.

#14N.01 **A prova deveria ter um gabarito com respostas claras.**

#14N.01 **Um dos momentos mais polêmicos entre os estagiários era na hora da correção de provas, pois cada um tem um ponto de vista.** Alguns colegas eram mais radicais e deviam errado em toda questão por falta de palavras chaves. Por exemplo, o aluno diz que existe uma proteína responsável pela separação da dupla hélice, mas ele não especifica e não diz que essa proteína é a hélice. Apesar de saber todo processo, o aluno perde toda questão por não ter gravado o nome de diversas proteínas. No meu ponto de vista, não posso desvalorizar parte do conhecimento adquirido em sala de aula. O melhor a ser feito é tentar reforçar em aulas futuras o nome de determinadas estruturas, pois a biologia está repleta de nomes que não fazem parte do cotidiano do aluno e isso pode dificultar a memorização de certos nomes. Cabe a nós professores reforçamos esses nomes em sala de aula.

#14N.01 A avaliação será realizada no decorrer da aula através do **desempenho** dos alunos ao **tentarem responder as perguntas** feitas em sala, especialmente, no momento de responder os dois gráficos. As questões finais devem ser respondidas em casa e, posteriormente, os alunos estarão recebendo um feedback desse questionário.

#14N.01 **Uma avaliação simples com cinco questões discursivas foi elaborada pelo grupo** com supervisão do professor M., responsável por ministrar a disciplina de Biologia na turma avaliada.

#14N.01 **A avaliação foi composta por quatro questões discursivas e uma questão de múltipla escolha**, onde foram cobrados conhecimentos gerais e pouco específicos sobre histologia animal. O objetivo era poder analisar os conhecimentos prévios dos alunos e elaborar uma proposta de auxílio tanto aos alunos quanto ao professor para que alguns problemas com relação à compreensão do conteúdo fossem sanados.

#14N.01 Foi realizada **a avaliação antes do início da aula, de maneira individual**, ou seja, cada aluno fez seu teste, sem consulta a materiais didáticos, num espaço de tempo de quinze minutos. Após isso, o professor deu a aula sobre histologia animal e, em seguida, o mesmo teste foi aplicado com os mesmos critérios. As aplicações dos testes antes e depois da aula permitiram que nosso grupo pudesse avaliar certos problemas relacionados à compreensão e associações equivocadas por parte dos alunos.

#14N.01 No teste aplicado antes da aula de histologia, **poucos alunos souberam responder corretamente a todas as questões**. A última questão, que era de múltipla escolha foi a única respondida por todos os alunos e apenas um não acertou.

#14N.01 Das quatro primeiras questões, que eram discursivas, as que mais deixaram sem respostas foram a primeira e a terceira, **o que indica que os alunos têm dificuldade para dar definições sobre o assunto abordado**. Dos que responderam essas questões, muitos definem tecido simplesmente como uma camada de proteção ou de revestimento do corpo e de órgãos. Na questão das glândulas endócrinas, alguns alunos associaram essa estrutura a hormônios, mas não souberam dizer como são produzidas essas substâncias e alguns dos exemplos citados não eram do tipo solicitado pelo enunciado.

#14N.01 Nas **questões de número dois e quatro que exigiam apenas citações de características e aspectos específicos, muitos deram respostas nas quais confundiam tecido epitelial com pele, como se estes fossem sinônimos**, além de também confundirem as camadas da pele com folhetos embrionários.

#14N.01 O teste foi novamente aplicado depois da aula. No geral, muitos alunos souberam responder a todas as questões de maneira razoável, o que demonstrou que eles compreenderam a matéria. **No entanto, alguns erros persistiram** como a confusão entre folhetos embrionários e camadas da pele.

#14N.01 **As correções das avaliações foram feitas por mim e pela professora L.** Não ocorreram eventos de divergência nas correções, pois todas as avaliações foram revisadas pela professora e, ao mesmo tempo, procurei fazer os gabaritos bem explicados para que não houvesse dúvidas ou interpretações equivocadas.

#17D.01 A professora C. revisou a prova lendo em voz alta questão por questão, expondo em seguida a resposta esperada, para então perguntar quem tinha alguma dúvida/consideração em relação àquela questão. **Essa forma de revisão de prova me chamou muita atenção, pois requer um pouco de maturidade dos alunos**, o que é difícil de pensar ao se tratar de uma turma de sexto ano do Ensino Fundamental.

#17D.01 **Em geral, os alunos foram muito mal na avaliação**, onde os que apresentaram pior resultado foram os alunos que concluíram o quinto ano no colégio.

ANEXO 11

Transcrição da sétima categoria

#98D.04 **Acredito que os alunos vão aos poucos se adestrando e se acostumando com o esquema do vestibular**, ou seja, com questões objetivas, baseadas no princípio que só há resposta se houver um estímulo, que é o exercício valendo nota.

#98D.04 Foi realizado um miniteste contendo **questões tiradas de vestibulares passados**. Esta avaliação não contaria nota e se propunha apenas a ser um pequeno simulado.

#99D.02 No terceiro ano há uma **grande preocupação com o vestibular**. Sextas são realizados trabalhos com questões de vestibulares, que tem como objetivo proporcionar uma interação dos alunos com os tipos de questões e respostas exigidas neste tipo de exame.

#00D.09 Foi possível notar que a prova é o instrumento mais usado pelo colégio para atender as necessidades dos pais (uma vez que estes exigem uma avaliação quantitativa e não necessariamente qualitativa). **Ela ainda predomina também por causa do vestibular**. Nas provas de Biologia são permitidas consultas ao caderno, aos estudos dirigidos realizados em aula e ao livro, o que pode implicar/proporcionar uma avaliação mais qualitativa ao aluno.

#01N.09 Outro aspecto em relação à prova é uma quase dependência especialmente do terceiro ano **ao que cai no vestibular**. A obsessão inverteu a ordem dos fatores do colégio, ao invés de se oferecer um ensino de qualidade que como consequência aprova mais alunos no vestibular, o vestibular passa a ditar as regras da avaliação e do conteúdo na escola.

#02N.18 Os alunos já estão num processo de condicionamento, onde suas atividades estudantis se resumem a entender o conteúdo, saber resolver questões de prova e **preparar-se para o vestibular**.

#03N.24 **Os assuntos têm enfoque adestrativo para o vestibular**.

#05D.11 No 2º ano, as vezes optávamos em falar algo **apenas por causa do vestibular**.

#05D.14 Os alunos costumavam reclamar da linguagem usada pelo professor M. para elaborar os trabalhos e provas. Na verdade o professor não utilizava uma linguagem difícil, ela era do **mesmo nível de um vestibular**, mas havia uma grande deficiência e até má vontade por parte dos alunos para interpretação de textos, e o professor não aceitava facilitar muito na intenção de prepará-los, caso algum deles queria fazer vestibular ou qualquer outra avaliação fora da escola. Dizia que “não adianta mastigar tudo aqui, se no mundo lá fora é diferente”, e que a intenção não é prejudicar, o que ele podia fazer para ajudá-los era passar trabalhos, já que este contribuía para as notas, exercitava, estimulava a pesquisa, e podia fazer com que “pelo menos alguma coisa ficasse” na cabeça dos alunos (termo do próprio professor), além de seguir o recomendado pelo programa do Estado.

#05D.22 Até o ano passado, para todos os bimestres considerava-se uma nota de prova e nota (s) de trabalho (S) realizado (s) em sala de aula. Entretanto devido a uma queda na aprovação dos alunos **oriundos desta instituição nos vestibulares**, mudou-se o método de avaliação determinando para bimestres pares (2º e 4º) uma prova única, com matéria dada até o momento (acumulativa) ao qual não seria somado trabalho algum e que teria um peso maior que os bimestres ímpares.

#07D.02 A avaliação nesta turma foi feita de forma mais tradicional, principalmente através de provas, apesar de terem sido também avaliados critérios como a realização de estudos dirigidos, seminários e a participação dos alunos. Como trata-se de uma turma de ensino médio, já **preocupada com avaliações como a do vestibular**, a própria turma se coloca diante das avaliações de uma forma mais normal, isto se reflete também no uso do livro didático.

#07D.03 A prova é necessária (exigida pela escola) já que a escola é uma instituição que prepara o indivíduo para viver em uma sociedade. Todos nós estamos sujeitos a situações que irão nos pressionar durante a vida e aprova representa esse tipo de caso, **além de a nossa sociedade ser baseada em modelos de prova (como por exemplo o vestibular e os diversos concursos públicos)**.

#08N.19 **As provas costumavam ser discursiva e trazendo questões de vestibular** que muitas vezes era até um pouco complicadas para o aluno conseguir resolver.

#08N.19 Eu achava isso muito válido, pois as avaliações, inclusive as questões que não eram de vestibulares, visavam o raciocínio dos alunos e não uma simples decoreba da matéria. Pelo menos no que se refere à biologia quando **os alunos forem prestar um vestibular não sentirão muita dificuldade**, pois desde o primeiro período já discutem esses tipos de questões.

#09N.01 Suas avaliações eram basicamente questões discutidas em sala de aula, qualquer aluno que tivesse assistido a suas aulas adquiria condições de executar suas provas. Chamou-nos muita atenção **a preocupação que o professor tinha em preparar seus alunos para avaliações externas às do colégio**, pois em suas provas fazia questão de colocar um cartão resposta como os que existem em concursos com o mesmo rigor de correção existente (se rasurar a resposta anula a questão). Este procedimento foi observado em todas as turmas e séries que acompanhamos com ele.

#09N.04 **No Enem de 2009 a escola não obteve um bom resultado, portanto a metodologia foi alterada.**

#09N.06 **O professor tinha a preocupação de preparar os alunos para provas externas.**

#09N.06 **Não é porque cai no vestibular ou no Enem que o tema é bom de ser ensinado**, mas antes de tudo, deve ser bom, para que o aluno reflita, amplie seus conhecimentos e abra sua mente para conceitos novos, que derrube barreiras e quebre a estabilidade.

#09N.08 A escola não obteve bom resultado no Enem de 2009, ficando em 255ª posição. Por **isso, havia uma preocupação maior.**

#09N.08 Verifiquei também que, o processo de avaliação se resume ao binômio certo/errado sem se preocupar em dar algum valor ao erro ou estudar os caminhos que envolvem o erro. **Nas paredes visualizei a classificação da escola no último Enem o que demonstra mais uma vez a força política** no processo de avaliação rotulando de boa ou ruim de acordo com o desempenho nesta avaliação.

#09N.09 No ensino médio, a aula é tradicional de transmissão de conhecimento, estando diretamente **relacionada em ajudar os alunos no exame vestibular**.

#09N.09 Tiramos algumas atividades de **provas de vestibulares**.

#11N.01 Eles eram participativos, interessados e se preocupavam bastante com questões atuais, uma vez que **estavam em ano de vestibular**.

#11N.01 A professora corrige os exercícios quando sobra tempo, já que seu objetivo é aplicar o conteúdo no menor tempo possível. As provas elaboradas por ela são **repletas de questões de vestibular** que ela tira dos livros didáticos que existem no laboratório de Ciências, que é a sua sala de aula.

#11N.01 A professora F. diz que o aluno é avaliado oito vezes por ano, ou seja, é realizado um teste e uma prova por bimestre, sendo que o teste pode ser substituído por trabalho, a critério do professor. Ela, por exemplo, tem o hábito de fazer teste e prova, **buscando questões de vestibulares**, objetivando preparar seus alunos para o vestibular e os concursos que ele encontrará ao sair do colégio.

#11N.01 O objetivo de L. é lançar todos os conteúdos com o mínimo de aulas possível, para que ela possa aplicar exercícios, **talvez visando o vestibular**. Muitas vezes ela não apresenta um ou outro conteúdo, alegando que ele não é cobrado no vestibular.

#11N.01 O discurso das professoras não se distancia dos objetivos de uma avaliação e da realidade das provas aplicadas às turmas de terceiro ano do ensino médio avaliada por nós. Há uma **preocupação em incluir questões de vestibular**, estimulando o raciocínio e a memorização de conceitos de forma equilibrada.

#12N.04 Em nossas aulas, procuramos ser dinâmicos e básicos, explicando conceito por conceito. Quanto às folhas de exercícios, colocamos questões básicas e questões mais difíceis, **a nível de vestibular da UFF e UFRJ**. Como o ingresso às universidades, agora, se dá pelo ENEM procuramos discutir algumas questões que envolvem leitura e interpretação de textos.

#12N.01 **A partir do segundo ano percebemos que os estudantes são mais focados nas aulas e no professor sendo provável que este comportamento se deva a proximidade do vestibular.**

#13N.01 Antes das prova de vestibulares sempre haviam simulados e resoluções de exercícios destas provas para os alunos se ambientarem cada vez mais. Cabem dizer que o professor é **atualizado sobre as questões de vestibulares e editais**, sempre orientando bem os alunos e tirando dúvidas.

#13N.01 A avaliação da turma será feita através da realização de um **quiz** baseando-se nos conceitos e conhecimentos sobre o sistema nervoso abordados em sala de aula. Aos alunos serão expostas questões com diferentes níveis de dificuldade (simples e **de vestibular**). Após ser dividida em dois grupos a turma iniciará o processo de avaliação. O professor deverá avaliar a turma com relação aos seguintes critérios: à participação de cada aluno, a utilização dos conhecimentos adquiridos em sala durante a realização dos exercícios, e a interação entre os integrantes dos grupos e entre cada grupo. Serão utilizadas questões objetivas com dois

níveis de dificuldade, sendo inicialmente aplicadas questões básicas sobre o sistema nervoso, gradativamente o nível das questões será ampliado utilizando-se questões de vestibular.

#13N.01 Raros são os casos em que ele pode aprofundar o conteúdo, apesar de não ser uma opção dele, mas simplesmente porque **ele está atado ao edital dos vestibulares/ENEM** e a maneira como os conteúdos são cobrados normalmente nestes tipos de exames.

#13N.01 **O professor se baseia no edital do ano anterior para produzir suas aulas.** Quando sai o novo edital, caso haja alterações no conteúdo, ele procura contemplar nas aulas futuras um maior aprofundamento.

#14N.01 No decorrer do estágio, elaborei algumas avaliações e exercícios de fixação para as turmas da professora L. Todos foram elaborados por mim com supervisão da professora. **Procurei colocar questões objetivas e discursivas de vestibulares** conforme os assuntos dados em sala de aula. Algumas das questões foram criadas por mim.

#14N.01 Vale ressaltar que os exercícios **tinham por interesse preparar os alunos para maratona dos vestibulares.** Sendo assim, os exercícios eram montados com ajuda de todos os estagiários. Todos tinham por função pensarem as questões e passarem para os demais estagiários.

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

#14N.01 A aula da minha regência foi sobre Ciclo do Nitrogênio. Escolhi este assunto para a regência, pois é um ciclo extenso, com detalhes, **sempre é cobrado no ENEM** e com ele posso levantar discussões acerca da polêmica do uso de fertilizantes, poluição ambiental e agricultura sustentável.

#14N.01 Entretanto, devido a diversos motivos o professor acaba por não conseguir retornar ao tema em que os alunos tiveram dúvidas, seja porque é cobrado ao professor finalizar o bloco de matérias a serem dadas no ano, ou porque devido ao vestibular, **o que fica mais em foco é estudar para o ENEM e passar para a faculdade.**

ANEXO 12

Transcrições da oitava categoria

#00D.01 Participamos da elaboração da avaliação mensal, bimestral e **recuperação parcial** com sugestões de questões a respeito do tema da regência. Ela sempre prezava por ser integradora e que se estimulasse a argumentação dos alunos, em detrimento de memorizações desconexas e excessivas.

#00D.06 **Teve prova de recuperação.**

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

#01N.03 **Muitos alunos vão para recuperação.**

#01N.09 **Também o aluno tem direito a recuperação no 1º e 3º bimestre há proposta de apoio pedagógico,** que está inserida dentro do novo projeto que entra em vigor no 6º ano e no 1º ano.

#05D.22 O que aconteceu é que os alunos, de modo geral, foram muito mal no primeiro bimestre em muitas disciplinas. Deste modo, se com várias atividades diferentes não conseguiram atingir a média no primeiro bimestre acharam que somente com uma prova de segundo bimestre iam se afundar ainda mais e não seria possível recuperar. Nesse meio, várias discussões surgiram dentro de sala e uma opinião em comum entre alunos e professores era que ninguém havia sido consultado para mudar a forma de avaliação, ou seja, foi uma decisão tomada pelo diretor, em dia e mês próprio para que não tivesse chance de ser vetado (foi votada em período de férias dos professores) e os alunos só tomaram conhecimento quando já havia sido determinado. Independente das opiniões de alunos e professores, a prova de segundo bimestre (prova institucional – PI) seria aplicada e os resultados seriam desastrosos. Os professores tinham essa expectativa negativa para a PI devido ao fato de os alunos terem ido mal na prova de apoio (**recuperação paralela**) aplicada aos alunos que não foram bem sucedido nos testes do 1º bimestre.

#06N.01 O professor S. avalia seus alunos de 3 modos: através de trabalhos em grupos que valem dois pontos, testes de múltipla escolha que valem 3 pontos e provas discursivas e de múltipla escolha que valem 5 pontos. A soma dessas 3 notas darão origem a nota final bimestral, sendo que usa 4 notas para os 4 bimestres. Ele também aplica exercícios dirigidos que as vezes valem pontos extras na nota bimestral. Esses exercícios são realizados em sala de aula com a ajuda do livro didático de Biologia. **Há também provas de recuperação para quem ficou com a nota bimestral inferior a média determinada pelo colégio.**

#07N.04 A avaliação no colégio é contínua e cumulativa e há **recuperação paralela.**

#08N.01 Os trabalhos realizados em sala de aula são, em geral, e, grupo; no entanto, a escola possui um programa de recuperação paralela a fim de auxiliar aqueles alunos que precisam melhorar suas notas no decorrer de bimestres consecutivos. O programa funciona da seguinte forma: caso um aluno fique com nota abaixo da média (5), num determinado bimestre, ao ser lançada a sua nota final, após efetuar a prova final de bimestre, **este passa por uma avaliação de recuperação a qual conta como uma segunda nota, para fazer média com aquela prova ou ser substituída pela mesma.** Caso, ao final do ano letivo, o aluno não possua média em até duas disciplinas para evoluir de série, este é submetido a Conselho e, em geral evolui de série, ficando em dependência naquelas matérias as quais se encontrava necessitando de média, sendo o professor responsável por passar um trabalho e uma prova por bimestre letivo, para fins de constituir a média final daquele aluno no ano letivo da dependência.

#08N.07 No final do semestre, os alunos que não obtiveram a média mínima necessária para passar direto, **fizeram uma prova de recuperação** na semana seguinte à divulgação do resultado final.

#08D.01 Já no primeiro ano, percebemos o processo de avaliação mais próxima do padrão rígido, valorizando a quantificação do processo cognitivo. Observamos isso com o método de avaliação bimestral adotado pelo professor: um teste com consulta, uma prova e trabalhos não obrigatórios, sendo a nota deste último a média dos trabalhos realizados pelo aluno. Com esse método, associado ao problema de falta de tempo para todo o conteúdo, o aluno não tinha a oportunidade de repensar seus conceitos equivocados, **salvo aqueles que fizeram prova de recuperação e precisaram estudar novamente o mesmo conteúdo**, observando seus erros. Se por um lado consideramos esta forma de avaliação pouco democrática para os alunos, por outro entendemos que o tempo foi o grande inimigo no ano letivo do primeiro ano, o que impediu a professora e a nós de propor outras formas de avaliação, como também discutir aquelas realizadas.

#09N.02 O documento citado ainda estabelece pontuação mínima para aprovação dos alunos (5,0), estando em recuperação os alunos que não alcançarem essa média em cada disciplina. **A prova de recuperação é institucional**, cuja elaboração também segue normas estabelecidas pela escola e é supervisionada pela coordenação pedagógica e tem média mínima de 7 pontos. Caso não haja resultado satisfatório por parte do aluno, nessa avaliação, este é direcionado às aulas de recuperação e, sucessivamente à prova de recuperação, cuja nota substitui a nota da 3ª avaliação.

#09N.08 A repetência também é um fator marcante. Mesmo a professora facilitando bastante com dois pontos de participação, trabalhos e atividades que somem 3 pontos, totalizando 5, mais a prova também valendo 5, **muitos alunos não conseguem atingir a média final 5, e consequentemente ficam em dependência.** Na dependência, os alunos tem 3 provas, ou três chances de serem aprovados ao longo do ano letivo. Se Le obtiver cinco na primeira prova, não fará as outras duas.

#09N.09 Parágrafo 4 do artigo 9 da portaria no 323 de 22 de fevereiro de 2007: itens como participação, assiduidade/pontualidade, cumprimento de deveres e auto-avaliação dos alunos, dentre outros, poderão ser utilizados pelo professor, como forma de obter uma análise global do desempenho do aluno. O documento citado ainda estabelece a pontuação mínima para a aprovação dos alunos (5,0), estando em recuperação os alunos que não alcançarem essa média em cada disciplina. **A prova de recuperação é institucional, cuja elaboração também**

segue normas estabelecidas pela escola e é supervisionada pela coordenação pedagógica e tem média mínima de 7,0 pontos. Caso não resultado satisfatório por parte do aluno, nessa avaliação, este é direcionado às aulas de recuperação, e sucessivamente à prova de recuperação, cuja nota substitui a nota da 3ª avaliação.

#11N.01 Com o tempo ela foi ficando a professora foi confiando mais em mim, permitindo que eu corrigisse testes, **ministrasse aulas de recuperação e até mesmo algumas aulas antes da minha regência.**

#14N.01 Em termos de avaliação no C., em geral, é aplicado um teste e uma prova por bimestre, compostos por questões discursivas e de múltipla escolha. A média das notas dessas duas avaliações compõe a média bimestral e seu valor deve ser igual ou superior a seis. Caso o aluno fique abaixo dessa média, **há a recuperação paralela para que possa recuperar a nota.** Além da prova e do teste, o professor tem a liberdade de aplicar outras atividades como forma de avaliação. A Profª L., por exemplo, junto com a Profª M., propôs aos alunos do 3º ano do Ensino Médio fazerem algum trabalho relacionado ao Projeto Educação e Sexualidade para apresentar na feira de Ciências, valendo nota, funcionando como uma avaliação. Não só a Profª L. utilizou os trabalhos apresentados na feira de Ciências como forma de avaliação, mas também o professor de Química do 3º ano do Ensino Médio, por exemplo. Esses trabalhos funcionaram como forma de acrescentar e recuperar a nota bimestral em disciplinas que os alunos não estavam muito bem. A meu ver, além de uma boa forma de avaliação, em que o aluno pode expressar seus conhecimentos de forma livre e diversa, foi uma boa oportunidade de divulgação do trabalho feito na escola por meio dos projetos. Os trabalhos apresentados pelos alunos na feira de Ciências foram em forma de cartazes e peças de teatro.

#14N.01 A escola possui **recuperação que é ministrada apenas meses depois das provas.** Apenas no meio do ano e no final. Tempo esse suficiente para os alunos acumularem mais dúvidas. O que dificulta a aprendizagem de conteúdos futuros que venham a depender de uma bagagem anterior.

ANEXO 13
Transcrições da nona categoria
Pontos Negativos

#98D.04 No segundo ano notamos uma grande **apatia e desinteresse por qualquer coisa que não valha nota**, ou que não caia na prova.

#99D.01 Muitos alunos que participam ativamente das aulas, com observações inteligentes e perspicazes tiraram notas baixas. De fato, a prova é muito elaborada e exige raciocínio em todas as questões. Entretanto, **como os alunos não estão acostumados com esse tipo de prova, a maioria acaba não se saindo bem**. Consideremos importante o desenvolvimento do raciocínio do aluno, entretanto esse processo poderia ter sido gradual, pois uma média baixa da turma pode levar os alunos a se desmotivarem.

#99D.01 Professora Regente M., **quando o aluno errava nomes e detalhes, mas entendia o contexto geral do que estava sendo perguntado, a questão era considerada por inteiro**. O desempenho da turma foi, de um modo geral, variado, existindo alunos que se saíram muito bem e outros que não.

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

#99D.02 **A prova é o principal método avaliativo** considerado em cada bimestre, tanto que as turmas de ensino médio tem uma semana de prova por bimestre. Contudo, como já foi dito anteriormente, os alunos aprovam este método e até reivindicam a prova como avaliação.

#99D.06 O professor F. **recomenda que os alunos estudem para a prova lendo e resolvendo os exercícios do livro didático**.

#00D.01 Os professores cobram um retorno dos alunos de equivalente qualidade, através de trabalhos, provas e participação em aula. Assim, **alunos que não trazem uma bagagem mínima de conhecimentos e/ou atitudes adequadas, mesmo passando pela seleção, não conseguem se manter no colégio**.

#00D.04 Como forma indireta de avaliar o conteúdo dado pelas licenciandas, durante o mês de julho, os alunos passariam por uma **prova de final** de semestre.

#00D.04 **As poucas vezes que os alunos falaram com a gente foram para perguntar sobre as provas (fácil/difícil) e das notas (boas/ruins)**.

#00D.06 Nas correções das provas e exercícios, a M. **descontava pontos de erros de redação**.

#00D.07 **A turma era indiferente às avaliações**.

#00D.08 Achei o nível das avaliações muito alto, com questões que nem eu saberia resolver, muito menos os alunos. E o resultado disto é que **muitos ficaram em prova final ou até mesmo repetiram direto. Os alunos tinham medo das avaliações do professor e deixavam isto bem claro.**

#00D.09 **Alguns alunos só foram no passeio para obterem nota.**

#00D.09 Foi entregue uma atividade para casa, mas não valeria ponto; poucas pessoas entregaram. **Para permanecerem em silêncio, foram várias ameaças:** a matéria vai cair na prova, a professora esta tirando ponto. Pelo resultado da prova, podemos verificar que o conteúdo foi bem assimilado.

#01D.04 No oitavo ano, a preocupação com a aprendizagem não existia. **Eram preocupados apenas com as notas.**

#01D.05 Foi possível perceber que **até mesmo os alunos encontram-se arraigados à necessidade de uma nota, muitas vezes pressionados pelos pais ou de uma forma mais geral pela sociedade,** o que acaba ao mesmo tempo legitimando toda essa concepção julgadora. Confirmando a citação de Enguitta 1989, p. 203:

“Na escola, aprende-se a estar preparado para ser medido, classificado e rotulado: a aceitar que todas as nossas ações e omissões sejam suscetíveis de serem incorporadas a nosso registro pessoal: a aceitar ser objeto de avaliação e inclusive desejá-lo”.

#01D.10 Durante o período de estágio, decorrente de várias avaliações dos alunos observados pelos licenciando pode-se perceber que realmente **o que predomina para o aluno e até para alguns professores, não é o que ele aprende ou está aprendendo, mas sim a nota.** Durante o ano letivo, as notas vão sendo observadas, médias vão sendo obtidas, não importa como elas foram obtidas nem por quais caminhos. São operadas e manipuladas como se nada tivesse a ver com o percurso ativo do processo de aprendizagem (LUCKESI, 1996).

#01N.01 **Eles preocupam-se mesmo é com as notas.**

#01N.03 **Foi frequente a utilização por parte do professor da pedagogia do exame,** advertindo seus alunos com o provável rigor na cobrança do tópico mencionado na prova. Desta forma, ele obtém disciplina e atenção dos alunos.

#01N.07 **Os alunos não têm preocupação com a prova, pois sabem que agora a prova não tem um peso tão grande.**

#01N.08 **A motivação desses alunos era despertada pela pedagogia do exame,** ou seja, pelo medo e pela repressão. Não foram raras as vezes que precisamos situações desse tipo, onde o professor salientava a importância de certas atividades ou assuntos porque estariam na prova.

#01N.08 **A única motivação que possuíam estava impregnada de opressão e medo, a pedagogia do medo, a pedagogia do exame.**

#01N.08 Alguns professores prometem pontos a mais ou a menos em função de atividades escolares cobradas dos alunos. **Muitas vezes muitas dessas atividades nada tem a ver com o conteúdo em questão.**

#02D.05 A turma era muito agitada. **Só melhorou no 3º bimestre, talvez por causa das notas.**

#02D.07 **No 2º ano quem se não empenhava acabou ficando com nota vermelha.**

#02N.04 Alguns alunos ficaram perambulando na escola e a turma já havia sido liberada. Resultado: **três dias de suspensão e se tivesse avaliação, zero.** Sem direito a segunda chamada.

#02N.05 Será que realmente alguma coisa de importante ficaria registrado para eles, ou o que ficaria registrado é ... **mais uma matéria para a prova..?**

#02N.06 O professor faz perguntas do livro. Se o aluno não responder, ele tira ponto. **Esse professor ainda utiliza as provas como instrumentos de ameaça e tortura prévia dos alunos**, protestando ser um elemento motivador da aprendizagem.

#02N.06 Um aluno comentando conosco sobre a função das provas, até tinha em mente uma forma de avaliação através de pontuação, segundo ele iria sempre manter uma forma de avaliação através de pontuações, segundo ele iria sempre manter os alunos ativos em sala de aula. Em seu ponto de vista, **as provas é um conhecimento descartável, pois logo depois das mesmas tudo é esquecido.**

#02N.07 Os alunos se preocupam somente se os conceitos escritos no quadro serão cobrados na prova. **A prova é o elemento mais importante.**

#02N.07 A média era baseada nas notas das provas, auxiliada pela pontuação obtida em exercícios (que nunca presenciei a correção) e em vistos dados no caderno (incentivando o hábito da copia). **Essa média tinha o mero objetivo de classificá-los.**

#02N.07 **A prova tinha o único objetivo de servir como passaporte para a série seguinte**, não possuindo nenhum elemento mediador, que permitisse avaliar a aquisição do conhecimento. Sua estrutura contava inclusive com questões de correlacione e complete (exercícios de memorização). Esse instrumento era tão subjulgado, que muitas vezes o **professor fazia vista grossa para a cola dos alunos.**

#02N.08 Via-se claramente que ele se sentia preso ao colégio, que estava ali para cumprir horário, porque não tinha jeito. **O seu propósito era que terminassem o ano letivo aprovados em biologia para que não tivessem dor de cabeça.** Ele se preocupava muito com o desempenho dos alunos nas provas, não porque eles poderiam não estar entendendo o conteúdo ensinado, mas porque, provavelmente iriam ficar reprovados, ou ficariam em recuperação, aí seria mais trabalho para ele.

#02N.08 O professor J. é um verdadeiro adepto da pedagogia do exame, pois ele claramente utiliza-se da atenção nas provas, onde as provas são utilizadas como instrumento de ameaça e tortura prévia dos alunos, protestando ser um elemento que motive a aprendizagem. Mas ele **usa o medo das provas de uma maneira diferente, não para prejudicá-los, mas para menosprezá-los.** Ele diz que tem vergonha de chamar aquela folha de prova, é uma lista de exercícios, e que ele faz bem simples, para que ele hostilize os alunos dizendo, que mesmo sendo a prova tão fácil, tem uns mestres que conseguem se dar mau na prova, ele utiliza

dessa afirmativa, para menosprezar, mais os alunos ainda. Eu confesso que nestes momentos, eu em contorcia na cadeira e tinha vontade de fugir daquele lugar, e pensava comigo mesma eu nunca farei isso com meus alunos.

#02N.08 Sempre perguntavam se valia nota, e quando diziam que era apenas um exercício, via-se a decepção geral.

#02N.15 O sistema de avaliações é composto de avaliações menos importantes elaboradas pelos professores da turma, e estes tem a liberdade de escolhê-las e aplicá-las de acordo com a organização do trabalho pedagógico realizado. Podemos ver o acompanhamento da eficiência do curso através de estudos dirigidos, relatórios de aulas práticas e, principalmente por provas. Entretanto a nota mais importante do aluno, maior peso, é decorrente de uma avaliação única, que é aplicada em todas as unidades do colégio P. Ou seja, **a aparente liberdade que o professor tem de planejar, executar e avaliar suas aulas é desmascarada por uma prova, que é igual para turmas com diferentes professores**, o que obriga que o professor siga uma determinada sequência dos conteúdos. Ele precisa preparar seus alunos para esse tipo de avaliação, a qual é objetiva e tem o caráter de medir os alunos, dando-lhes uma nota. Esse tipo de avaliação **demonstra uma inflexibilidade curricular, é altamente discriminatória e gera uma alta competitividade entre os alunos**. Todas essas características são meramente o reflexo do sistema econômico capitalista do cenário educacional brasileiro.

#02N.15 No ano de 2001, houve a implantação de uma nova proposta de projeto pedagógico para o ensino do 6º ano e na 1º. A proposta visa dar mais autonomia aos professores (de todas as disciplinas), desatrelando o planejamento do currículo da **prova única**, de modo a possibilitar um trabalho mais efetivo no desenvolvimento de competências.

#02N.15 Uma turma de 1º ano que não faz prova e os alunos pareciam não assimilar o conteúdo durante as aulas e não estudavam posteriormente (como não faziam prova). Esse professor irá acompanhar esta turma por três anos. Acreditamos que serão turmas onde **grande parte dos alunos será excluída do sistema de ensino por incapacidade de sucesso em avaliações posteriores, como o vestibular**.

#02N.16 Com relação as avaliações, os trabalhos que valiam notas eram divididos em: trabalhos individuais e em grupos (este feito em sala). **Eles buscavam as respostas nos livros e apenas as copiavam. Chegavam a perguntar ao professor em que página estava a resposta de determinada pergunta.**

#02N.16 Corrigi esses trabalhos e as repostas eram sempre as mesmas. **Ficava claro que um aluno havia feito e o restante apenas copiava.**

#02N.16 Esses trabalhos individuais eram pouco aproveitados pelos alunos. Notei que poucos buscavam esclarecer suas dúvidas com o professor, antes da entrega o trabalho. **A grande maioria apenas copiava as respostas do livro ou então de um colega.**

#02N.17 Tive que ver o professor assistir a aprovação automática.

#02N.17 Percebia que **os alunos queriam arrancar alguma resposta na prova**, dizendo que não tinham entendido a questão.

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

#03N.08 Os alunos eram aprovados segundo uma média, baseada nas notas das provas, que **tinham o mero objetivo de classificá-lo.**

#03N.08 **A prova tinha o único objetivo de servir como passaporte para a série seguinte,** não possuindo nenhum elemento mediador, que permitisse avaliar a aquisição do conhecimento. Sua estrutura contava quase que exclusivamente com questões de correlacione e complete (exercícios de memorização) e questões de múltipla escolha . Esse instrumento era tão subjulgado, que muitas vezes o professor fazia vista grossa para cola dos alunos.

#03N.14 A reprovação presente em ciclos de séries , ou seja a cada dois anos (2ª, 4ª, 6ª, 8ª series); **nas outras os alunos são passados automaticamente,** sem nenhuma preparação e base, para as seguintes. Índices de reprovação são elevados a partir da 6ª série, trazendo como **consequências um auto-índice de evasão escolar.**

#03N.17 **Preocupação dos alunos se os conceitos escritos no quadro ou ditados cairão na prova,** mostrando a pedagogia do exame.

#03N.17 Alunos aprovados segundo uma média baseada em notas das provas, auxiliada pela pontuação obtida em exercícios . **Essa média tinha o mero objetivo de classificá-los.**

#03N.17 **A prova tinha o único objetivo de servir como passaporte para a série seguinte,** não possuindo nenhum elemento mediador, que permitisse avaliar a aquisição de conhecimento. Sua estrutura contava inclusive com questões de correlacione e complete e poucas questões discursivas, o que denota um ensino tradicional.

#03N.19 **A avaliação segue a lógica capitalista da recompensa, do pagamento, como se processo de ensino-aprendizagem pudesse ser mensurado por uma nota.**

#03N.20 O sistema de avaliação adotado pela escola era aquele tradicional, onde o desempenho do aluno era traduzido no final de cada bimestre por uma nota que podia variar de 0 a 10, ou seja, **a própria pedagogia do exame.**

#03N.20 **Havia punição, tirando pontos na média por não ter realizado a atividade.**

#03N.20 **E tudo aquilo que o aluno “aprendeu” sobre os conteúdos ensinados deveria ser reproduzido nas avaliações bimestrais (teste e prova).**

#03N.20 **A concepção de ensino aprendizagem se traduzia na pedagogia do exame.**

#03N.20 **Diretor pedia provas extensas e discursivas para os alunos não acabarem rápido.**

#03N.20 **O modelo de avaliação proposto pela direção da escola teria que ser acatado,** mesmo que o professor quisesse avaliar a aprendizagem dos alunos utilizando outras metodologias que não a pedagogia do exame.

#03N.20 **Decora o que o professor fala ou está no livro para produzir fielmente na prova e tirar notas boas.**

#03N.20 **Elaborei vários estudos dirigidos. Não é difícil encontrar na sala dos professores: eu o reprovei no COC ou só tem uma questão na minha prova que conseguirão resolver.**

#03N.21 **Os índices de reprovação eram altos.**

#03N.21 **O professor era tradicional. Enfatizava a memorização.**

#03N.23 **A pedagogia do exame**, onde a forma de avaliação é uma prova que não visa aprimorar o aprendizado, mas avaliar quantitativamente o quanto o aluno é capaz de decorar, memorizar este ou aquele conceito, **é utilizada pela totalidade do corpo docente**, não só de Biologia, como de toda a escola.

#03N.23 **O alunos eram aprovados segundo uma média baseada nas notas de provas que tinham o mero objetivo de classificá-los.**

#03N.23 **A prova tinha o único objetivo de servir como passaporte para a série seguinte, não possuindo nenhum elemento mediador, que permitisse avaliar a aquisição do conhecimento. Sua estrutura contava quase que exclusivamente com questões de correlacione e complete (exercícios de memorização) e questões de múltipla escolha. Esse instrumento era tão julgado, que muitas vezes o professor fazia “vista grossa” para a cola dos alunos.**

#03N.24 **As provas eram encaradas como de praxe: medo.**

#03N.25 **Média considerando as notas das provas, e era ajudada pela pontuação dada ao questionário respondido e dependendo do tipo de visto que o professor dava no caderno. Quem tivesse o caderno completo, obtinha o visto máximo, mesmo estando o aluno copiando do colega na sua frente.**

#03N.25 **Os exames corroboravam com a pedagogia do exame, ao passo que na maioria deles as questões eram de memorização e até mesmo de completar. Fazendo vista-grossa, o professor não via o aluno colando, e o aluno fingia estar se utilizando do exame para verificação de seu aprendizado.**

#04D.03 **O C., mesmo com a sua proposta pedagógica construtivista, ainda mantém na sua forma de avaliação muitas características tradicionalmente aplicadas nas escolas brasileiras há décadas.** Entretanto a prova bimestral, apesar de existir, não consiste em uma avaliação definitiva do rendimento dos alunos. Estes são avaliados continuamente ao longo de cada bimestre através de relatórios, trabalhos e outros tipos de avaliação. Desse modo, alunos que obtêm baixo rendimento nas provas podem obter boas notas caso participem satisfatoriamente das outras atividades de avaliação.

#04D.03 **Assim como constatado na grande maioria das escolas brasileira, o C. não superou o modelo tradicional de avaliação, onde o nível de aprendizado de cada aluno é verificado com o uso de provas e outras atividades, para em fim ser expresso em números.**

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

#04D.03 Por ser o último bimestre e a escola ter média **5. A maioria já havia sido aprovada e por isso, poucos fizeram os trabalhos**, assim como não estudaram para prova, que estava com nível de dificuldade elevado.

#05D.01 Os prazos dos relatórios foram prorrogados, pois nunca estavam prontos na data estabelecida. **Teve cópia da internet e tiveram pontos descontados.**

#05D.01 Em todos os relatórios e estudos dirigidos propostos para casa, se mostraram bastante preguiçosos, **muitas vezes entregaram de forma desorganizada e incompleta.**

#05D.02 **Em alguns casos, os faltosos ficaram sem nota.**

#05D.02 Estudos dirigidos aconteciam no final de cada bloco. **Alguns não gostavam (diziam estarem cheios de coisas para fazer).**

#05D.02 Outro ponto positivo foi o momento da fiscalização das provas. Neste, percebemos que vários alunos tentam nos envolver, contando seu raciocínio e, num determinado momento, perguntam se está certo. Fazem isso de forma inocente, mas, na verdade, **o que eles querem é a resposta da questão.**

#05D.09 Durante o semestre os alunos sempre **nos procuravam quando tinham alguma dúvida na matéria, na realização de alguma tarefa ou quando iriam estudar para as provas.**

#05D.12 Podemos notar várias coisas:

- Eles não leem as questões. Vários davam respostas que nada tinham a ver o que havia sido perguntado. **Outras vezes a resposta de uma questão já estava na prova**, em alguma outra questão, mas eles não percebiam.
- **As respostas escritas eram muitas vezes confusas e até mesmo contraditórias.** Em questões que se pediam uma resposta sim mas se justificava como se resposta fosse não.
- **Muitos tinham grande dificuldade de organizar o pensamento e escrever uma resposta coerente.**

#05D.13 A taxa de evasão é muito pequena, se não computadas aquelas por motivo de gravidez, assim como a taxa de repetência que também é pequena, mas por conta da política de educação do estado, onde **o professor que reprova sofre uma série de sanções e acaba prejudicando sua carreira.**

#05D.15 **Houve uma evasão considerável no último bimestre, talvez para procura de emprego no final do ano, ou porque os alunos que sabiam que iriam ser reprovados desistiram.**

#05D.15 **Foram adestrados a pedirem notas por tudo que fazem, senão, não fazem.**

#05D.15 Em relação ao sistema de avaliação, é composto por três instrumentos avaliativos, mas fica a cargo do professor, e alguns usam presença, outros trabalhos e uma **prova é obrigatória a todos.**

#05D.15 **Professores sempre frisam que devem decorar a matéria que vai cair tudo na prova. Suas provas são bem do estilo “o que é”, cite, etc.**

#05D.16 As avaliações por parte dos professores R. e R. eram baseadas em provas individual, dissertativa, com questões que **mediram apenas a competência do estudante em memorizar e repetir informações que lhe foram transmitidas durante as aulas.**

#05D.17 Professor V. (**perguntas pretensiosas**: cite as etapas da fotossíntese, diferencie fase clara de escura, complete as lacunas e marque v ou f) e L. (a pergunta não induz a resposta), ela é uma elaboração de algo mais produtivo, mais complexo.

#05D.19 Tanto no nível fundamental como no nível médio, o principal motivo de problemas entre professores e alunos ocorre em função da disciplina em sala de aula. **E esta última é influenciada pelas notas que os alunos obtêm pelas provas ou advertências dos professores.**

#05D.19 Os próprios professores me explicavam que as turmas ficam mais quietas quando vão mal nas provas. Alguns professores até usam esta questão para alertar os alunos que uma conduta indisciplinar é prejudicial a eles mesmos. Por outro lado, observando os alunos durante as aulas de exercícios, **constatei que para grande parte a única preocupação é ter a resposta certa, ter uma boa nota do que realmente quer aprender os conteúdos.**

#05D.22 Seria interessante no entanto observar que os índices do ano passado (que não foi disponibilizado) e deste ano, pois desta forma **veríamos o estrago causado pela mudança na forma de avaliação.**

#05D.25 No geral não houve qualquer alteração no que diz respeito ao sistema de avaliação utilizado pelo colégio. **A avaliação é realizada ao fim de cada período de forma tradicional, não individualizada, não contextualizada e valoriza a memorização.** Durante a prática de ensino, ficou notória a relação existente entre professores e alunos no que diz respeito à avaliação, onde grande importância é dada a avaliação e a nota de ambas as partes. Após a correção das avaliações são atribuídas notas entre 0 a 100, que vão servir para classificar os alunos como bons e maus alunos, muito ou pouco estudiosos.

#05D.25 **A avaliação e anota obtida através dela, virou objeto de “chantagem”** tanto de alunos quanto de professores: quem não estuda tira nota baixa e se não valer nada o aluno não faz o trabalho. Constantemente a avaliação foi usada como ameaça, quem não estudasse ficaria com nota baixa e repetiria o ano. Ao mesmo tempo, os professores buscam a participação dos alunos em trabalhos realizados em sala de aula com promessas de pontos que serão somados a nota final. Isso ficou notório quando o professor R. prometeu um ponto para quem trouxesse o texto que seria utilizado na próxima aula ou nas inúmeras vezes que os alunos perguntavam quanto valeria o trabalho que estava sendo proposto.

#05D.28 As maiores mudanças foram feitas no PPP e no âmbito das avaliações (infelizmente não sei dizer quando isto foi implantado, embora tenha sido após 1999), o sistema dividia o ano em três segmentos com provas e um número variado de avaliações. Enquanto isto foi modificado, voltando para a divisão do ano em quatro bimestres onde no segundo e quarto a única avaliação feita é a prova final do bimestre, sem direito a recuperação. Tal modelo se assemelha com aquele que vigorou por muitos anos antes da implantação dos três segmentos

no ano. A média mínima pra aprovação também foi reduzida, **devido ao grande número de reprovações que dariam caso isto não tivesse acontecido**. Todas essas mudanças foram decididas pela direção geral da escola, por um modo de evasão e perda de prestígio, **sem consultar os professores, que não aprovavam tais medidas**.

#05D.31 No entanto, o colégio através de provas institucionais entra na esfera da metodologia diretiva, uma vez que deseja utilizar essas avaliações, para quantificar o quanto foi transmitido pelos professores, foi armazenado e pode ser reproduzido pelos alunos. **A avaliação nesse contexto se revela como um instrumento de classificação e seleção, tornando-se um fator de controle**. Isso porque a nota atribuída ao aluno mostra quanto conteúdo ele consegue memorizar, o que permite ao professor determinar se aquele é um bom ou mau aluno, se irá passar de ano ou se irá ser reprovado.

#05D.34 Vestibular não parece ser realidade dos alunos. **Eles queriam apenas o diploma**.

#05D.34 Eles não parecem se esforçar para aprender, porque não faz diferença se eles passam com cinco ou com dez. Realmente se o interesse é só o diploma, **o esforço do aluno é para conseguir passar independente da nota**.

#05D.34 **Muitos alunos só aparecem na prova**.

#05D.35 Isso fica bem claro no modelo de aula adotado pelos professores regentes. **O professor R., sempre antes das provas e testes que aplicava, comentava que os alunos não queriam saber de estudar, que eram muito fracos e que mal sabiam assinar o nome**. Porém, durante as suas aulas, não explicava certos conceitos que eram fundamentais para o entendimento do aluno. Por exemplo, durante uma aula de embriologia, ele falou em gonadotrofina coriônica, mas não explicou o que era isso. Ele só ia narrando as fases embrionárias, mas não explicava. Ficou bem claro, para quem estava observando a aula, o distanciamento entre o que estava sendo dito e a realidade dos alunos. Como os alunos poderiam se sair bem nas provas se não entendiam se quer o que o professor fala na aula?

#05D.35 **A nota era o único meio que o professor utilizava para fazer com que os alunos entregassem os exercícios**. Essa atitude, obviamente, era utilizada pelo professor por ser mais cômoda. Ela não resolvia a causa do problema, pois ele não questionava o porquê dos alunos não se interessarem pelos seus trabalhos. Questionamento do tipo: “será que esse tipo de trabalho é significativo para o aluno?” não aconteciam.

#05D.35 Notou-se neste colégio, a única maneira de o professor exercer autoridade com a turma era através das avaliações, pois **a turma só obedecia ao professor se ele dissesse que valia nota**. Esta era a forma mais fácil do professor conseguir o respeito da turma, pois ele atingia o ponto que mais os afligia, que era a reprovação na sua matéria.

#05D.35 Como o professor e, conseqüentemente, o aluno tratavam o conhecimento como algo que servia apenas para passar de ano, **a avaliação era considerada para ambos o motivo de estarem no colégio**.

#05D.35 **Em nenhum momento foi observado diálogo a respeito de questões relevantes ao processo de ensino-aprendizagem, como metodologia, avaliação, conteúdos e currículo**. Até mesmo no COC, como será discutido mais adiante, não houve discussão de questões pedagógicas.

#05D.35 Receberam nota da nova escola 3 onde o máximo é 5. **Os professores podiam manipular o rendimento dos alunos para conseguirem salário melhor.**

#05D.35 Como consequência da postura diretiva, os alunos não se interessavam pelas aulas e apenas cumpriam o papel de reproduzir o que foi ensinado pelo professor. **Tinham um baixo rendimento nas provas**, pois como o conteúdo apresentado não fazia sentido para eles, não havia aprendizado efetivo.

#05D.35 Um erro muito comum observado na escola é o ensino da ciência como algo distante da realidade dos estudantes. **A formalidade no ensino, que tem como objetivo fazer os alunos passarem de ano**, faz com que a ciência seja um mundo estranho a eles.

#06N.01 Teve um trabalho valendo ponto e tiveram muitas colas, **inclusive com os mesmos erros**. Pedimos para refazerem ou fazerem (os que não fizeram). Somente um aluno não fez e na prova só dois não acertaram esta questão.

#06N.01 **Alunos suspensos só fazem provas.**

#06N.01 Apesar de utilizarmos alguns métodos avaliativos semelhantes nas duas séries, como prova e trabalhos em sala, no sexto **acabamos por usar também avaliação de caderno e comportamento**. Para esta série tais avaliações foram importantes, pois os alunos puderam aprender a organizar seus cadernos, fato importante já que não são utilizados livros didáticos nas aulas de ciências. A avaliação de cadernos não se torna necessária no primeiro ano, pois os alunos já possuem discernimento suficiente para anotar os pontos importantes das aulas.

#06N.04 Muitos trabalhos forma feitos em grupo, então muitas características puderam ser vistas aflorando no meio dos alunos. **Desmotivação que as vezes foi contagiante e surgindo numa determinada pessoa passou para o grupo como um todo**. Da mesma forma, a motivação para o trabalho dando ritmo aos demais amigos do grupo, levando todos a participarem da aula.

#06N.04 Quando descobriram que o estudo dirigido seria uma das médias do bimestre, foi um grande corre corre. Daí vemos a confirmação daquela cultura de sala de aula que os alunos tem de que **só é realmente importante o que vale nota**.

#06N.05 **Se o aluno estiver suspenso, não tem segunda chamada.**

#06N.09 Único professor da escola de noite A. encarava os exercícios como ajuda, pois **muitos seriam reprovados sem ajuda**.

#06N.09 A avaliação seria uma forma de avaliar os alunos e os segmentos: se existe uma necessidade de reformulação, se os objetivos foram alcançados e se os projetos pedagógicos foram de serventia para a comunidade. Infelizmente avaliando algumas das avaliações da escola, não podemos identificar como elas podem estar realmente avaliando algo da forma como elas são aplicadas. **As provas por exemplo, são o que chamamos de decoreba**. O aluno muitas vezes só tem que ter decorado o que está na apostila para poder responder as questões. Onde isso está avaliando se o conteúdo que foi passado foi assimilado pelo aluno? No máximo as questões demonstram o poder de memorização dos alunos.

#06N.09 **O professor em alguns casos ainda dá dicas do que irá cair na prova**, sublinhando no texto ou marcando no quadro assuntos em particular. Mesmo assim, nem sempre as notas são boas.

#06N.10 **Foram muitas tentativas de cola.**

#07D.01 Em relação aos testes e provas, estivemos presentes em sala quando estes foram aplicados. Os alunos gostavam quando podíamos tirar as possíveis dúvidas que surgissem naquele momento. Curioso era quando a Letícia pedia para que eles dispusessem as carteiras enfileiradas, logo eles ficavam agitados perguntando se teria prova. **Carteiras enfileiradas para eles só podiam significar que teria uma prova ou teste.**

#07D.01 Em dia de prova da H., houve 1 confusão pois **todos os alunos haviam colado** e não se intimidaram nem um pouco com a nossa presença. **Alguns se revoltaram e entregaram a prova em branco.**

#07D.03 **Ela punia os alunos indisciplinados com menos 0,1.** Se tivessem 0,5 seria encaminhado ao D. Os mesmos se sentiam injustiçados, pois nunca sabiam quando estavam sendo anotados e se revoltavam ao saber que tinham sido e outros colegas que poderiam estar atrapalhando a aula também, não eram. O sistema acabava por prejudicar muitos alunos que já não estavam com notas boas. Talvez para o próximo ano, o sistema deve ser abolido pela professora.

#07D.03 Apesar de o C. ter propostas alternativas de ensino, **a avaliação ainda é realizada de forma muito tradicional.** A partir do 9º ano há uma semana de provas e a cada bimestre com calendário definido não dando autonomia plena aos professores na tomada de decisão do tipo e data de avaliação a ser usado.

#07N.02 A professora que acompanhamos pediu para que os alunos prestassem atenção, pois seria questão da prova. Nesse momento, **os alunos ficaram preocupadíssimos em copiar e decorar para conseguir fazer na prova.**

#07N.03 **Foi relatado que haviam colado no provão**, pois as provas eram separadas por ano por cores e o aluno levava uma folha com a mesma cor.

#08D.01 A professora da turma trabalhou desde o início do ano a nota sendo composta por uma nota do teste, uma nota de trabalho e uma nota da prova. Pois com todos os trabalhos que acabaram acontecendo durante os bimestres das regências, os alunos do primeiro ano ainda não tinham tido qualquer trabalho que lhes rendesse uma nota a mais. Pensando nisso propus um trabalho, um tanto simples, para que os alunos fizesse a estrutura a partir do trecho de DNA. Trabalho esse baseado no trabalho de outra licencianda que estava realizando sua regência sobre o mesmo tema em outra turma. O trabalho que foi entregue ao final da minha aula e que pôde começar a ser feito em sala mesmo, com o tempo que sobrava da própria aula, me pareceu um tanto simples demais para ter uma nota de zero a dez, mas deixei isso a cargo da professora da turma quando esta voltou a exercer suas atividades no C. **O que aconteceu com esta avaliação foi uma falta de interesse bem grande de boa parte da turma, resultando em notas bem baixas para um trabalho tão simplório**, dessa forma a professora H. acabou considerando as notas de zero a dez como eu havia dado e manteve meus critérios utilizados na correção. Levarei comigo a certeza de que vou tomar bastante cuidado para que

os alunos não encarem minhas avaliações da forma como encaram esta primeira, enquanto estiver ao meu alcance evitar tal coisa.

#08D.02 O modelo de avaliação foi continuada, com a delimitação de notas para os estudos dirigidos. Desta nota era retirada uma média que era somada com a nota dos testes e da prova. Também eram definidas notas para a organização do material. **Esta era atribuída para o número de folhas que os alunos tinham**, se ele estava limpo e organizado e se havia sido entregue e corrigida. Isto foi importante, pois garantiu que eles fossem organizados e cuidadosos com o material. Isto garantiu também que eles tivessem por onde estudar para dos testes e a prova, já que a professora não utilizava o livro didático durante as aulas.

#08D.02 As folhas que eram dadas (estudos dirigidos) sempre valiam nota, o que também era questionado por nós. Pensamos que, **se todas as atividades valiam nota, os alunos não se importavam muito em não fazer uma outra, pois daria para recuperar com a nota das outras**. Porém, também reconhecemos que, da forma que a nota em todas as folhas pode acarretar o desinteresse do aluno, também pode acarretar o interesse, já que alguns se preocupavam justamente porque valia ponto. Pensamos então que essa questão causa um paradoxo, em que alguns alunos são estimulados e outros desestimulados, uma vez submetidos ao mesmo tipo de avaliação. Ter todas essas folhas feitas, corrigidas e em ordem, assim como ter no caderno todo o conteúdo que foi pedido para ser anotado, também era uma forma de avaliação da professora, o que, na nossa opinião, contribuiria para que os alunos tivessem mais interesse em ter seu material em dia, embora alguns deles (todos meninos) nunca tivessem copiado e quase nenhuma folha feita e / ou corrigida. A prova bimestral também não parecia ser um terror para os alunos, talvez também por haver essa outra avaliação que muitas vezes servia para aumentar a nota. Apenas alguns alunos (os que não prestavam muita atenção) mostravam-se preocupados antes da prova. Algumas vezes, alguns deles vinham nos perguntar se estaríamos na sala no dia da prova e se poderíamos ajudá-los. Mas, de forma geral, a prova não parecia representar grandes problemas para a maioria, até porque as provas da professora C. eram bem condizentes com o que era dado em sala de aula.

#08D.03 Chegamos à conclusão juntamente com a turma, de que **cada “infração” corresponderia à perda de 0,2 pontos, a não ser que fosse um caso mais grave, que corresponderia à perda de 0,5 pontos**. O caso de desrespeito grave ao licenciando corresponderia à perda de todos os pontos e encaminhamento à D.

#08D.04 A minha concepção sobre o que é ser um bom professor foi quase que totalmente reformulada. Lendo Libâneo, identifiquei que meu plano de avaliação são os objetivos específicos contidos em um plano de ensino, descrevendo conhecimentos a serem assimilados, as habilidades. Precisei ser mais rigorosa na correção das questões, pois o teste era com consulta ao material (caderno e estudos dirigidos). Teci comentários sobre respostas confusas e equivocadas, a fim de manter um diálogo com o aluno, explicando porque eu tire pontos e tentar estimulá-los a me procurar maiores explicações, o que foi feito somente por uma aluna. **Como era de consulta, muitos não estudaram ou releram o material, cometendo erros relativamente simples**.

#08N.03 **Com relação à professor a G., entendemos que as provas possuem dificuldade muito maior do que as aulas**. Consideramos que parte disso ocorre porque a professora utiliza questões que exigem que os alunos interpretem os textos, como ocorre, por exemplo, na questão do Calvin que está presente no anexo III. Consideramos que este tipo de questão é

extremamente interessante mas também pensamos que este tipo de conhecimento deve ser desenvolvido também durante as aulas e não somente na hora da prova.

#08N.04 Não considero a forma de avaliação do colégio J., como sendo inclusiva ou democrática. Em minha opinião há a preocupação em se aprovar os alunos e facilitar a obtenção da média, como por exemplo, ao ser proposto que a prova vale 5 pontos e todos os professores precisam passar trabalhos que somem 5 pontos ao longo do bimestre. **Acaba que os alunos fazem os trabalhos e não se preocupam com a prova, por já obterem a média para ser aprovado.** Além disso, a avaliação na forma de prova numa única semana de prova cria uma visão de que somente naquela semana os alunos estão sendo avaliados, **como se tudo fosse decidido naqueles dias.**

#08N.04 **Todos dizem ter uma boa relação com os professores e dizem que a avaliação deveria ser mais difícil para obrigar os alunos a estudarem.**

#08N.08 **A professora argumentava que os alunos não estudavam porque ao final do ano sabiam que seriam aprovados.**

#08N.10 Além dos fatos apresentados acima que conseqüentemente impediria de aplicarmos uma avaliação mais democrática, o professor regente M. era contra aplicarmos uma avaliação diferente da aplicada por ele, que era uma prova objetiva com dez questões, que **visava avaliar quantitativamente os alunos sem se preocupar na qualidade do que ele aprendeu e se o que ele aprendeu tem a ver com o cotidiano deles,** dessa maneira o professor regente seguia um sistema avaliativo somativo, no qual através da aplicação de provas e testes aplicados no fim do bimestre visava quantitativamente os alunos.

#08N.13 A professora comunicou aos alunos que na aula seguinte haveria um outro teste (também de morfologia), porém mais difícil, uma vez que eles estavam sendo avisados com antecedência, e pediu que eles estudassem. Desta forma **os alunos são conduzidos a estudar, pensar e agir em função de uma nota, almejando, ao final do curso, um diploma que possibilite a obtenção de melhores postos no mercado de trabalho.**

#08N.13 Durante a aplicação do teste nós orientamos aos alunos com o objetivo de que eles pudessem resgatar o que foi aplicado em sala, através de exemplos, de analogias, etc. tentando mediar e conduzir os alunos a resposta esperada. **Este tipo de avaliação realizada pela professora requer uma simples memorização da morfologia de diferentes animais.** Esse tipo de avaliação classificatória julga segundo os níveis de aproveitamento do aluno, que depende de uma memorização, caracterizando um modelo pedagógico diretivo, depois é atribuída uma nota que irá aprovar ou reprovar, dessa forma julgando o aluno.

#08N.14 Certa ocasião, reunida conosco na sala de professores quando estávamos ajudando-a na correção de provas de provas, a professora entrou dizendo que **a aluna “X” estava apta para passar na prova de mestrado de virologia da UFRJ, pois tinha tirado nota máxima na sua prova, coisa que ela julgava impossível. Seria a avaliação um veículo para o fracasso ou o sucesso escolar?** Fiquei me questionando sobre atitude desta professora e levei este exemplo para ser discutido na aula de didática. É certo que este tema é polêmico. A avaliação não deve ser um veículo de exclusão ou padronização de acertos e erros, de verificação se o conhecimento foi totalmente armazenado ou não, onde a forma desta verificação é a nota, ou o conceito. Mas também ainda não encontrei uma alternativa segura

para cumprir com uma exigência das instituições na qual o aluno deve receber uma classificação com a finalidade de aprovação ou reprovação.

#08N.15 Se vocês não pararem de falar, vou considerar a matéria como dada e vou embora ou o que vocês acham de eu aplicar um teste agora dessa matéria, nhein?

#08N.22 Mas houve uma parcela significativa dos alunos que consideraram a avaliação de regular a ruim ou fraca, evidenciando que esta deveria ser mais **“puxada” para fazer com que os alunos estudassem mais.**

#09D.01 Apesar dessa pequena avaliação informal, **observamos ainda o modelo quantitativo de avaliação conhecido como prova.** E é justamente onde o processo hegemônico entra em vigor, hierarquizando todos e impondo o que deve ser visto como socialmente aceitável e necessário para que tal aluno possa atingir determinada série superior sem nenhum problema anterior. É exatamente aí onde todos os professores se mantêm da mesma forma, aplicam suas provas (sejam elas mais construtivas ou não) em uma semana extremamente ameaçadora, e esperam um resultado em formato de número, que qualificam o aluno como bom, necessitando de ajuda, aprovado, entre outros. Todo o planejamento utilizado em aulas, os roteiros e aulas práticas, curiosidades que poderiam promover uma acomodação contextual muito superior são submetidos a muitas questões que beiram o memorizado muitas vezes.

#09D.01 Se não me falha, somente **a prova é obrigatória.** Como o professor irá ministrar os outros pontos para formar uma média satisfatória para a aprovação do aluno, fica a sua inteira disposição. Pelo menos, dessa forma, uma mobilidade maior é encontrada para que a avaliação tenha seu papel social retomado, respeitando e, muitas vezes, repensando o que foi construído por cada um.

#09D.01 P. descontava ponto por comportamento inadequado.

#09D.01 **Foi preciso atitudes mais severas, como cortar notas dos testes,** para a professora de fato conseguir impor respeito.

#09D.03 **Há perda de pontos por indisciplina** (raras vezes cumpridas).

#09N.01 Foi muito prazeroso desenvolver e fazer os materiais de aula para os alunos. O que me chateou foi a avaliação do professor com relação a eles. **A cada correção sugerida ele perdia sua característica principal proposta por nós e passava a ser algo alheio.**

#09N.01 Queriam que o professor A. ditasse as respostas prontas e faziam perguntas como: **“professor, na prova tem que escrever como?”** reflexo de uma educação brasileira fundamentada na perspectiva de uma substituição da heterogeneidade real por uma homogeneidade idealizada como Esteban descreve em seu texto. Além disso, estudos revelam que ideias alternativas de crianças e adolescentes são pessoais, fortemente influenciadas pelo contexto do problema e bastantes estáveis e resistentes à mudança, de modo que é possível encontrá-las mesmo entre estudantes universitários (MORTIMER, 1994). Ou seja, não é porque se trata de educação de jovens adultos que encontraremos seres pensantes de forma crítica e reflexiva. Assim, como crianças, há alunos adultos que por determinação pessoal, são bastante resistentes à ideias novas, que fuja a sua realidade e, muitas vezes, no estão abertos para acolhê-las.

#09N.01 Os alunos faziam questão de copiar o conteúdo, pois o professor avaliava os cadernos de aula. **Com isso muitos deles apenas copiavam sem prestar muita atenção nas informações com o intuito de somar pontuação para a média final.** Eles colocavam todas as folhas de exercício e provas no caderno para estudar, mas na realidade o objetivo se distanciou um pouco das consequências, isso se tornou um vício ruim.

#09N.01 **As provas são utilizadas como principal forma de avaliação.** A escola fixa em seu calendário uma semana de provas a cada bimestre, não dando autonomia aos professores na tomada de decisão do tipo e data de avaliação a ser usada. A avaliação é de caráter formativo e configura-se como um processo global cumulativo, constante e contínuo (Baptista, 2008). **Acreditamos que essa regra avaliativa seja imposta como tentativa de uniformizar a avaliação** dos alunos e padronizar a avaliação dos resultados da escola em si. É claro que esta suposta imposição não se dá pelo diretor da escola. Nesse caso, ele não tem autonomia, é o sistema estadual de ensino, como um todo, que funciona, infelizmente, desta forma e há algum tempo.

#09N.05 O grupo de licenciandos responsável por esta tarefa, concluiu que os alunos necessitam de uma vivência escolar mais dinâmica para que eles estreitem os laços com a ciência, já que esta é superficial em suas vidas, pois **estão mais preocupados com as notas e a necessidade de serem aprovados.**

#09N.06 Por muitas vezes os alunos disseram: **na prova tem que escrever como?** (reflexo de uma educação brasileira fundamentada na perspectiva de uma substituição de heterogeneidade real por uma homogeneidade idealizada.

#09N.06 **Ganhavam ponto pelo caderno. Diante disso, copiavam sem prestar muita atenção só para ganhar os pontos.**

#09N.07 As avaliações não contam somente com regime de notas por prova, a decisão do regente m transformar participação em sala de aula e **presença em pontos soou bastante positivo para os alunos, pois assim se sentem motivados a frequentarem a sala de aula,** aumentado a sua participação escolar, sendo avaliados, também, na sua forma escrita. O professor regente valoriza as experiências de vida dos alunos, as quais são relatadas em sala para contribuição das aulas, partindo do pressuposto que o indivíduo já possui incorporado em si a sua visão própria do mundo através de embasamentos culturais, sociais e familiares do cotidiano, considerando seus acervos de conhecimento e aproveitando-os para a discussão em aula.

#09N.07 A capacidade dos alunos aprenderem determinados conteúdo escolares está relacionada a frentes psicopedagógicas: a reorganização escolar na rede pública, a capacitação dos professores, a política e o planejamento escolar e a **avaliação psicopedagógica individual dos alunos que não avançam na escolarização.**

#09N.09 O grau de repetência é baixíssimo e se dá principalmente no 9º ano (acredita ser por causa de física e química). **O aluno não pode repetir duas seguidas senão é jubilado.**

#09N.09 Uma parte significativa dos alunos não consegue um bom desempenho nas avaliações como testes e provas, mesmo sendo em dupla ou com consulta. Fica clara a dificuldade que possuem em interpretar o texto e correlacionar os conteúdos. **Se a professora**

não complementasse a nota com trabalhos e participação, a taxa de reprovação seria bem maior.

#09N.10 Professora S. ainda é muito tradicionalista em escrever, pois **os alunos temem em não terem material para prova.**

#09N.10 **A maioria não estuda para a prova, e sempre reclama muito de ter que fazê-la** e do fato de estar difícil sendo que as provas são sempre bastante simples, com questões diretas, sem pegadinhas, com uma parte discursiva e outra de múltipla escolha.

#09N.10 **Não levam o livro, só quando diz que vai valer ponto.**

#09N.10 Concluíram que os alunos necessitam de uma vivência escolar mais dinâmica para que eles estreitem os laços com a ciência, já que esta é superficial em suas vidas, pois estão mais preocupados com as notas e a necessidade de serem aprovados. Por isso **memorizam conteúdos, sem se preocuparem com o aprendizado para a vida prática,** apesar de esta ser a maior preocupação do regente responsável, ensinar para a vida.

#09N.11 A pontuação bimestral nesta instituição, como avaliação, é um somatório da presença do aluno, exercícios feitos em sala de aula e a prova, tendo os valores, respectivamente, de 2 pontos, 2 pontos e 6 pontos, num somatório de 10 pontos bimestrais. Os alunos mostram-se satisfeitos com esse tipo de avaliação, pois se sentem favorecidos pelos trabalhos, os quase sempre são feitos, por isso tendo ponto garantido. Já a presença é uma questão delicada, pois a **evasão escolar é muito grande** (em turmas de aproximadamente 55/60 alunos, há presença de 20/30 alunos), porém os alunos que são pontuados são aqueles que realmente estão sempre presentes e mostram-se interessados pelos conteúdos ou pelo **simples desejo de conseguir o diploma.** O objetivo da professora em pontuar a presença em sala de aula é estimular a vinda do aluno para a escola. Apesar das oportunidades de aumentar a pontuação pelos trabalhos e pela presença, alguns alunos apresentam notas não satisfatórias por não conseguirem ter um bom aproveitamento na prova, assim sendo, suas notas tornam-se medianas, somente, pela realização de tarefas complementares e não pela compreensão do conteúdo como visto no desenvolvimento das respostas nas provas.

#09N.12 A questão da avaliação é uma questão delicada. Nossa **escola possui uma taxa de evasão considerável, onde alunos somem um bimestre inteiro para depois** reaparecerem. Esta é uma característica compartilhada por muitos, o desinteresse com a escola, representando para muitos um ambiente de convívio social e não um ambiente de aprendizado e saber. Estas questões são muito complexas e devem ser analisadas sobre diversos prismas tendo como questão central o fracasso escolar. Dentro deste cenário a professora A. tinha a difícil missão de avaliar esses alunos. Talvez a avaliação fosse a etapa mais difícil e trabalhosa para a professora, pois era preciso desenvolver mecanismos e alternativas que aproveitassem ao máximo o trabalho e o aprendizado destes alunos. A avaliação era através de provas semestrais, entretanto eram realizados trabalhos e exercícios sobre os temas que auxiliavam a nota da prova, quando não possuíam pesos iguais. Dentro da nossa realidade, tivemos noção de que a prova, dependendo de como é tratada, pode favorecer o fracasso escolar. **Os alunos tem grande receio da prova.** Em várias ocasiões é perceptível que eles entenderam a matéria, porém talvez gere uma insegurança que dificultava o aprendizado. Por outro lado, quando a professora A. utilizou outras formas de avaliação, como trabalhos de pesquisa, os alunos passaram a possuir certa independência para desenvolvê-los e mesmo que pesquisassem na internet, em sites como o “Google”, estariam tendo algum contato com o

assunto, possuindo alguma “autoria”. Não vamos ser nós que iremos definir qual método de avaliação é melhor ou mais eficaz, porém é oportuno atentar que nossa experiência no colégio E. nos mostrou que existem diferentes realidades escolares, e sendo o processo de avaliação livre, o professor tem de procurar encontrar a melhor maneira de avaliar seus alunos, desenvolvendo suas potencialidades e se inserindo na sua esfera social.

#09N.13 As avaliações eram feitas sob a ótica “complete as lacunas” e possuía quase em sua totalidade questões objetivas (múltipla escolha). **Tais avaliações deixavam claro que o objetivo era decorar e não aprender.**

#11N.01 As turmas aumentaram de 25 para 32 a 35 alunos e com isso haveria no final do ano um grande índice de reprovação, pois **os alunos que entraram não passaram por processo seletivo.** Muitos reclamaram que a maioria dos alunos vem por indicação de militares, mesmo não sendo filhos de militares, ou por militares transferidos e que estes muitas vezes vêm das escolas públicas onde existia o sistema de aprovação automática.

#11N.01 Outro ponto de discussão é a **existência de turmas com alunos repetentes o que acaba causando baixa autoestima.** Isso foi um consenso entre todos os professores. Uma sugestão seria o fim da segregação de alunos por turmas de acordo com seu índice de rendimento escolar.

#11N.01 Tem o costume de aplicar teste e prova bimestral, pois já teve uma experiência não muito agradável em relação a trabalhos escolares. **Uma aluna copiou uma tese de doutorado da internet e entregou como se fosse o trabalho dela.** Desde então, Flávia não opta por utilizar de pesquisas para que não aconteça distribuição de ponto sem merecimento. Flávia utiliza de folhas de exercícios, revisões, resumos para averiguar a aprendizagem dos alunos.

#11N.01 A professora L. acredita que avaliar seja verificar se o aluno possui o mínimo de aprendizagem para seguir adiante nos seus estudos. **Ela concorda que a prova seja muito valorizada no C.,** o que não lhe agrada, visto que a prova envolve diversos fatores, como **nervosismo** ou até mesmo um estado de desconforto por parte dos alunos, **o que o torna um método falho.**

#12N.01 **Quase metade dos alunos (45%) não tiveram dificuldade em compreender as questões da prova, os restantes (54%) tiveram problemas como esquecimento, dificuldade de expressão e interpretação da pergunta.**

#12N.01 Ao perguntar se eles gostariam de refazer alguma questão, **45% responderam que não, e os outros alegaram que o tempo foi curto,** o que gera novamente expectativas de planejamento anterior da prova de forma que o tempo para a realização das questões seja razoável, como sugere o trabalho de Nuhs & Tomio (2011).

#12N.01 Como esperado a maioria dos alunos (63%) expressou nervosismo durante a realização da **prova, uma vez que esta é a forma de avaliação de maior peso no colégio,** e isso pode ser o motivo do sentimento de medo relatado por um dos alunos. A outra parcela dos alunos (54%) conseguiu manter a calma e a tranquilidade. Foram relatados também estados de tédio, estresse e ansiedade, que são sentimentos comuns em processos avaliativos.

#12N.01 Citamos um comentário sobre as provas:

“... assim é mole fazer prova, coloca uma prova com 20 questões objetivas, pega um gabarito e qualquer um pode corrigir isso, afinal ninguém quer trabalho...”

#12N.02 **É comum alunos dizerem que estudam para “passar de ano”.**

#12N.04 Não observamos um coleguismo muito acentuado, comparando com a turma do ensino fundamental, existindo alunos que demonstravam estar ali apenas pela presença, **não fazendo questão de participar ou demonstrar interesse pela aula.**

#13N.01 **Nós estamos tão malucos, esquizofrênicos com a questão de notas, tem que ter nota**, você sai do colégio, entra na faculdade, e na faculdade tem nota, todo mundo tem nota. Nos sistemas computadorizados aqui na escola, ocorre um problema sério, pois o site da escola não aceita essa informação de apto ou inapto, ele tem que receber nota.

#13N.02 Nos dias de avaliação do colégio como um todo, na maioria das vezes as questões eram de múltipla escolha e algumas vezes até com consulta. Mesmo assim percebi que o rendimento e o interesse da turma era baixo, pois **poucos alunos copiavam a matéria e a maioria da turma marcava somente um “X” sem ao menos ler o enunciado da questão.**

#13N.02 Nos dias de avaliação do colégio como um todo, diferente da minha vivência no Estado, as provas continham questões tanto de múltipla escolha como discursiva, a maioria dos alunos fizeram as provas de forma mais justa. Além das provas, a professora passou trabalhos em grupo para os alunos do nono ano. Na semana das apresentações, entre os dias 12 e 19 de Novembro de 2013 percebi que a professora deixou os alunos lerem o que eles tinham retirado da internet e que muitos não sabiam e não entenderem o que estavam falando, lembro-me de um grupo que fez uma maquete, quando a professora pediu para eles explicarem a maquete, eles não sabiam o que falar. **Acho que as apresentações são métodos ótimos para o crescimento dos alunos, mas não dessa forma abordada.**

#14D.01 **Havia falta interesse dos alunos nas folhas.**

#14D.01 16 alunos abaixo da média (nota inferior a 6,0). **Muitos dos que não fizeram as folhas ficaram com nota vermelha.**

#14N.01 Uma crítica que gostaria de fazer é que as provas nas turmas trabalhadas só servem para quantificar o desempenho dos alunos. O que nós estagiários **criticávamos era a ausência de uma recuperação paralela e revisões.** A prova deveria servir para ver onde os alunos estão tendo mais dificuldades e servir para possíveis correções. Infelizmente, não é isso que ocorre.

#14N.01 As avaliações são feitas através de **um teste e uma prova** por bimestre contendo questões discursivas e de múltipla-escolha. As notas obtidas nessas duas avaliações são somadas e divididas por dois para se chegar ao valor da média bimestral. Deve-se obter média maior ou igual a 6,0 (seis) por cada bimestre para alcançar nível satisfatório de aprendizado. Além disso, o somatório das médias bimestrais deve alcançar, no mínimo, 24,0 (vinte e quatro) pontos para que o aluno seja considerado aprovado no final do ano letivo.

#14N.01 Como forma de transmitir cultura científica e **ajudar alunos a levantarem a média** em matérias que tem mais dificuldade, o colégio realiza a feira da ciências e da cultura.

#14N.01 De acordo com as médias finais do primeiro bimestre de 2014, obtidas pelos alunos do ensino médio, o colégio produziu um mural com alguns gráficos que mostram o rendimento das turmas por disciplina para aquele período e pode-se observar que houve alta taxa de insuficiência na disciplina de Biologia. Foi considerado insuficiente as médias abaixo de 6,0, logo, como visto, por exemplo, na figura 1, 50% dos alunos da turma 2006 obtiveram desempenho insuficiente e, portanto, média final abaixo de 6,0, na disciplina de Biologia. Acreditamos que estes resultados possam estar atrelados à metodologia utilizada pelos professores em sala de aula e à falta de materiais na escola que possam favorecer a aprendizagem. Dessa forma, sugerimos estes tópicos como nossas hipóteses para investigar nosso problema. Imaginamos que o uso de atividades práticas/experimentais e o estímulo à participação ativa do aluno na sala de aula são componentes importantes para um bom desempenho de alunos e professores no processo de ensino-aprendizagem. **Até o momento não observamos muitas aulas práticas e o estímulo, por parte dos professores, à participação dos alunos em sala é reduzido.** Estas atitudes podem ter a ver com o problema identificado pelo grupo.

Pontos positivos

#98D.01 As avaliações eram através de provas bimestrais cujo conteúdo era tudo que se discutia em sala, nas práticas, nos trabalhos executados em casa, **o que levava o aluno a não decorar a matéria, mas sim, pensar sobre ela.**

#98D.04 “É bom destacar que esta unidade foi acompanhada por diversos exercícios e avaliações ao longo dela, e a nota dos alunos foi obtida continuamente nas avaliações. **Isso fez com que eles estudassem gradativamente o conteúdo das aulas, o que sem dúvida contribuiu bastante para o êxito desta unidade de regência.**

#99D.01 **Pudemos participar ativamente na elaboração das atividades e na avaliação dos alunos.**

#99D.02 **Pudemos avaliar como foi nosso trabalho através de exercícios e testes aplicados.**

#99D.05 **Decidimos fazer um exercício de revisão de maneira a avaliar os alunos e também avaliar a nossa regência.**

#99D.05 **Os professores tem liberdade de escolha de métodos e instrumentos de trabalho que utilizarão em sua prática.**

#00D.02 **Apreciei muito as aulas do professor M., assim como seu método de avaliação.**

#00D.02 Após a realização da prova bimestral foram dadas **aulas de revisão a fim de esclarecer algumas dúvidas dos alunos.**

#00D.06 A M. **visa uma interpretação e uma análise crítica dos alunos sobre as questões abordadas.**

#01N.02 Atualmente o C. encontra-se novamente em **uma fase caracterizada pela busca da melhoria dos processos avaliativos.**

#01N.09 Os alunos participaram do conselho pedagógico este ano pela primeira vez e **ajudaram na organização da forma de avaliação atual.**

#01N.09 Todos concordam que o colégio é de base tradicional. **Mas que sempre manteve um ritmo incentivando os alunos ao raciocínio.**

#02D.04 Diante da necessidade de desenvolver um método de avaliação, **procuramos fazê-lo de forma mais coerente possível**, levando em conta não só a série dos alunos mas também as informações e conceitos que acreditávamos serem pertinentes.

#02D.04 Na quinta série, além de uma **prova que levasse mais em conta a reflexão** do que a simples memorização de conteúdo, coordenamos também a elaboração e a avaliação de uma apresentação oral por parte de grupos formados pela turma e que se baseava nos principais aspectos dos ecossistemas brasileiros apresentados a eles durante as aulas.

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

#02N.04 Um fato interessante é que mesmo os professores mais tradicionalistas, o aqueles mais desmotivados, não pregam uma pedagogia do exame (não desmascarada), pressionando os alunos ou fazendo um terrorismo homeopático sobre o momento da avaliação. **Ao contrário, pensam que o bom resultado da prova provém de uma boa preparação do aluno.**

#02N.11 As **avaliações são claras e ao mesmo tempo exigem bom raciocínio** e conhecimento abrangente para o melhor desenvolvimento das questões dissertativas.

#02N.11 As avaliações são bem elaboradas e **exigem raciocínio alerta e crítica.**

#02N.11 2º As **avaliações são constantes** e existem muitos trabalhos extra prova, acreditamos que seja uma forma de fixação dos conteúdos e também uma estratégia para aumentar as médias.

#02N.11 São avaliados com as provas tradicionais e tem outras avaliações menos formais dentro do bimestre, como trabalhos de grupo, exercícios valendo pontos, presença, disciplina, maratonas, e **jogos, o que com certeza dinamiza o ensino de ciências mas não substitui o trabalho de sala.** Existe segunda chamada para quase todas as avaliações, a não ser os trabalhos de grupo.

#02N.13 **Tiveram muitos trabalhos e estudo dirigido.**

#02N.14 **Foram diversas metodologias de preparação de avaliação**, utilizando muitos estudos dirigidos e práticas com relatórios, seminários, testes e no final, a prova do trimestre. Algumas provas e trabalhos bastante exigentes, outros com menor dificuldade.

#02N.16 Nem todos usavam seus trabalhos apenas para contar como mais uma nota no bimestre, uma boa parte aproveitava para verificar as concepções, ou o que eles chamavam **verificar as possíveis dúvidas dos alunos para tentar esclarecê-la.**

#02N.16 Notamos que no Ensino Fundamental há uma maior quantidade de trabalhos em grupo, atividades práticas, apresentação de seminários e **diversos trabalhos que buscam explicitamente uma interdisciplinaridade**. No Ensino Médio, a maioria dessas atividades desaparecem.

#02N.17 **Os alunos não são treinados apenas para provas.**

#02N.18 O primeiro ano e o sexto foram os primeiros a serem submetidos a uma proposta, que consiste, além das várias características técnicas, da abolição das provas durante o ano, com exceção da prova única, realizada por todas as unidades do C. **As avaliações seriam dadas por participações em aula, trabalhos em forma de projetos realizados pelos alunos e recursos outros que estariam a cargo do professor.**

#02N.20 Os conhecimentos eram avaliados de forma indistintamente entre as turmas, sendo **feito por meio de provas, testes, estudos dirigidos, trabalhos em grupo, etc.**

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

#03D.04 Inicialmente fiquei com aula de apoio. A **avaliação lá não se referia a notas** (elas ainda tinham sido obtidas), mas à participação em sala de aula, comportamento, maturidade. A cada bimestre novos alunos eram chamados. A maior parte dos alunos gostavam das aulas de apoio. As aulas integravam os alunos das turmas em atividades, julgadas por eles, mais interessantes que as desenvolvidas em sala de aula. Não havia comprometimento em reforçar as atividades de classe, mas propor outras nas quais eles estivessem desenvolvendo habilidades necessárias a um melhor desenvolvimento das atividades da classe.

#03N.01 A preparação dos estudos dirigidos e correção de provas o **estágio foi fundamental para colocarmos em prática os conceitos teóricos aprendidos durante as aulas de didática.**

#03N.01 **Não ouvimos nenhum tipo de argumento do professor a que nos levassem a crer que usasse a avaliação como uma medida de intimidação como foi demonstrado por Luckesi.**

#03N.07 A correção de exercícios e teste, com **autonomia** de aplicar a nota associada às aulas expostas em sala de aula, foram a ferramenta principal da prática de ensino no C.

#03N.23 **Nossa intenção inicial era identificar os conceitos que ainda estavam obscuros nas cabeças dos alunos através das respostas erradas e trabalhá-las melhor em aula subsequente.** A estratégia dessa aula só seria traçada após a identificação dos pontos fracos, porém, por uma questão de calendário, esta aula complementar não pode ser realizada.

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

#04D.04 **Há valorização das avaliações qualitativas no C. e liberdade do professor em suas escolhas.**

#05D.01 Eles foram avaliados posteriormente por um teste e pela segunda avaliação bimestral, **onde percebemos que os nossos objetivos foram atingidos**, fato comprovado pelo aumento da média da turma como um todo.

#05D.01 **Creio que os objetivos foram alcançados**, baseio-me nas provas.

#05D.01 No final do segundo bimestre, uma prova foi aplicada. **Procuramos colocar situações que os fizessem pensar, e que eles pudessem relacionar com o mundo a sua volta.** A correção, de um modo geral, foi gratificante, pois percebemos que eles conseguiram relacionar os vários temas.

#05D.02 **Resolvemos propor vários tipos de avaliação: relatório, cladograma, estudo dirigido, trabalho e prova.**

#05D.08 Avaliação: **estudo dirigido, relatório de aulas práticas, seminário, participação em aulas e trabalhos e prova bimestral.**

#05D.09 **Os métodos de avaliação foram bastante diversificados, diminuindo o peso das tão temidas provas.**

#05D.11 O material que produzi os ajudaram muito na prova. Queríamos fazer uma avaliação diferente que não tivesse apenas a nota da prova e da excursão. Não queríamos algo tradicional, mas sim **um trabalho que desse ânimo aos alunos e permitisse que fizessem reflexões entre o conteúdo que estava sendo dado e o cotidiano deles.** Então, surgiu a ideia de debates semanais.

#05D.13 Professor M. – **suas avaliações eram bem elaboradas, sempre de acordo com o material didático dispensado por ele para os alunos**, além de trabalhos e perguntas valendo pontos na nota final. Também passava avaliações especiais para que o aluno pudesse fazer em sua própria residência.

#05D.15 A turma do professor M. não pede nota por tudo. **Talvez pela postura do professor de tentar ser diferente e olhar mais para os alunos e seus interesses.**

#05D.16 A valorização de trabalhos em grupo, avaliações contínuas e exclusão de provas tradicionais escritas (M.) fizeram-se presente na fase final do ano letivo, e incrivelmente agiu positivamente no âmbito comportamental e intelectual dos estudantes. Com isso houve um despertar de interesse quanto à disciplina, **o desenvolvimento de relacionamentos proximais, tanto entre estudantes e principalmente construção e aquisição de novos conhecimentos.**

#05D.20 Verifica-se uma preocupação por parte do professor em realizar avaliações distintas, respeitando as diferenças observadas em cada turma, as necessidades de cada turma. Entretanto apesar do professor mostrar-se consciente perante as diferenças de aprendizado entre as duas turmas, a prova elaborada naquele bimestre teve um caráter basicamente classificatório, já que apresentou algumas questões de múltipla-escolha (decoreba). **Todavia,**

também havia questões em que o aluno precisava dispor do conhecimento da matéria para fazer uma análise mais elaborada refletindo sobre os dados.

#05D.26 M. **explora atividades cotidianas** como tabelas nutricionais e fator de proteção de protetores solares, procurando exemplos práticos do que é abordado em sala de aula, com o que os alunos vivenciam em suas vidas, explorando isso nas provas.

#05D.26 A avaliação da professora A. procuram fazer de alguma forma o aluno refletir, **não sendo totalmente decorebas.**

#06N.01 A formulação da prova foi tranquila. **Colocamos situações do cotidiano.**

#06N.01 O professor S. comentava os resultados errados das provas. Ouvia as queixas das correções. S. enfatizou que ele prefere ser odiado hoje pelos alunos (palavras dele) e reconhecido no futuro do que ser odiado no futuro. **Ele queria dizer que preferia ser o professor que força os alunos a estudarem, que cobra na prova, e os alunos reclamam que ele força demais (o professor chato), mas no futuro os alunos se lembram de sua matéria,** do que ser um professor bonzinho que praticamente não ensina, não cobra na prova e os alunos não lembram de nada hoje e nem do futuro, passando assim a odiá-lo por não ter ensinado direito no passado.

#06N.01 Prof. M. - vimos o seu complexo método de avaliação quando ele relatou quais seriam suas avaliações durante o 2º trimestre: 3 minitestes, um trabalho, 1 teste e a prova. Imediatamente todos os outros professores na reunião começaram a brincar que ele estava trabalhando muito e que a direção geral iria obrigar os outros a fazerem o mesmo, afinal, era possível. Na verdade, a **técnica dele era a manutenção de estudo constante dos alunos,** afinal os minitestes se tratavam de testes pequenos sobre a matéria da semana anterior, muitas vezes com uma ou duas perguntas simples, e cuja menor nota era descartada, o trabalho e o teste antes da prova obrigatória. Sua metodologia de ensino e avaliação renderam bons frutos entre os alunos, não vimos nenhum em prova de apoio nos finais de cada segmento. Seu método de avaliação mostra que a mesma pode variar dos métodos mais simples que conhecemos como prova até trabalhos entre outras coisas. Muitas vezes nos mostrava a correção dos minitestes, explicitando como funcionava com os alunos.

#07D.01 A construção e discussão da prova permitiu uma problematização destas concepções e uma reorientação autônoma dos licenciandos para as respostas, tornando-as mais críticas. Após a correção das provas, nos foi mostrada as notas individualmente e em voz baixa. Suponhamos que isto tenha sido uma preocupação do professor em não incitar a comparação de notas. Dentre um dos motivos que imaginamos, esta exposição justifica se por **não ser a nota baseada em uma resposta pronta ou esperada pelo professor, mas sim, fruto de todo um contexto do aluno,** seus conceitos sobre o assunto, sua capacidade de expressão, sua cultura e estrutura de vida, etc. assim, também se baseia a relação aluno-professor, aluno-escola, aluno-aluno. Portanto, a nota vale ao aluno por sua postura de aluno e não apenas as respostas de uma dada questão da prova.

#08D.02 As provas eram bem condizentes com o que havia sido dado em sala de aula, entretanto a forma de ser apresentada era diferente, **exigindo dos alunos a utilização dos conhecimentos desenvolvidos e de novas estratégias para a resolução dos exercícios.**

#08D.01 Na turma do sexto ano, **percebemos várias formas de avaliação**, tanto que até nos espantamos um pouco com a quantidade de notas a serem processadas para constituir a média do bimestre. Dentre tais formas, citamos organização do caderno de ciências com todo o material entregue pela professora, seminários, pesquisa em grupo, apresentações das pesquisas, relatório das atividades no Clube de Ciências, relatório da saída de campo, testes com consulta ou não e provas. Refletindo sobre esse complexo e árduo processo de avaliação (afinal, esse método se mostra bastante trabalhoso), aproximá-lo de um modelo híbrido, conforme proposto por Esteban (2003):

“As alternativas construídas desta perspectiva avançam no sentido de destacar a aprendizagem como um processo, relativizando a dicotomia entre erro e acerto, indicando a necessidade de que o tempo escolar considere também os ritmos individuais.”

#08D.05 No C., **os professores tem autonomia na elaboração e execução de suas avaliações**, o que torna o processo avaliativo mais sensível a heterogeneidade que constitui o espaço escolar. Por exemplo, o professor M. adotava como estratégia de avaliação um sistema de bônus, no qual cada aluno era beneficiado pelo bom desempenho de todo o grupo, isto é, de acordo com esse sistema, não adianta na mesma turma ter alunos notas altas, se há outros com notas muito baixas, pois a partir da média da turma e do número de alunos com notas baixas, há redução do bônus para todos. Dessa forma, havia o incentivo de cooperação entre os alunos para que o sucesso fosse geral. Além disso, adotava um recurso de correção das atividades pelos próprios alunos, através da troca de cor de canetas, ou seja, num primeiro momento, os alunos faziam as atividades com uma determinada cor e na hora da correção eram obrigados a mudar de caneta e acrescentar o que fora necessário. Dessa forma, podiam até aumentar suas notas quando o professor fizesse uma segunda correção.

#08D.05 Como outro exemplo, temos o professor F. que desenvolveu uma atividade intitulada “o que perguntar?”, a qual realizou na aula anterior a prova, nessa atividade, os alunos **assumiam o papel de professor, elaborando dez questões de prova referentes ao conteúdo** estudado e o professor e nós, licenciandos, nos tornávamos alunos e respondíamos as perguntas orientadas pelos ‘professores’, que eram responsáveis por necessidade de recorrer ao material de estudo pelo menos duas vezes (na elaboração das perguntas e na correção), o que, conseqüentemente, levava-os ao estudo do conteúdo e preparação para avaliação.

#08D.05 Outras peculiaridades do modo de avaliação do professor F. são que o mesmo, constantemente, avaliava todos os alunos em sala. Todas as atividades valiam ponto e a correção de prova era extremamente minuciosa, ou seja, **cada questão era corrigida sinalizando os pontos que deveriam ser respondidos pelos alunos, ressaltando os erros por meio de perguntas que fizessem o aluno repensar a questão**, além disso, o professor prezava o registro escrito das atividades desenvolvidas em sala. Vale frisar que nós, licenciandos, já havíamos percebido que a escrita não é uma prática habitual nas aulas de ciências e biologia no C., de maneira que os alunos apresentam dificuldade no momento de uma avaliação mais formal, como testes e provas.

#08N.01 **O professor possui muita autonomia** quanto à elaboração da nota da sua matéria, somente não podendo interferir na nota de presença do Programa da Secretaria de Educação. A direção da escola, por sua vez cobra muito do professor pelos alunos em sala de aula, exigindo que estes tentem imprimir esforços para manter os alunos em sala.

#08N.22 Todas **as avaliações eram planejadas pela própria professora**, característica essa que dá ao docente liberdade para avaliar o que acha necessário de acordo com as metas e objetivos determinados pelo conteúdo programático.

#09D.01 Outra mudança de regra que os alunos conseguiram implementar foi a que a semana de provas fosse **fragmentada em duas semanas** com dias alternados com a justificativa de que era complicado estudar para as provas quando as mesmas ocorriam em dias segundos.

#09D.04 **Trabalhamos a avaliação de forma contínua, que não se restringisse a uma prova direta.**

#11N.01 G. não acredita que a prova seja um método avaliativo eficaz, pois não garante que o aluno tenha compreendido determinado assunto. Quando questionada sobre como seria um método avaliativo seu, a professora diz que não é possível apresentar um método avaliativo de imediato, visto que seria necessário um momento de reflexão para a elaboração de um método justo e coerente com a realidade da turma em questão. Ela cita uma atividade que realizou no ano 2000, quando houve um derramamento de óleo na Baía de Guanabara, onde procurou estimular os alunos a pesquisar notícias sobre o acontecido. **Ela constatou um envolvimento tão grande nos alunos que muitos deles se interessaram em se aprofundar no assunto e até mesmo realizar alguma atividade junto à comunidade**, visto que o colégio se localiza próximo à Baía e as comunidades locais. Sendo assim, ela se utilizou de meios alternativos para avaliar os seus alunos, o que, segundo ela, foi muito produtivo.

#11N.01 F. **diz que o ideal seria avaliar o aluno diariamente, contextualizando suas aulas de acordo com assuntos atuais**, que estejam na mídia e que sejam de interesse dos alunos, o que somente seria possível em turmas reduzidas.

#11N.01 S. acredita que avaliação seja o conjunto de atividades realizadas durante o ano letivo com os alunos em sala de aula, sendo que o seu processo avaliativo é elaborado com testes, provas, estudo dirigido e atividades práticas. Ela concorda que a prova é muito valorizada no C., pois o aluno passa de acordo com seu conjunto de notas. S. acredita que a prova seja um método eficaz, desde que não seja utilizada sozinha. Dessa forma, **seu método avaliativo não aboliria a prova, mas, como ela mesma já faz o ano todo, seria complementado com atividades como estudos dirigidos, práticas e projetos paralelos como o R.**, onde os alunos desenvolvem a reciclagem de embalagens e objetos que, usualmente iriam para o lixo, durante todo o período letivo, e, no final do curso, é montado uma exposição para apresentação dos objetos elaborados pelos alunos.

#12N.04 A professora solicitou que entregassem um relatório sobre a aula prática, e nestes **pude perceber que eles compreenderam todos os procedimentos e resultados da prática.**

#14D.01 **Não usamos a avaliação como castigo ou fomos tendenciosos em suas correções para prejudicarem alunos bagunceiros ou desinteressados.**

#14N.01 A professora L., ao perceber que os alunos tiveram dificuldades com genética e saber da avaliação de nosso trabalho, de alguma maneira **retrocedeu sua matéria de genética e retirou algumas dúvidas dos alunos**. Ela retrocedeu respondendo diretamente as dúvidas deles durante sua aula, acredito que foi uma maneira de continuar a matéria de genética, que deveria ser concluída e sanar algumas dúvidas dos alunos.

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

ANEXO 14

Transcrição da décima categoria

#00D.06 **Uma questão elaborada por mim não deixava clara a intenção da pergunta.**

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

#02N.07 A avaliação foi feita através de perguntas colocadas no final do roteiro de prática. Preparamos um estudo dirigido para ser feito em casa, mas **o tempo e o final das aulas não nos possibilitaram o retorno.**

#02N.07 Cometemos alguns erros. **Não nos preocupamos muito com o entendimento dos alunos e sem termos utilizado nenhum método de avaliação para confirmação da aquisição do conhecimento.**

#04D.01 **Admito que tive uma posição um pouco skineriana. Tudo o que era feito por mim valia ponto.** Este sistema de recompensa não é o meu ideal, mas funciona muito bem nesta turma. Como a agitação deste grupo é peculiar, devo admitir que acho fundamental o uso de estratégias que possibilitem a aprendizagem, mesmo que não sejam as ideais.

#04D.03 **Acho que erramos na avaliação no nível de dificuldade.** Eles não foram bem, não só pela dificuldade, a pouca compreensão de alguns conteúdos, além de terem dedicado pouco tempo ao estudo da matéria.

#04D.02 **Por mais que tentássemos fugir de uma pedagogia do exame, as notas eram um boa forma de controlar o comportamento da turma.** Podemos destacar eventos em que eram prometidos pontos a menos a quem não executasse certa atividade. Acreditamos que isso se deu principalmente pela falta de maturidade e responsabilidade dos alunos, embora não seja a maneira mais correta de se utilizar da avaliação. Nas provas tentamos elaborar as questões com o mesmo objetivo do segundo ano, acrescentando informações.

#05D.01 Optamos por colocar uma história em quadrinhos e outras figuras ilustrativas, para facilitar o entendimento dos alunos. A avaliação de modo geral, trouxe muitas dúvidas. As questões evolutivas e as teorias apresentadas ainda despertam grande confusão. O sistema de nomenclatura parece que não foi bem entendido, visto que alguns alunos deixaram em branco essa questão. Com a correção, **verificamos algumas dificuldades e apontamos erros na formulação do teste.** Talvez algumas modificações nas questões mais decorebas fosse a melhor saída para o entendimento dos alunos.

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

#05D.10 Concluimos que eu tinha me excedido um pouco na cobrança de um conteúdo sobre separação de mistura na prova.

#06N.09 Não fiz nenhum tipo de avaliação para inferir o quanto a turma pode aprender.

#08D.05 Os seminários e redação tinham regras. Quem não as cumprissem, zero. Aprendemos muito com nossos erros e é a partir desses que construímos os acertos.

#09D.03 Devido ao início do jogo ter sido bastante agitado, e a alguns alunos estarem fazendo mais bagunça, apelei para a nota como subterfúgio. Isso junto com a avaliação da regência me fez pensar sobre o poder da avaliação junto aos alunos. E uma pergunta presente no texto de Esteban (2003) se encaixa bem nesse contexto “sem os prêmios e castigos, com seus mil apelidos e disfarces, como garantir a disciplina?” Esteban, 2003. Pergunta à qual leva a reflexão da autora de que talvez a avaliação seja um “mal necessário”. Concordo, acredito que a avaliação faz parte do aprendizado, e pode ser utilizada como maneira de ajudar o aluno. “O erro, muitas das vezes mais que o acerto, revela o que a criança ‘sabe’, colocando este saber numa perspectiva processual, indicando também aquilo que ela ‘ainda não sabe’, portanto o que pode ‘vir a saber’” (Esteban, 1993 apud Esteban, 2003). Visto desta maneira, a avaliação poderia ser uma maneira de conhecimento do aluno por parte do professor, e da capacidade do aluno de aprender.

#09N.01 Em relação os dias de testes e provas, confesso que às vezes eu fazia vista grossa pra determinados tipos de consulta que os alunos estavam fazendo. Porém quando era o caso, eu avisava antes da avaliação começar que se eu pegasse colando, por ordem do professor eu tiraria a prova ou teste. Quando observava conversa entre eles, chegava próximo aos alunos e pedia pra parar o falatório. Certa vez, vi um aluno adolescente (que particularmente gostava muito por ser um bom aluno e participativo nas aulas), consultando as informações em seu celular. Achei além do limite. Porém fiquei sem ação. Resolvi pedir ajuda para uma colega, para saber a opinião dela no que eu podia fazer. E seu conselho era que eu me aproximasse dele e abordasse de uma maneira muito sutil. E assim o fiz, e a partir desse momento ele guardou o celular.

ANEXO 15

Transcrição da décima primeira categoria

#98D.03 **Acho lamentável a recusa deste professor pelas perguntas feitas por nós para a prova.** Tudo bem que fizemos em cima da hora (faltando dois dias), mas isto não dá o direito de nenhum professor recusar e caso fosse recusada, deveria ter sido feita uma reunião com o grupo para ser discutido este assunto.

#00D.05 **No processo de avaliação, participamos apenas da segunda prova e na elaboração dos estudos dirigidos.** Discordamos um pouco da estratégia adotada pela C. em avaliar os alunos. Primeiro ponto foi que ela entregou a primeira prova junto com a segunda, e a maioria da turma tinha se dado muito mal. Outra coisa foi que não tivemos muito tempo para discutir a segunda prova e, ela modificou um pouco as questões que tínhamos proposto, fazendo tabelas que na realidade discordamos por serem um pouco tradicionais demais. Além disso, consideramos ela muito rigorosa na correção.

#01N.08 **Não tivemos muitas oportunidades de pôr em prática métodos de avaliação.** Em muitas situações só pudemos avaliar o que já havia sido demonstrado aos alunos por meio de sondagens a estudos dirigidos.

#01N.09 **Ações dos licenciandos têm se resumido a coleta de trabalhos, aplicação e correção de provas.**

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

#02N.16 **Lamentavelmente não tive a oportunidade de formular questões para a prova sobre o tema da aula,** uma vez que os alunos não teriam mais avaliações teóricas para frente, e fiquei meio sem jeito de pedir a professora para fazer um questionário para avaliar a aula, pois a professora estava com o horário muito restrito, pois já tinha preparado outros trabalhos práticos e uma saída de campo .

#02N.16 **Não tivemos muita abertura. Alguns professores apenas nos deixaram corrigir provas e outras avaliações, e fiscalizar provas.**

#04D.03 **Professor faltou a regência da C.** Não se trata apenas de ganhar uma nota, mas sim receber alguma crítica que possa ajudar a melhorar a nossa didática.

#05D.06 Foi complicada a correção do relatório. Deveria ter sido estabelecido um critério único ou deixar a correção a cargo de cada grupo de licenciando. As notas destoaram muito entre as turmas, gerando insatisfação e revolta por parte dos alunos que se sentiram injustiçados. O mal estar foi geral, alunos, licenciando e professores. Para piorar a situação **o professor da turma, que não participou da elaboração e nem ao menos estava presente na saída de campo, resolveu recolher os relatórios para reavaliar ele próprio os mesmos.** Isso acabou nos desmoralizando perante os alunos.

#05D.08 Elaboramos a prova, mas **as questões foram modificadas por I.**

#06N.02 **Não participei do processo avaliativo dos alunos.**

#06N.03 Senti uma dificuldade particular na hora de formular questões que estimulassem o raciocínio dentro da ótica da bioquímica. Apesar disso, botei questões para o teste de revisão que passamos no final do bimestre. Mas minha criatividade só foi suficiente para o teste. **Nenhuma das questões que botei para a prova bimestral ficou boa, não sendo aproveitadas.**

#06N.06 Uma coisa que posso dizer que não foi muito favorável para a regência, **foi a pouca orientação recebida**, visto que tanto a professora regente e também diretora do colégio- C. – quanto a professora da prática de ensino não puderam dispensar tanta atenção para o meu grupo. O que me deixou um pouco apreensiva antes das regências, pois eu não sabia se estava fazendo tudo de forma certa e que pudesse contribuir com o aprendizado dos alunos.

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

#09N.06 **Nãotivemos a oportunidade de planejar, corrigir trabalhos, testes e provas.**

ANEXO 16

Transcrição da décima segunda categoria

#99D.06 Posso dizer o quanto é importante e difícil montar uma prova. **Acredito estar apta, depois de tantas tentativas a fazer questões dignas de provas.** Na verdade sinto prazer de fazê-la.

#00D.03 **Sempre achei que as matérias de educação não ensinavam** a dar aulas, não se relacionavam com a prática, não se encaixavam no contexto das aulas que eu monitorava ou ajudava... **Depois mudei concepção com a ajuda dos professores.**

#00D.04 A prova ficou na medida certa. Apesar das notas não terem sido boas. **Essa experiência é importante para nos preparar quando estivermos no mercado de trabalho.**

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

#02N.18 **Será que faremos diferente? Acredito que sim,** mas cometeremos outros erros, tão imperdoáveis quanto os que observamos, e virão outros para nos revelar a visão.

03D.04 **A correção desses trabalhos me fez refletir melhor a respeito dos objetivos de uma avaliação e me evidenciou também como é difícil expressar em um simples número o desempenho e a participação dos alunos.** Isso foi positivo, pois me ajudou a desenvolver critérios para avaliar um trabalho do tipo relatório, onde não existem questões nas quais os pontos são distribuídos.

#03N.07 **A prática supervisionada por uma professora de mais de 20 anos de carreira no magistério, serviu como um grande suporte para minha formação como licenciado.**

#03N.08 **Existe uma grande diferença entre planejar e realizar, e é isso que percebemos no estágio,** a aula de regência bem como encontros pré e pós regência, e a própria interação com o corpo discente e docente nos permite perceber e identificar o que podemos mudar, o quanto podemos ser mudados pelo exercício da profissão de professor.

#03N.10 **O estágio me possibilitou conhecer diretamente a realidade de uma escola** e testemunhar diferentes abordagens pedagógicas, relações entre professores e alunos, professores entre professores e coordenação da escola, maneiras de avaliação e dificuldades entre tipos diferentes de turmas e de alunos.

#03N.19 **A escola pela primeira vez estava se tornando construtivista em 2003.**

#03N.25 Não sei se vou prosseguir o magistério, mas **ficou clara a mudança ocorrida comigo.**

#04D.02 **A elaboração de provas constitui-se mais um desafio para nosso aprendizado.**

#04D.07 Afinal tudo que discutimos e que chegamos a conclusão depois de toda essa jornada de debates sobre educação, planejamento e avaliação de nada valeria se não fosse a vontade de realmente querer por em prática.

#04D.07 Acreditamos que a modificação desse modelo de ensino pode ser possível. Isso exigiria um árduo trabalho do professor e teria um retorno a longo prazo, como toda modificação estrutural. **Trabalhar nesse sentido é o nosso objetivo como futuros professores.**

#05D.02 Em síntese, **esta etapa da nossa formação mostrou-nos que sempre podemos melhorar o formato das perguntas idealizadas para nossos alunos.** Já que a maioria das modificações solicitadas teve como objetivo a melhor formulação das mesmas para a melhor compreensão delas.

#05D.11 **Trabalhar com aquela turma, aquela professora e aquele grupo foi uma experiência que desejaria a todos** que tem interesse em vivenciar a docência. Os alunos do 2º ano já não estão mais empolgados com o aprender, já estão mais cansados da estrutura escolar. Recebem toneladas de informações diariamente, eles pedem o valor individual, ficam banalizados. Transformam-se em uma espécie de moeda para aprovação: o professor entrega a informação a quem devolver aquela informação com fidelidade na prova, é recompensado por uma nota. Não caberia o lúdico ou criativo junto a todo conteúdo que o vestibular nos impunha. Ou poderíamos ignorar a necessidade conteudista do vestibular? Isso me incomodava, mas teria de engolir.

#05D.09 **A prática de ensino nesta escola está sendo para mim um grande ensinamento que pretendo utilizar em minhas aulas durante minha vida profissional.**

#05D.11 **Pela primeira vez senti verdadeiramente o desejo de ser professora e percebi que era capaz de exercer essa profissão.**

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

#05D.20 **O estímulo para que haja o estudo não deve ser incentivado pela competição, comparação de notas, ou pelo medo de reprovação,** mas sim pela curiosidade pelo conhecimento, por sua capacidade de abrir horizontes.

#05D.33 **Prática de ensino é fundamental para nossa formação** como professor seja completa, pois, mesmo que não ganhemos prática, nos conhecemos a sala de aula, diferente do que conhecíamos, nos como alunos, víamos outros alunos com os olhos de um professor, pudemos entrar em contato direto com um mundo que passamos a maior parte de nossas vidas e conhecíamos tão pouco.

#05D.33 **Pessoalmente a maior contribuição que a prática de ensino trouxe para mim foi a possibilidade de eu ser professora.** Antes eu achava que era impossível, que eu não tinha

nascido para isso e que nunca daria aula e hoje isso mudou, pois já penso que seria bem bacana lecionar e contribuir na educação de muitas pessoas.

#06N.01 Avaliei através da observação da participação dos alunos e perguntas e trabalhos para casa. Ao ler as avaliações, aprendi que as pessoas sempre entendem diferente do que se fala (quando ouvem você), mas o estranho é que chega a ser incoerente. Ou seja, **deve-se adequar a linguagem, atrair a atenção de todos os alunos constantemente** e que nem tudo é culpa do professor nem do aluno, é apenas uma falha de comunicação entre as partes que precisa ser corrigido.

#07D.06 **Aprender a avaliar, questionar, montar material, traçar objetivo, lidar com situações inesperadas, tudo isso foi um grande aprendizado.**

#08D.02 Depois de todas estas observações podemos concluir que nosso estágio nesta turma e com esta professora foi de grande importância, pois nos garantiu diversas experiências positivas e momentos de discussões bem produtivos. Certamente ele nos trará muitas saudades e **servirá de referência de boas práticas e para o desenvolvimento de novas estratégias.**

#08D.02 A maioria das aulas eram realizadas com o auxílio de estudos dirigidos e experimentos. Estes últimos eram em geral bem simples, porém eficientes. Sempre com materiais de fácil acesso e baixo custo. Isto nos motivou, pois nos mostrou que **inovar em sala de aula não é tão difícil quanto imaginamos.**

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

ANEXO 17

Grade curricular do curso integral

1º período	2º período	3º período	4º período
Botânica I	Botânica II	Botânica III	Botânica IV
Biologia Geral II	Histologia I	Genética Básica	Evolução
Complementos de Química I	Complementos de Química II	Bioquímica Básica I	Bioquímica Básica II
Complementos de Matemática	Estatística	Biologia Marinha Básica	Biologia de Microrganismos
Metodologia científica	Elementos de Ecologia	Ecologia Básica	Biofísica
Introdução à Zoologia e Protistas Heterotróficos	Diversidade Biol. Porífera, Cnid, Cteno e Protostomia I	Diversidade Biológica de Protostomia II	Diversidade Biológica de Deuterostomia
	Física para Ciências Biológicas		
	Embriologia Geral I		

5º período	6º período	7º período	8º período
Educação Brasileira	Física para professores de Ciências	Botânica Econômica	Filosofia da Educação no mundo ocidental
Elementos de Anatomia e Fisiologia Humana I	Elementos de Anatomia e Fisiologia Humana II	Psicologia da Educação	Educação e comunicação em Libras II
Introdução à Geologia e Paleontologia	Didática de Ciências Biológicas I	Didática de Ciências Biológicas II	Disciplinas eletivas de livre escolha
Didática	Prática de Ensino + Estágio Supervisionado	Disciplinas eletivas de livre escolha	Atividades acadêmicas especiais IV
Atividades acadêmicas especiais I	Fundamentos sociológicos da Educação	Atividades acadêmicas especiais III	
	Disciplinas eletivas de livre escolha		
	Atividades acadêmicas II		

ANEXO 18
Grade curricular do curso noturno

1º período	2º período	3º período	4º período
Botânica I	Botânica II	Botânica III	Botânica IV
Didática Geral	Elementos de Ecologia	Genética Básica	Embriologia Geral I
Complementos de Química I	Complementos de Química II	Histologia	Ecologia Básica
Metodologia Científica	Introdução à Zoologia	Diversidade Biol. Porífera, Cnid, Cteno e Protostômia I	Diversidade Bio. Protostômia II

5º período	6º período	7º período	8º período
Botânica Econômica	Elementos de Anatomia e Fisiologia Humana II	Educação Brasileira	Didática de Ciências Biológicas I
Didática Geral	Física para Ciências Biológicas	Evolução	Prática de Ensino + Estágio Supervisionado
Complementos de Matemática	Bioquímica Básica	Bioquímica Básica II	Física para professores de Ciências
Diversidade Biológica de Deuterostômia	Estatística	Disciplinas eletivas de livre escolha	Geologia e Paleontologia
Atividades Acadêmicas Especiais I	Atividades Acadêmicas Especiais II	Atividades Acadêmicas Especiais III	Atividades Acadêmica Especiais IV

9º período	10º período
Anatomia e Fisiologia Humana	Biofísica
Didática de Ciências Biológicas II	Educação e Comunicação em Libras III
Fundamentos sociológicas da Educação	Fisiologia da Educação no mundo ocidental
Psicologia da Educação	Biologia de Microrganismos
Biologia Marinha Básica	Disciplinas eletivas de livre escolha
Disciplinas eletivas de livre escolha	

ANEXO 19

Ementário do Curso

COMPLEMENTOS DE MATEMÁTICA I

EMENTA: Funções: teoria elementar. Função inversa, funções trigonométricas. Funções transcendentais elementares. Funções reais de variável real: limite e continuidade. Derivada e integral. Teoremas fundamentais e propriedades técnicas de cálculo e aplicações. Área entre curvas. Introdução às equações diferenciadas ordinárias. Bibliografia básica: LEITHOLD, L. 1994. Cálculo com geometria analítica. Vol. I. 3ª. Ed. Editora Harbra AGUIAR, A. F. A., XAVIER, A. F. S., RODRIGUES, J. E. M. Cálculo para Ciências Médicas e Biológicas. São Paulo, SP, Brasil: Editora Harbra, 1988, 368 p. BATSCHELET, E. Introdução à Matemática para Biocientistas. 2ª Edição. São Paulo, SP, Brasil: Editora Interciência, 1978, 618 p.

BIOLOGIA GERAL

EMENTA: Constituição e estrutura do material genético, replicação dos cromossomos, síntese e função de RNAs, ribossomas e síntese de proteínas. Membranas celulares: estrutura, permeabilidade e funções; sistema de endomembranas (retículo, complexo de Golgi, lisossomas e vesículas secretórias). Vias secretórias, endocitose e exocitose. Núcleo: nucléolo, mitocôndria, cloroplasto, peroxissomas. Citoesqueleto e matriz extra-celular. Instrumentação didático-pedagógica referente ao conteúdo pertinente aos ensinamentos médio e fundamental. Objetivo das aulas práticas: observação de células e estruturas celulares através de diferentes técnicas de microscopia, avaliação da localização de proteínas através de fusões com gene marcador GFP, noções de fracionamento celular e isolamento de organelas. Realização de estudos dirigidos, exercícios didáticos e confecção de um trabalho de conclusão na forma de seminário e/ou aula expositiva, a ser apresentado pelos alunos. O estilo da apresentação dos trabalhos é livre, no entanto não é permitida uma apresentação formal dos mesmos, os alunos são estimulados a desenvolverem e utilizarem sua criatividade com objetivo de transmissão de conteúdos do programa. Bibliografia básica: Biologia Molecular da Célula – Alberts – Quarta Edição – Ed. Garland. Biologia Celular e Molecular – Lodish – Quarta Edição – Ed. Revinter. Fundamentos de Biologia Celular – Alberts – Ed. Artmed. Princípios de Bioquímica – Lehninger – Segunda edição – Ed. Worth Bioquímica – Stryer – Quarta Edição – Ed. Freeman

INTRODUÇÃO À ZOOLOGIA

EMENTA: Zoologia: definição, importância e aplicação. Introdução à Biologia Comparada: classificação zoológica e taxonômica, escolas sistemáticas, homologies e série de transformação de caracteres, agrupamentos taxonômicos. Origem dos metazoários e a arquitetura animal. Morfologia funcional e aspectos ecológicos dos metazoários: suporte e locomoção, alimentação e digestão, trocas gasosas e sistema circulatório, excreção e osmorregulação, sistema nervoso e órgãos dos sentidos, reprodução e desenvolvimento. Sistemática dos protistas heterotróficos, caracterização das classes. Estudo de morfologia, princípios gerais de fisiologia, variações, modificações, origens, habitats e hábitos. Ciclos dos parasitas do homem, instrumentação didático-pedagógica referente ao conteúdo teórico pertencente ao ensino médio e fundamental. As aulas práticas em campo e em laboratório o objetivo de levar o aluno a reconhecer as características morfológicas (anatomia externa e taxonomia dos principais grupos de Protistas heterotróficos e parasitas) coleta e preparação de material para identificação. Bibliografia básica: AMORIM, D. S. 2003. Fundamentos de sistemática filogenética. Hollos edit., Ribeirão Preto, 276p.; ANDERSON, O. R. 1987. Comparative protozoology: ecology, physiology, life history. Springer-Verlag, NY, 482p.;

BARNES, R.S.K.; CALOW, P. & OLIVE, P.J.W. 1995. Os invertebrados. Uma Nova síntese. Ed. Atheneu, SP, 526p.; BRUSCA, R.C. & BRUSCA, J.G. 2003. Invertebrates. 2a ed., Sinauer Associates, inc. Sunderland 936p, COOMBS, G.H.; VICKERMAN, K. ; SLEIGH, M. & WARREN, A. 1998. Evolutionary relationships among Protozoa. Kluwer Academic Publishers, Boston, 325p.; GRASSÉ, P. 1984. Traité de Zoologie, Anatomie, Protozoology. Thieme Medical Publishers Inc. NY, 338 p; KARDONG, K.V. 1997. Vertebrates. Comparative anatomy, function, evolution, 2 a ed.; KUDO, R.R. 1986. Protozoologia. SA de CV, México, 985p; LARSON, A.; HICKMAN JR C. & ROBERTS, L. 2004. Princípios integrados de Zoologia. 11a ed. Ed. Guanabara Koogan, RJ, 827p; MARGULIS, L; CORLIS, J.O.; MELKONIAN, M. & CHAPMAN, D.J. (EDS) 1990. Handbook of protocista. Jones & Bartlett, Boston 914p.; PAPAVERO, N. 1983. Fundamentos práticos de taxonomia, zoologia, coleções, bibliografia, nomenclatura. Ed. Museu Emilio Goeldi/CNPq, Belém, 252p.; PUYTORAC, P. de GRAIN, J. & MIGNOT, J.P. 1987. Précis de protistologie. Soc. Nouvelle de Editions. Boubée, 512p.; ROMER. A.S. & PARSONS, T.S. 1985. Anatomia comparada dos vertebrados. Atheneu Ed. SP, 559p.; SCHMIDT-NIELSEN, K. 1996. Fisiologia animal. Adaptação e meio ambiente. Livraria Santos Ed. Ltda, 600p.; VALENTINE, J.W. 2004. On the origin of Phyla. Univ. of Chicago Press, 614p.

BOTÂNICA I

EMENTA: Sistemas de classificação em botânica: histórico e fundamentos básicos. Origem e evolução dos seres autotróficos, Fungos, cianobactérias, algas, briófitas e plantas vasculares sem sementes: 1) Diferenciação entre filós e classes com representantes atuais; 2) Caracterização quanto a aspectos citológicos e bioquímicos, morfologia, anatomia, reprodução, ciclos de vida; 3) Estratégias de adaptação ao ambiente; 4) Importância econômica e ecológica; 5) Táxons comuns em ecossistemas do estado do Rio de Janeiro. Técnicas de coleta e preservação de fungos, algas, briófitas e plantas vasculares sem sementes. Instrumentação didático-pedagógica referente ao conteúdo teórico pertinente aos ensinós médio e fundamental. Atividades em laboratório: montagem de lâminas, observação e descrição de diferentes grupos taxonômicos com uso de microscópios estereoscópicos e de microscópios ópticos comuns. Atividades de campo: excursões e atividades externas para reconhecimento de ambientes propícios ao crescimento de fungos, algas, briófitas e plantas vasculares sem sementes. Coleta e/ou registro fotográfico e montagem de coleções didáticas. Bibliografia básica: GRAHAM, L.E. & WILCOX, L.W. 2008. Algae. 2a ed. Prentice-Hall, 640p.; OLIVEIRA, E.C.de. Introdução à biologia vegetal. 2ª ed., Editora da USP, 272p; PUTZKE, M.T.L. 2002. Os reinos dos fungos Vol. 1 e 2. EDUNISC, 829p; RAVEN, P.H.; EVERT, R.F. & EICHHORN, S.E. 2007. Biologia Vegetal. 7a ed., Guanabara Koogan, 830p

COMPLEMENTOS DE QUÍMICA I

EMENTA: Matéria e sua estrutura. Classificação periódica dos elementos químicos. Teoria eletrônica das ligações químicas. Ácidos, bases e sais. Soluções. Oxidação e redução. Lei da ação das massas. Equilíbrio iônico em solução aquosa. Produto iônico da água. Objetivos: possibilitar a aprendizagem do aluno na identificação de conceitos fundamentais de química como: ligação química, teoria atômica, ácidos e bases, equilíbrio químico visando sua fundamentação teórica para realização de experimentos nas disciplinas Complementos de Química II, Bioquímica I e Bioquímica II. Bibliografia básica: QUAGLIANO, J.V. & VALLARINO, L.M. 1969. Chemistry. Ed. Prentice-Hall, NY 3ª Ed; PIMENTEL, G.C. & SPRATLEY, R.D. 1974. Química. Um tratamento moderno Vol. I e II. Ed. Edgar Blucher, SP

METODOLOGIA CIENTÍFICA I

EMENTA: Da aprendizagem individual à estrutura do conhecimento científico. O significado da experiência na construção do entendimento dos conceitos. Construção de mapas conceituais. Proposições científicas: das gerais às singulares. Evolução histórica do entendimento dos critérios de demarcação do conhecimento científico. Lógica proposicional. Argumentação e retórica. A ética e o progresso científico. Bibliografia básica: ARAUJO, J.B. & CHADWICK, O.C. 2001. Aprender e ensinar. Ed. Global, 394p.; BUNGE, M. 1980. Epistemologia. Curso de atualização. EDUSP, 246 p.; DAYOUB, K.M. 2004. A ordem das ideias. Palavra, imagem, persuasão. A retórica. Ed. Manole, SP, 250p.; FEYERABEND, P. 1989. Contra o método. Ed. Francisco Alves, 487p.; HEMPEL, C.G. 1974. Filosofia da ciência natural. Ed. Zahar, 142p.; HESSEN, J. 2000. Teoria do conhecimento. Ed. Martins Fontes, 177p.; IDE, P. 2000. A arte de pensar. Ed. Martins Fontes, 299p.; KUHN, T.S. 1962. The structure of scientific revolutions. Univ. Chicago Press; LAKATOS, I. & MUSGRAVE, A. (eds) 1979. Crítica e o desenvolvimento do conhecimento. EDUSP; NOVAK, J.D. & GOWIN, D.B. 1984. Learning how to learn. Cambridge Univ. Press, 199p.; PINKER, S. 2004. Tabula rasa. Cia das Letras; POPPER, K.L. 1975. A lógica da pesquisa científica. Ed. Cultrix, 566p.; POPPER, K.L. 1959. Conjecturas e refutações. O progresso do conhecimento científico. Ed. Universidade de Brasília, 449p.; POPPER, K.L. 1979. Conhecimento objetivo. Uma abordagem evolucionária. EDUSP, 394p.; PRIGOGINE, I. 1996. O fim das certezas. Tempo, caos e as leis da natureza. UNESP, 199p.

ESTATÍSTICA

EMENTA: Apuração de dados amostrais. Estatísticas. Distribuições de probabilidade. Distribuições binominal e normal. Amostragem. Estimacão. Testes de hipóteses. Correlação e regressão linear. Objetivos: dar condições ao aluno de utilizar as técnicas estatísticas no desenvolvimento de uma pesquisa científica em todas as suas etapas, desde o planejamento até a interpretação dos resultados obtidos. Bibliografia básica: MARTINS, G.A. & FONSECA, J.S. 2006. Curso de estatística. Ed. Atlas, RJ.

ELEMENTOS DE ECOLOGIA

EMENTA: História e âmbito da ecologia. História ecológica da Terra. Ambiente físico: luz, temperatura, água e solo. Adaptação. Ecossistema: conceito, propriedades, fluxo de energia e ciclagem de materiais. Sucessão ecológica. Alteração nos ecossistemas. Instrumentação didático-pedagógica referente ao conteúdo teórico pertinente aos ensinos médio e fundamental. Bibliografia básica: BEGON, M.C.R.; TOWNSEND & HARPER, J.L. 2007. Ecologia de indivíduos a ecossistemas. 4a ed. Artmed, Porto Alegre; ODUM, E.P. 1988. Ecologia. RJ, Ed. Guanabara Koogan; RICKLEFS, R.E. 1996. A economia da natureza. 3 a ed. Guanabara Koogan, RJ.

EMBRIOLOGIA GERAL I

EMENTA: Bases celulares e genéticas nos padrões de reprodução. As bases celulares e genéticas da gametogênese, da teoria do desenvolvimento embrionário, fecundação e segmentação. Descrição e significado celular e genético da gastrulação nos seus diversos padrões. Destino dos folhetos embrionários. Primórdios dos aparelhos e sistemas. Bibliografia básica: WOLPERT et al., 2000. Princípios de biologia do desenvolvimento. Artmed, Porto Alegre, 484p. Periódicos de importância nacional e internacional.

HISTOLOGIA I

EMENTA: Estudo da estrutura, ultraestrutura e aspectos histofisiológicos dos diversos tecidos que compõem órgãos e sistemas do organismo animal. Estudo histofisiológico dos tecidos que compõem os organismos de animais dos vários filos. Objetivos: reconhecer estruturalmente os

tecidos e sistemas do corpo humano e capacitar para o diagnóstico à diversas microscopias. Fornecer noções comparativas entre os filos. Alunos têm acesso ao banco de imagens do Laboratório do Programa de Histologia e avaliam os assuntos abordados durante as aulas teóricas através de estudos dirigidos e análise das imagens, consolidando o processo de aprendizagem e proporcionando aos alunos de Histologia diversas possibilidades de novos conhecimentos. Bibliografia básica: GITIRANA, L. 2007. Histologia. Conceitos básicos dos tecidos. 2a ed. Ed. Atheneu, 307p.

DIVERSIDADE DE DIPLOSBLÁSTICOS E PROTOSTOMIA I

EMENTA: Caracterização e estudo da anatomia funcional externa e interna, biologia e aspectos ecológicos de: Porifera, Cnidaria, Ctenophora, Platyhelminthes, Nemertea. Grupos de pseudocelomados (bastocelomados); Nemertea, Mollusca. Instrumentação didático-pedagógica referente ao conteúdo teórico pertinente aos ensinos médio e fundamental. Aulas práticas e em laboratório têm o objetivo de levar o aluno a reconhecer as características morfológicas (anatomia externa) e taxonomia dos principais grupos de Porifera, Cnidaria, Ctenophora e Protostomia. Coleta e preparação de material para identificação. Bibliografia básica: BARNES, R.D. 1984. Zoologia dos invertebrados. 4a ed. Ed. Roca, SP, 1179p; BARNES, R.S.K.; CALOW, P. & OLIVE, P.J.W. 1995. Os invertebrados. Uma nova síntese. Ed. Atheneu, SP, 526p; BRUSCA, R.C. & BRUSCA, J.G. 2003. Invertebrates, 2 a ed. Sinauer Assoc., Inc. Sunderland, 936p; LARSON, A.; HICKMAN JR, C. & ROBERTS, L. 2004. Princípios integrados de zoologia. 11a ed. Ed. Guanabara Koogan, RJ, 827p; MEGLITSCH, P.A. & SCHRAM, F.R. 1991. Invertebrate zoology. Osxford Univ. press, NY, 961p; RUPPERT, E.E. & BARNES, R.D. 1996. Zoologia dos invertebrados, 6a ed. Roca, SP, 1029p; VALENTINE, J.W. 2004. On the origin of phyla. Univ. Chicago Press, 614p.

BOTÂNICA II

EMENTA: Conceito, origem, estrutura, função e classificação das estruturas vegetativas e reprodutivas dos fanerógamos; raiz, caule, folha, flor, fruto e semente. Sistemática e evolução dos fanerógamos. Ciclo de vida. Histórico da classificação vegetal e sistemas atuais de classificação. Código de nomenclatura botânica. Técnicas de coleta e herborização de material botânico. Utilização de chave analítica para determinação de famílias botânicas. Fórmulas e diagramas florais. Instrumentação didático-pedagógica referente ao conteúdo teórico pertinente aos ensinos médio e fundamental. Atividades em laboratório: observação e descrição de diferentes grupos taxonômicos, com uso de microscópios estereoscópicos; excursão e atividades externas para reconhecimento de ambientes propícios ao crescimento de fanerógamas; coleta e/ou registro fotográfico e montagem de coleções didáticas. Bibliografia básica: ANDREATA, R.H.P.; TRAVASSOS, O.P. 1994. Chaves para determinar as famílias de: Pteridophyta, Gymnospermae, Angiospermae. Ed. Universidade Santa Úrsula, 134p; FIDALGO, O. & BONONI, V.L.R. 1989. Técnicas de coleta, preservação e herborização de material botânico, Série Documentos, Inst. Bot. SP, 62p; GONÇALVES, E.G. & LORENZI, H. 2007. Morfologia vegetal: organografia e dicionário ilustrado de morfologia das plantas vasculares. SP, Inst. Plantarum de Estudos de Flora, 416p; JOLY, A.B. 1979. Botânica: introdução à taxonomia vegetal. 5 a ed. SP, Ed. Nacional, 777p; RAVEN, P.H.; EVERT, R.F.; CURTIS, H. 2007. Biologia vegetal. 7ª ed., RJ, Ed. Guanabara Dois, 830p; SOUZA, V.C. & LORENZI, H. 2005. Botânica sistemática: guia ilustrado para identificação das famílias de Angiospermas da flora brasileira. Baseado no APGII. Nova Odessa, SP, Inst. Plantarum, 640p; VIDAL, W.N.; VIDAL, M.R.R. 1999. Botânica - Organografia: quadros sinóticos de fanerógamos. Viçosa, Ed. UFV, 114p.

FÍSICA PARA CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

EMENTA: Noções de cinemática e dinâmica. Medidas de grandezas físicas. Energia: conservação e fontes. Radiações: efeitos biológicos, raios-X. Fenômenos ondulatórios: som e ultrassom, óptica, instrumentos ópticos, o olho humano. Fluidos. Fenômenos elétricos e magnéticos: potencial e campo, fenômenos elétricos e células nervosas. Objetivo: apresentação e discussão dos fenômenos biológicos encontrados na vida cotidiana através de uma abordagem conceitual e fenomenológica da Física. Bohr. Espectroscopia: séries de Balmer. Radiatividade: lei de decaimento, atividade, meia vida. Bibliografia básica: OKUNO, E. & EHOW, C. Física para ciências biológicas e biomédicas. Ed. Harper & Row.

COMPLEMENTOS DE QUÍMICA II

EMENTA: Estrutura e propriedades: alcanos, alquenos, alquinos, dienos. Cicloalifáticos. Benzeno. Naftaleno. Antraceno. Fenantreno. Álcoois. Halogenetos de Alquila. Halogenetos de Arila. Éteres. Epóxidos. Ácidos carboxílicos. Derivados funcionais dos ácidos carboxílicos. Ácidos sulfônicos. Aminas. Sais de diazônio. Fenóis, Aldeídos e Cetonas. Hidratos de carbono. Compostos heterocíclicos. Aminoácidos e proteínas. Bibliografia básica: CLYDE, DILARD & GOLDBERG. Chemistry reactions. Structure e properties; LEE. General e organic chemistry; BROWN. Introduction to organic and biochemistry.

BIOQUÍMICA BÁSICA I

EMENTA: Introdução à Bioquímica. Propriedades químicas dos aminoácidos. Propriedades Físicas e Físico-químicas dos aminoácidos. Estrutura das proteínas. Propriedades físicas e físico-químicas das proteínas. Enzimas, nucleotídeos e ácidos nucleicos. Código genético e biossíntese de proteínas. Prática: Reação de ninidra e reações específicas. Cromatografia em papel de aminoácido. Eletroforese em papel de aminoácidos. Varredura de espectro e curva padrão de proteína pelo método de biureto e de glicídios redutores pelo método do ácido 3,5 deinitrosalicílico. Propriedades gerais de proteínas e curva de solubilidade em função do pH. Cinética enzimática. Tempo e temperatura. Cinética enzimática: concentração de substrato. Estudo dirigido. Objetivo: conhecer as propriedades das moléculas e as transformações químicas de ocorrência biológica. Identificar aminoácidos, fracionar aminoácidos e proteínas e qualificar espectrofotometricamente proteínas e glicídios redutores. Determinar parâmetros cinéticos de enzimas. Bibliografia básica: EDGAR-BLUCHER ED., SP. Manual de Bioquímica; CONN, E.E. & STIMPF, P.K. Basic biological chemistry. Ed. Harper-Row. MAHLER, H.R. & CORDES, E.H. 1984. Princípios de bioquímica. LARSON, A.; HICKMAN JR C. & ROBERTS, L. 2004. Princípios integrados de Zoologia. 11a ed. Ed. Guanabara Koogan, RJ, 827p; NOBLE, G.K. 1931. The biology of the amphibia. POUGH, F. H.; JANIS, C.M. & HEISER, J.B. 2003. A vida dos vertebrados. 3ª ed. Ed. Atheneu, SP, 699p; ROMER, A.S. & PARSONS, T.S. 1985. Anatomia comparada dos vertebrados. Ed Atheneu, SP, 559p; SCHMIDTNIELSEN, K. 1996. Fisiologia animal. Adaptação e meio ambiente. Livraria Santos Ed. Ltda., 600p; SICK, H. 1985. Ornitologia brasileira, uma introdução. Ed. Univ. Brasília. VAUGHAN, A. 1997. Mammalogy, CBS Colege.

GENÉTICA BÁSICA

EMENTA: Curso de introdução à genética. Leis de Mendel. Neomendelismo. Importância do ambiente na expressão gênica. Teoria cromossômica da herança. Herança ligada ao sexo. Linkage e crossing-over. Mapeamento cromossômico. Estrutura e replicação do DNA; transcrição, tradução e regulação da expressão Gênica; Métodos em Genética Molecular; Métodos didáticos em Genética Básica para o estudo do conteúdo teórico- prático destinados ao ensino médio e o fundamental. Objetivos: levar o aluno a compreender os mecanismos básicos da hereditariedade e de seu caráter universal. Fornecer as bases genéticas para o entendimento dos demais campos da biologia. Bibliografia básica: GRIFFITHS, A.J.F. et al.,

An introduction to genetic analysis. NY, Freeman (edição brasileira traduzida pela Guanabara Koogan)

DIVERSIDADE DE PROTOSTOMIA II

EMENTA: Caracterização e estudo da anatomia funcional externa e interna, biologia e aspectos ecológicos de Sipuncula; Echiura; Annelida; Onychophora, Tardigrada e Arthropoda. Instrumentação didaticopedagógica referente ao conteúdo teórico pertinente ao ensino médio e fundamental. Bibliografia básica: BARNES, R.D. 1984. Zoologia dos invertebrados. 4a ed. Ed. Roca, SP, 1179p; BARNES, R.S.K.; CALOW, P. & OLIVE, P.J.W. 1995. Os invertebrados. Uma nova síntese. Ed. Atheneu, SP, 526p; BRUSCA, R.C. & BRUSCA, J.G. 2003. Invertebrates. 2ª ed. Sinauer Assoc., Inc Sunderland, 936p; LARSON, A.; KICKMAN JR, C. & ROBERTS, L. 2004. Princípios integrados de zoologia. 11a ed. Ed. Guanabara Koogan, RJ, 827p; MEGLITSCH, P. 1967. Invertebrate zoology. Oxford Univ. Press, NY, 961p; MEGLITSCH, P. A. & SCHRAM, F.R. 1991. Invertebrate zoology, 3a ed. Oxford Univ. Press, NY, 623p; RUPPERT, E.E. & BARNES, R.D. 1996. Zoologia dos invertebrados. 6a ed. Ed. Roca, SP, 1029p; VALENTINE, J.W. 2004. On the origin of phyla. Univ. Chicago Press, 614p.

BOTÂNICA III

EMENTA: Célula vegetal; embriogênese; anatomia dos tecidos e órgãos vegetais incluindo estruturas de secreção; instrumentação didático pedagógica referente ao conteúdo teórico pertinente ao ensino fundamental e médio. Objetivo: fornecer subsídios teóricos e práticos para identificar a estrutura interna das plantas com sementes e suas adaptações ao ambiente. Discutir as relações filogenéticas entre os principais grupos taxonômicos. Desenvolver o espírito de observação, análise e pesquisa. Bibliografia básica: CUTLER, D.; BOTHA, T.; STEVENSON, D. 2008. Plant anatomy: an applied approach. Blackwell Publ.; CUTTER, E.G. 1986/1987. Anatomia vegetal. Ed. Roca, SP, 2º vol.; DICKISON, W.C. 2000. Integrative plant anatomy. Academi Press, London; ESAU, K. 1977. Anatomia Vegetal. Ed. Madri; FAHN, A. 1982. Anatomia vegetal. Ed. Pirâmide S/A; FAHN, A. 1987. Plant anatomy. Pergamon Press, Oxford; GLORIA, B.A. & GUERREIRO, S.M. 2003. Anatomia Vegetal. Ed. Univ. Fed. Viçosa; MAUSETH, J.D. 1988. Plant anatomy. Benjamin/Cummings Publishing Co, California.

ECOLOGIA BÁSICA

EMENTA: Parâmetros populacionais. Crescimento e regulação populacional. Evolução e estratégias bionômicas. Interações entre populações. Manejo de populações. Comunidade: conceito e propriedades. Organização da comunidade, estabilidade. Sucessão. Conservação. Métodos e técnicas de estudo de populações e comunidades. Procedimentos na coleta de dados e amostras. Instrumentação didaticopedagógica referente ao conteúdo teórico pertinente aos ensinos médio e fundamental. Bibliografia básica: BEGON, M.C.R.; TOWNSEND E HARPER, J.L. 2007. Ecologia de indivíduos a ecossistemas. 4a ed. Artmed, Porto Alegre; KREBS, C.J. 1986. Ecologia. Ed. Pirâmide, Madri; RICKLEFS, R.E. 1996. A economia da natureza. RJ, Ed. Guanabara Koogan.

BIOQUÍMICA BÁSICA II

EMENTA: Teórica: introdução ao metabolismo; bioenergética; oxidações biológicas; glicídeos: estrutura e metabolismo; fotossíntese; lipídios: estrutura e metabolismo; integração metabólica; controle do metabolismo. Prática: propriedades gerais de glicídeos: reações e cromatografia; extração, hidrólise ácida e dosagem de glicogênio. Curva padrão de glicídeos redutores; extração de clorofila, espectro visível, reação de hill; fermentação anaeróbica;

oxidações biológicas; estudo dirigido. Familiarizar o aluno com técnicas bioquímicas, enfatizando a análise das condições experimentais utilizadas, bem como dos resultados obtidos. Bibliografia básica: EDGAR-BLUCHEER ED., SP. Manual de Bioquímica; CONN, E.E. & STIMPF, P.K. Basic biological chemistry. Ed. Harper-Row. MAHLER, H.R. & CORDES, E.H. 1984. Princípios de bioquímica.

EVOLUÇÃO I

EMENTA: Curso básico sobre padrões e processos evolutivos: genética de populações e forças evolutivas; Plasticidade fenotípica, plasticidade de desenvolvimento e evolução; uso didático de jogos no ensino médio e fundamental de evolução (I - seleção); uso didático de jogos no ensino médio e fundamental de evolução (II - endocruzamento); variação geográfica e especiação; registro fóssil e padrões de macroevolução; ontogênese e evolução; evolução da espécie humana; origem da vida; uso didático de jogos no ensino de evolução (III - filogenia); relógio molecular e filogenia. Bibliografia básica: FUTUYMA, D. Evolutionary biology. Sinauer (traduzido pela Sociedade Brasileira de Genética); DARWIN, C. A origem das espécies. RIDLEY, M. Evolution. Ed. Blackwell.

DIVERSIDADE DE DEUTEROSTOMIA

EMENTA: Caracterização e estudo da anatomia funcional externa e interna, biologia e aspectos ecológicos de Deuterostomia: Phoronida; Ectoprocta; Brachipoda; Echinodermata; Hemichordata; Chordata. Instrumentação didático-pedagógica referente ao conteúdo teórico pertinente aos ensinos médio e fundamental. Bibliografia básica: DE BIASE, E.M. 1981. A manual of mamology. Win C. Brown Co.; GOIN, C.G.; GOIN, O. & ZUG, G. 1978. Introduction to herpetology. 3a ed., Freeman S. Francisco, 378p.; KARDONG, K.V. 1997. Vertebrates. Comparative anatomy, function, evolution. 2 a ed. McGraw-Hill Co Boston, 747p; VALENTINE, J.W. 2004. On the origin of phyla. Univ. Chicago Press, 614p.

BOTÂNICA IV

EMENTA: Relações hídricas. Transpiração. Estrutura do xilema e a subida de água nas plantas. Estrutura do floema e a condução de substâncias orgânicas. Nutrição mineral. Fisiologia da fotossíntese. Crescimento e desenvolvimento. Hormônios vegetais. O poder do movimento das plantas. Fotomorfogênese. Floração, germinação e dormência. Instrumentação didático-pedagógica referente ao conteúdo teórico pertinente aos ensinos médio e fundamental. Experimentos são realizados no sentido de demonstrar diferentes processos, testar diferentes hipóteses, solucionar problemas abordados durante as aulas teóricas, consolidando o processo de aprendizagem e proporcionando aos alunos possibilidades de adquirir novos conhecimentos. Bibliografia básica: KERBAUY, G.B. 2008. Fisiologia vegetal, 2a ed. Ed. Guanabara Koogan, RJ; RAVEN, P.H.; EVERT, R.E. & EICHORN, S.E. 2007. Biologia vegetal. 7a ed. Ed. Guanabara Koogan, RJ; TAIZ, L. & ZEIGER, E. 2009. Fisiologia vegetal. 4a ed. Ed. Artmed, Porto Alegre.

BIOFÍSICA

EMENTA: Paralelo histórico entre a física e a biologia: o nascimento da Biofísica. Eventos em escala atômica. Átomo e matéria, energia e termodinâmica, radiação e radioatividade. Moléculas de interesse biológico: a água (diluição e osmose) e o oxigênio (respiração e estresse oxidativo). Eventos em escala celular: membranas, receptores e comunicação celular. Metagênese e mecanismos de reparo de DNA. Eventos em escala orgânica: bioeletrogênese bioacústica e visão (comprimento de onda de luz). Toxicocinética e toxicodinâmica. Eventos em escala de ecossistema: a hipótese Gaia, poluição, atividades antrópicas e a disponibilidade de elementos no ambiente. Ciclo global de transporte de

compostos poluentes. Bibliografia básica: artigos científicos, artigos de jornais e revistas, páginas e capítulos de livros, filmes, exercícios, arquivos de áudio e imagens. ALBERTS et al. *Biologia molecular da célula*. Ed. Artmed, 5ª ed., 1268p; GARCIA, E.A.C. 2002. *Biofísica*. Ed. Sarvier, 388p; GUYTON, A.C.; HALL, J.E. 2002. *Tratado de fisiologia médica*. Ed. Guanabara Koogan, 632 p; HENEINE, I.F. 2002. *Biofísica básica*. Ed. Atheneu, 391p; KLAASSEN, C.D. 2001; CASARETT & DOULL'S 2001. *Toxicology: the basic science of poisons*. McGraw-Hill Professional eds., 1275p; ODUM, E.P. 1988. *Ecologia*. Ed. Guanabara-Koogan, 434p; SCHMIDT-NIELSEN, K. 2002. *Fisiologia animal: adaptação e meio ambiente*. Ed. Santos, 611p.

BIOLOGIA DE MICRORGANISMOS

EMENTA: Introdução à biologia de microorganismos, incluindo aspectos básicos de morfologia, estrutura celular, reprodução e evolução. Controle de populações microbianas, fundamentos de metabolismo celular (tipos de respiração e fotossíntese), ciclo celular e transferência horizontal gênica. Fundamentos de ecologia e diversidade microbianas, incluindo interações microorganismo-microorganismo e microorganismohospedeiro, bacteriófagos. Metodologias modernas aplicadas ao estudo dos microorganismos. Bibliografia básica: MADIGAN, M.T.; MARTINKO, J.M. & PARKER, P. 2008. *Microbiologia de Brock*. 10a ed., Prentice-Hall, 712p; KIRCHMAN, D.L. 2009. *Microbial ecology of the oceans*. 2a ed. WileyBlackwell, 593p.

BIOLOGIA MARINHA BÁSICA

EMENTA: Estudo do meio marinho. Noções de geologia e geografia marinhas. Características físico-químicas e dinâmica dos oceanos. Estudo dos seres vivos: plancton, necton e bentos. Classificações e adaptações. Abordagem didática e desenvolvimento de temas relativos ao conteúdo de Biologia Marinha nos ensinos médio e fundamental.

Bibliografia básica: NYBAKKEN, J.W. 2001. *Marine biology: an ecological approach*, 5a ed. Ed. Benjamin Cummings, 462p; CRESPO, R. & SOARES-GOMES, A. 2009. *Biologia marinha*. Ed. Interciência, Brasil, 631p; THURMAN, H.V. 1994. *Introductory oceanography*. Macmillian Publish. Co, 550p

FÍSICA PARA PROFESSORES DE CIÊNCIAS

EMENTA: Desenvolvimento conceitual e experimental de tópicos de Mecânica, Física Térmica, Ondulatória, Eletricidade, Magnetismo e Óptica, integrados ao programa de Ciências Naturais para o segundo ciclo do Ensino Fundamental. Estratégias de ensino-aprendizagem. Objetivo: possibilitar ao aluno a correlação e a consolidação de conceitos da física básica, desenvolvendo a capacidade de trabalho para práticas pedagógicas. Bibliografia básica: OKUNO, E. & CHOW, C. *Física para ciências biológicas e biomédicas*. Ed. Harper & Row.

BOTÂNICA ECONÔMICA

EMENTA: A fitofisionomia brasileira. História econômica do Brasil. As grandes culturas: cana-de-açúcar, café, borracha e soja. Plantas alimentares fibrosas, forrageiras, aromáticas, tóxicas, produtoras de madeira, medicinais. Plantas e Biotecnologia, Biossegurança e Bioética. Desenvolvimento agrícola, industrial e conservação do meio ambiente. Fornecer subsídios teóricos para o aluno a fim de que possa inter-relacionar o processo histórico econômico brasileiro e as principais atividades econômico-agrícolas. Proporcionar subsídios ao aluno para que reconheça grandes grupos vegetais de interesse econômico. Possibilitar ao aluno analisar as inter-relações entre desenvolvimento agrícola, industrial, urbano e a conservação do meio ambiente. Bibliografia básica: Agarez, F.V.; Rizzini, C.M. e Pereira, C.

Botânica. Ed. Âmbito Cultural. RJ.241p.1994. Correa, M.P. Dicionário das plantas úteis e das exóticas cultivadas. IBDF. RJ. 6v. 1926-1975. Furtado, Celso. O longo amanhecer: reflexões sobre a formação do Brasil. Ed. Paz e Terra. S P.116p.1999; Júnior, C.P. História Econômica do Brasil. Ed. Brasiliense. SP. 364p. 1987; Rizzini, C.T. e Mors, W.B. Botânica Econômica Brasileira. Ed. Âmbito Cultural. R J. 241p.1995. Ao longo do desenvolvimento da disciplina são disponibilizadas referências bibliográficas e eletrônicas específicas

ELEMENTOS DE FISILOGIA E ANATOMIA HUMANA I

EMENTA: Anatomia humana: planimetria corporal e conceitos de formação do corpo, classificação dos ossos e principais acidentes anatômicos do esqueleto axial, membros superiores e inferiores, classificação e identificação das articulações e dos movimentos do corpo, classificação dos tipos de músculos, identificação dos principais músculos da cabeça, tronco, membros superiores e inferiores, divisões anatômicas do sistema nervoso, anatomia da medula espinhal, tronco encefálico, cerebelo, diencéfalo e hemisférios cerebrais. Identificação das meninges, ventrículos e circulação do líquido. Sistema nervoso autônomo. Fisiologia humana: conceito de homeostasia, potenciais de membrana e potenciais de ação, potencial de ação neural, fisiologia das sinapses, neurotransmissores, fisiologia da contração muscular esquelética, sistema nervoso autônomo simpático e parassimpático, somestesia e dor, fisiologia sensorial. Aplicação de todos os conteúdos estudados no contexto no ensino básico. Bibliografia básica: Anatomia Humana Sistêmica e Segmentar. D'Angelo e Fattinin 3ª. Edição, Editora Atheneu. Atlas de Anatomia Humana, Sobotta, 22ª. Edição, Editora Guanabara Koogan. Atlas de Anatomia Humana: Aparelho de Movimento - vol. 1, Platzer, Editora Atheneu. Neuroanatomia Essencial. RUBIN, Michael e SAFDIEH, Joseph E. Editora Elsevier. Guyton, A. C. & Hall, J. E. – Tratado de fisiologia médica, 12ª edição, Editora Elsevier, Rio de Janeiro, 2011. Berne & Levi – Editores: Stanton, B. A; Koepen, B. M. – Fisiologia, 6ª edição, Editora Elsevier, Rio de Janeiro, 2009. Ayres, M. M. – Fisiologia, 3ª edição, Editora Guanabara Koogan, Rio de Janeiro, 2008. Bibliografia complementar: Silverthorn, D. U. – Fisiologia Humana Uma Abordagem Integrada, 5ª edição, Editora Artmed, Porto Alegre, 2010. Costanzo, L.- Fisiologia, 3ª edição, Editora Elsevier, Rio de Janeiro, 2007.

ELEMENTOS DE FISILOGIA E ANATOMIA HUMANA II

EMENTA: Anatomia humana: vias aéreas superiores e inferiores, coração, câmaras e vasos da base do coração, a grande e pequena circulação, vasos linfáticos e linfonodos, glândulas salivares, cavidade oral, intestino delgado e grosso, estruturas acessórias do sistema digestório, rins e ductos urinários, órgãos da reprodução humana, glândulas endócrinas. Fisiologia humana: eletrofisiologia cardíaca, acoplamento excitação contração do músculo cardíaco, ciclo cardíaco, controle neural dos batimentos cardíacos, mecanismos de regulação da pressão arterial, motilidade e secreções do sistema digestório, filtração glomerular, reabsorção e secreção tubular, relações entre o sistema renal e o controle de pressão arterial, papel dos rins na regulação do equilíbrio ácido-base, eixo hipotálamo-hipófise, GH (gigantismo e nanismo), hormônios tireoidianos (hiper e hipotireoidismo), funções reprodutoras masculinas e femininas. Aplicação de todos os conteúdos estudados no contexto do ensino básico. Bibliografia básica: Anatomia Humana Sistêmica e Segmentar. D'Angelo e Fattinin 3ª. Edição, Editora Atheneu. Atlas de Anatomia Humana, Frank Netter 5ª. Edição, Editora Elsevier, Rio de Janeiro, 2011. Guyton, A. C. & Hall, J. E. – Tratado de fisiologia médica, 12ª edição, Editora Elsevier, Rio de Janeiro, 2011. Berne & Levi – Editores: Stanton, B. A; Koepen, B. M. – Fisiologia, 6ª edição, Editora Elsevier, Rio de Janeiro, 2009. Ayres, M. M. – Fisiologia, 3ª edição, Editora Guanabara koogan, Rio de Janeiro, 2008. Bibliografia complementar: Silverthorn, D. U. – Fisiologia Humana Uma Abordagem Integrada, 5ª

edição, Editora Artmed, Porto Alegre, 2010. Costanzo, L.- Fisiologia, 3a edição, Editora Elsevier, Rio de Janeiro, 2007.

INTRODUÇÃO À GEOLOGIA E PALEONTOLOGIA

EMENTA: Origem e estrutura da terra, Tectônica de placas, dinâmica externa e interna, minerais e rochas, tempo geológico, estratigrafia, ambientes de sedimentação. Tipos de fósseis, processos de fossilização, tafonomia, bioestratigrafia, paleobiologia, micropaleontologia, paleontologia de invertebrados, paleontologia de vertebrados, paleobotânica. A disciplina inclui atividades práticas de campo. Objetivo: possibilitar ao aluno a compreensão dos principais fenômenos físicos e que atuam no interior e na superfície da crosta terrestre. Analisar os grupos botânicos e zoológicos que são encontrados como fósseis e sua importância na interpretação paleoambiental, como embasamento teórico-prático para professores de ciências e biologia. Bibliografia básica: ABREU, S.M.M. 1978. Recursos minerais do Brasil. Vol. I e II, 2ª ed. Ed. Edgar Blucher Ltda; BRASIER, M.D. 1986. Microfossils. London (George Allen & Unwin, eds); BRIGGS, D.E.G. & CROWTHER, P.R. (EDS) 1990. Paleobiology: a synthesis. Oxford Blackwell Sci Public.; CARROL. R. L. 1987. Patterns and processes of vertebrate evolution.; CAMBRIDGE. 1997. Cambridge paleobiology series; CARVALHO, I.S. 2004. Paleontologia, vol. I e II. RJ, Interciência.

EDUCAÇÃO BRASILEIRA

EMENTA: A constituição do sistema nacional de ensino e a relação entre Estado e Educação. Persistências e mudanças na estrutura e no funcionamento do ensino no Brasil: as relações entre público e privado, centralização e descentralização, ensino laico e ensino confessional, formação geral e formação profissional. A LDBEN (Lei 9394/96): avanços e recuos no processo de profissionalização do campo pedagógico e de universalização do ensino. Bibliografia básica: MANIFESTO. 1932. Pioneiros da Educação Nova: ao povo e ao governo. CUNHA, L. A. 1980. Educação e desenvolvimento social no Brasil. RJ, Ed. Francisco Alves, 5ª Ed.; LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDBEN) 1996. Lei 9.394, de 29/12/1996; SAVIANI, D. 1997. A nova lei de educação – trajetórias, limites e perspectivas. Campinas, Ed. Autores Associados; VERAS, S.L., 1997. LDB: perguntas e respostas sobre a educação básica.

DIDÁTICA

EMENTA: A construção do campo da didática visto como tempo/espaço de reflexão/ação sobre o processo de ensino-aprendizagem. Teorias educacionais e o contexto sócio-histórico, político, econômico e filosófico da prática pedagógica. Estruturantes da prática pedagógica: planejamento curricular e planejamento de ensino; métodos e técnicas de ensino; avaliação do ensino. Bibliografia básica: CANDAU, V.M. (org.). 2000. Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), RJ, DP&A; CANDAU, V.M. (Org.) 2000. Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender. RJ, DP&A Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE); CANDAU, V.M. (org.). 2000. Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender. RJ, DP&A Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE); CANDAU, V.M. (org.). 2000. Didática, currículo e saberes escolares. RJ, DP&A Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE); MOREIRA, A.F.B. 1997. Currículo: questões atuais. Campinas, Papyrus; NARADOWSKI, M. 2001. Comenius & a educação. Belo Horizonte, Autêntica; OLIVEIRA, M.R.N.S. 2000. A reconstrução da didática: elementos teórico-metodológicos. Campinas, SP; PERRENOUD, P. 2000. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre, Artmed; PERRENOUD, P. 1999. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas

lógicas. Porto Alegre, Artmed; SACRISTÁN, J.G. & GOMES, A. I. 2000. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre, Artmed.

ATIVIDADES ACADÊMICAS ESPECIAIS I, II, III E IV

EMENTA: As atividades acadêmicas especiais (AAE) são componentes curriculares obrigatórios que contribuem para uma formação mais completa do aluno, ampliando o seu universo cultural através da pluralidade de ações extracurriculares nas áreas do ensino, pesquisa, extensão, divulgação e cultura. Os objetivos podem ser assim resumidos: desenvolver a estruturação necessária à construção do conhecimento e estimular as competências individuais envolvidas no processo, proporcionando o aperfeiçoamento destas capacidades em prol de uma prática profissional docente mais comprometida e atuante; desenvolver a ação criadora indispensável aos profissionais da Educação; incentivar a ação investigativa dos alunos a fim de desenvolver seu potencial reflexivo; reafirmar a participação ativa do docente como aspecto fundamental nas interações que permeiam o processo ensino-aprendizagem. Discutir como as questões interdisciplinares e transversais (tais como educação étnico-racial, a educação ambiental e as questões de gênero na educação) contribuem no desenvolvimento da capacidade crítica; estimular a formação de cidadãos atuantes e conscientes. **COMO FUNCIONAM:** Nossas AAE são divididas em quatro, com diferentes enfoques: a AAE I – Ensino I (BW18) – valoriza e credita horas em atividades relacionadas com ensino, tais como monitorias, palestras, PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência). AAE II – Extensão (IBWX19) – valoriza a participação dos alunos em atividades de extensão, tais como jornadas e congressos de extensão, semanas de biologia, palestras. Já a AAE III – Pesquisa (IBWX20) – valoriza atividades desenvolvidas nesta área, como iniciação científica, por exemplo, ou apresentação de trabalhos em congressos. A AAE-IV- Cultura, divulgação e cidadania (IBWX21) – valoriza e credita aquelas ações voltadas para a construção de uma identidade crítica em relação aos aspectos culturais e discussões sobre as questões étnicas e de gênero em nossa sociedade. No site do IB estão os formulários para que o aluno imprima, junte a documentação comprobatória até que se completem as 50 horas totais de cada atividades e entregue na coordenação do curso para creditação.

PRÁTICAS DE ENSINO EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E ESTÁGIO SUPERVISIONADO

EMENTA: Reconhecimento de instituições, projetos e experiências de desenvolvimento curricular em diferentes espaços educativos. Observação e análise de experiências docentes, em Escolas de Educação Básica, com respaldo teórico e crítico. Capacitação do licenciando como profissional do magistério. Desenvolvimento de práticas pedagógicas reflexivas, criativas e críticas, teoricamente fundamentadas. Bibliografia básica: ASTOLFI, J. & DEVELAY, M. 1995. A didática das ciências. Campinas, Papirus; CARVALHO, A.M.P. & GIL-PÉREZ, D. 1993. Formação dos professores de ciências: tendências, inovações. SP, Ed. Cortez; DALLA ZEN, M. I. H. & SOUZA, N.G.S. (orgs.) 2001. Práticas de ensino na UFRGS: narrando pedagogias. Porto Alegre, Ed. UFRGS; DELIZOICOV, D. & ANGOTTI, J.A. 1994. Metodologia do ensino de ciências. SP, Ed. Cortez; BRASILCHIK, M. 1983. Prática de ensino de Biologia. SP, Harbra; MARANDINO, S.; SELLES, S.E.; FERREIRA, M.S. & AMORIM, A.C. (orgs). 2005. Ensino de biologia: conhecimentos e valores em disputa. Niterói, EDUFF; PICONEZ, S. (coord). 1991. O estágio supervisionado. Campinas, Papirus; ROSA, M.I.P. (org). 2005. Encontros e trajetórias com professores de ciências. SP, Escrituras; SELLES, S.E. & FERREIRA, M. S. (ogs). 2003. Formação docente em ciências: memórias e práticas. Niterói, EDUFF; SILVEIRA, R. M. H. (org). 2002. Professoras que as histórias nos contam. RJ, DP&A Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE); VEIGA, I. A. (org). 1996. Didática: o ensino e suas relações. Campinas, Papirus; VEIGA, I.A. 1996. Técnicas de ensino: por que não? Campinas, Papirus.

FUNDAMENTOS SOCIOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO

EMENTA: O contexto do surgimento da sociologia. Durkheim e a formação de uma maneira funcional de interpretar as relações entre educação e demais instâncias da vida social. A sociologia da educação e demais instâncias da vida social. A sociologia da educação na primeira metade do século XX. Os estudos sobre educação após a segunda guerra mundial. A “crítica radical” dos anos 70 - educação e reprodução social. A influência do marxismo no pensamento educacional, influências gramscianas. A “crise dos paradigmas” das ciências sociais sobre educação: modelos microsociológicos e etnográficos. Abordagens weberianas em sociologia da educação. Bibliografia básica: DURKHEIM, E. 2001. Educação e sociologia. SP, Ed. 70; MEKSENAS, P. 1995. Sociologia da educação. SP, Loyola; TOMAZI, N.D. 2002. Sociologia da educação, SP, Ed. Atual; TORRES, C.A. 2003. Teoria crítica e sociologia política na educação. SP, Ed. Cortez.

DIDÁTICA DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS I

EMENTA: Diferentes visões da ciência e do seu ensino. História do ensino de ciências e biologia. A pesquisa no ensino de ciências e biologia. Ideias dos alunos e suas influências na aprendizagem. A especificidade do conhecimento escolar em ciências. Linguagens e discursos nas aulas de ciências e biologia. Bibliografia básica: BECKER, F. 2001. Educação e construção do conhecimento. Porto Alegre, Artmed; CHALMERS, A. 1993. O que é ciência, afinal? SP, Brasiliense; CHASSOT, A. & OLIVEIRA, R.J. (orgs). 1998. Ciência, ética e cultura na educação. São Leopoldo, UNISINOS; COSTA, M.V. (org.). 2000. Estudos culturais em educação. Porto Alegre, Ed. UFRGS; LOPES, A.C. 1999. LOPES, A.C. 1999. Conhecimento escolar: ciência e cotidiano. RJ, EDUERJ; LOPES, A.C. & MACEDO, E. (orgs). 2002. Disciplinas e integração curricular: história e políticas. RJ, DP&A Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE); MARANDINO, S.; SELLES, S.E.; FERREIRA, M.S. & AMORIM, A.C. (ors). 2005. Ensino de biologia: conhecimentos e valores em disputa. Niterói, EDUFF; MORTIMER, E.F. 2000. Linguagem e formação de conceitos no ensino de ciências. BH, Ed. UFMG; MORTIMER, E. F. & SMOLKA, A.L.B. (orgs). 2001. Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula. BH, Autêntica; OLIVEIRA, D.L. (org.). 1997. Ciências nas salas de aula. Porto Alegre, Mediação; ROSA, M.I.P. (org.). 2005. Formar – encontros e trajetórias com professores de ciências. SP, Escrituras; SELLES, S. E. & FERREIRA, M. S. (orgs.). 2003. Formação docente em ciências: memórias e práticas. Niterói, EDUFF.

DIDÁTICA DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS II

EMENTA: Currículo: questões de seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar. Aspectos teóricos do planejamento e da avaliação em ciências e biologia. As políticas de currículo e o ensino de ciências e biologia. História e uso de livros didáticos em ciências e biologia. Os espaços não formais e o ensino de ciências e biologia. Bibliografia básica: CANDAU V.M. 2000 In: CANDAU V.M. (org) Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender. RJ, DP&A Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE); BARRA, V.M. & LORENZ, K.M. 1986. Produção de materiais didáticos de ciências no Brasil, período: 1950 a 1980. Ciência e Cultura, 38 (12): 1970-1983; ESTEBAN, M.T. (org). 2003. Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. RJ, DP&A Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE); FERREIRA, M. S. & SELLES, S.E. 2003/2004. Análise de livros didáticos em ciências: entre as ciências de referência e as finalidades sociais da escolarização. Educação em Foco, 8 (1 e 2): 63-78; GOUVÊA, G.: MARANDINO, M. & LEAL, M. C. (orgs). 2003. Educação e museu: a construção social do caráter educativo dos museus de ciência. RJ, Access; LOPES, A.C. & MACEDO, E. (orgs). 2002. Disciplinas e

integração curricular: história e políticas. RJ, DP&A; LOPES, A.C. & MACEDO, E. (orgs). 2004. Currículo de ciências em debate. Campinas, Papirus; MARANDINO, S.E.; FERREIRA, M.S. & AMORIM, A.C. (orgs). 2005. Ensino de biologia: conhecimentos e valores em disputa. Niterói, EDUFF; MOREIRA, A.F. (org). 1999. Currículo: políticas e práticas. Campinas, Papirus; MOREIRA, A.F.B. & SILVA, T.T. (orgs). 2000. Currículo, cultura e sociedade. SP, Ed. Cortez; SANTOS, L.H.S. (orgs). 2000. Biologia dentro e fora da escola: meio ambiente, estudos culturais e outras questões. Porto Alegre, Mediação; VEIGA, I. A. (org). 1996. Didática: o ensino e suas relações. Campinas, Papirus.

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

EMENTA: A psicologia da educação e as relações entre desenvolvimento afetivo, cognitivo, linguístico e moral em situações de interação sócio-cultural. Inteligência e escolarização meritocrática: da tradição psicométrica às concepções contemporâneas de inteligência. Humanismo, behaviorismo, psicanálise, construtivismo e sócio-interacionismo. O processo psicológico de construção e aquisição do conhecimento diante dos sistemas de informação e comunicação. Bibliografia básica: BOCK, A.; FURTADO, O. & TEIXEIRA, M.J.L. 2002. Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia. SP, Saraiva (8ª tiragem: 2005); BRASIL 1991. Estatuto da criança e do adolescente. Lei 8.069, de 13/07/1990. SP, Cortez; BRUNER, J. 1997. Atos de significação. Porto Alegre, Artmed; CORREA, J. & MOURA, M.L.S. 1999. Pensamento e linguagem. RJ, EDUERJ; FERRERO, E. 2001. Atualidade de Jean Piaget. Porto Alegre, Artmed; FOSNOT, C. 1998. Construtivismo: teoria perspectiva e prática pedagógica. Porto Alegre, Artmed; GROSSI, E. & BORDIN, J. 1993. Construtivismo pós-piagetiano, 3ª Ed., Petrópolis, Vozes; GADOTTI, M. História das ideias pedagógicas. SP, Cortez; MOREIRA, M.A. Teorias de aprendizagem, SP, EPU; KOHL, M.; DANTAS, H. & DE LA TAILLE, Y. 1992. Piaget Vigotski Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. SP, Summus; LAJONQUIERE, L. 1992. De Piaget a Freud. Petrópolis, Vozes; PIAGET, J. & INHELDER, B.A. 1994. A psicologia da criança. RJ, Ed. Bertrand Brasil, 13ª ed; POZO, J.I. 1998. Teorias cognitivas da aprendizagem. Porto Alegre, Artmed; SILVA, M.C.A. 1998. Psicopedagogia em busca de uma fundamentação teórica. RJ, Nova Fronteira.

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NO MUNDO OCIDENTAL

EMENTA: Contribuições das concepções filosóficas para a problemática educacional. O pensamento pedagógico brasileiro à luz da filosofia da educação. Bibliografia básica: ARISTÓTELES. A ética a Nicômacos. Trad. Mario da Gama Cury. Brasília, DF, EDUnB, 1985 (2ª Ed.); BREHIER, E. 1977. História da Filosofia, SP, Mestre Jou. Tomo II, Fasc. 4; CAMBI, F. 1999. História da Pedagogia. SP, UNESP; FOUCAULT, M. 2002. Vigiar e punir. Petrópolis, RJ, Vozes (25ª Ed); GADOTTI, M. 1991. Pensamento pedagógico brasileiro. SP, Atica; JAEGER, W. 1995. Paidéia. SP, Martins Fontes; MAZZOTTI, T.B.; OLIVEIRA, R.J. 2000. O que você precisa saber em ciência(s) da educação. RJ, DPA; PLATÃO. 1990. República. Trad. Maria Helena Rocha. Lisboa, Fund. Calouste Gulbenkian; ROUSSEAU, J.J. 2004. Emilio ou Da Educação. SP, Martins Fontes (3ª Ed).

EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO II (LIBRAS)

EMENTA: O estudo de LIBRAS na formação do professor em uma visão inclusiva de educação. Cultura surda e comunidade. As comunidades surdas no Brasil. Surdez e patologia. Surdez e diferença. Gramática em LIBRAS. Vocabulário básico. Exercícios e diálogos: família, apresentação, saudação, sentimentos; objetos, alimentos, bebidas; corpo humano, animais, vestuário. Acessórios e cores. Profissões e sistemas monetários. Meios de transporte e viagens. Países, estados e cidades. Calendário, condições climáticas, estações do ano. Mitos, lendas e crenças. Exercício para o desenvolvimento da percepção e uso do espaço e do corpo.

Bibliografia básica: CAPOVILLA, F.C. & DUARTE, W.R. (orgs). Dicionário enciclopédico trilingüe: língua de sinais brasileira. Memmon, Ed. Científicas; FELIPE, T.A. & MONTEIRO, M.S. 2001. Libras em contexto: curso básico, livro do estudante cursista. Brasília, Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos, MEC-SEESP; FERREIRA, L. 1993. Integração social e educação de surdos. Ed. Babel, RJ.