

AVALIAR, ENSINAR E APRENDER: DIÁLOGOS CONSTITUTIVOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Rosângela Inês Matos Uhmman [*]

Kamila Maria Rudek[**]

[*] Doutora em Educação nas Ciências -
Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS
rosangela.uhmann@uffs.edu.br

[**] Graduada em Química – Universidade
Federal da Fronteira Sul - UFFS
kamilarudek@hotmail.com

Resumo

Pensar na avaliação escolar como parte intrínseca do processo de ensinar e aprender requer entender alguns limites e possibilidades que perpassam o contexto educacional. Um tema que exige estudo para compreendermos um processo de avaliação de um instrumento avaliativo. Os dados da pesquisa foram produzidos a partir da degravação de dois encontros formativos por meio da investigação-ação envolvendo a tríade - professor da escola, da universidade e licenciandos/estagiários - de forma colaborativa em diálogo e reflexão crítica no foco da avaliação da aprendizagem. Os eixos interpretativos foram construídos a partir das concepções e de diferentes estratégias avaliativas externadas pelos sujeitos da tríade. O caminho trilhado apontou para alguns indícios a partir dos discursos a respeito das potencialidades e das dificuldades a serem enfrentadas, quando se deseja uma avaliação da aprendizagem com princípio formativo efetivado no processo de ensino, visando transformar as estratégias deterministas para as que emancipam os sujeitos em contexto educacional.

Palavras-chave: Avaliação, Prova, Encontros Formativos, Investigação-Ação.

Introdução

Atualmente a avaliação escolar ocupa posição de destaque na formação de professores, pela necessidade de reflexão crítica sobre as estratégias avaliativas desenvolvidas na Educação Básica. Assim, entender a avaliação como parte indissociável da prática pedagógica não é tarefa simples, posto que muitos de nós, professores, tendem a se prender em concepções adjacentes ao curso de formação obtido na Licenciatura, o que perpassa talvez a inserção de reflexão crítica do próprio trabalho docente. Sabemos que isto exige tempo, dedicação e fundamentação teórica adequada, pontos que nesta pesquisa foram problematizados, trabalhados e refletidos por meio de dois encontros formativos em interação em uma tríade de sujeitos constituída por professores de escola, da universidade e licenciandos/estagiários de uma universidade federal pública da região das Missões, estado do Rio Grande do Sul (RS) de forma colaborativa.

Saul (1994) e Esteban (2010) são alguns dos referenciais em que nos apoiamos para reiterar a importância de problematizar a função social da avaliação intrínseca ao processo de ensino como ponto relevante para ser discutido na formação – inicial e continuada - de professores.

Tem-se em vista a falta de articulação entre ensino, aprendizagem e avaliação, pois ainda persiste determinada inconsistência entre as concepções e práticas/estratégias avaliativas na ação da prática docente.

Diante do impasse das políticas públicas, parece-nos que uma reorganização curricular se faz necessária para evoluir da tradicional prática pedagógica, pois a avaliação precisa ser discutida a partir de novas propostas curriculares, uma vez que o processo avaliativo é necessário ao desenvolvimento da aprendizagem.

Para Saul (1994), a proposta da avaliação emancipatória é processo e não apenas resultados finais. Quando nos referimos à avaliação tradicional, a ênfase está no produto, realidade que necessita ser superada no contexto da educação escolar. Segundo Saul (1994), a avaliação emancipatória tem caráter transformador, emancipador e libertador, no qual destaca o posicionamento crítico, tornando-se sujeito transformador de sua própria história. Não se trata,

[...] apenas de verificar o desempenho do aluno ou aluna, todos os sujeitos participantes do processo ensino-aprendizagem estão imbricados na avaliação. Este é um processo compartilhado que busca contribuir para uma melhor compreensão de como o 'outro', parceiro no processo pedagógico, compreende, aprende, ensina; o que aprende, ensina, sabe e não sabe, não ao final do processo, mas enquanto o realiza (ESTEBAN, 2010, p. 90-91).

De tal modo, a escola tem responsabilidade no papel social de formadora dos alunos. O processo das ações pedagógicas precisa se sobressair ao produto no estudo dos conceitos científicos e do cotidiano na construção dos conceitos escolares, contribuindo no ensino e aprendizagem de forma mediada. Isso requer investir na formação de professores para assim aumentar a autonomia efetivada na formação continuada. Com esse entendimento, foi proposta uma investigação-ação (CARR; KEMMIS, 1988), estratégia metodológica usada nos encontros formativos da tríade proposta, na qual a discussão colaborativa e a reflexão crítica compartilhada instigaram a reflexão na e para a ação das concepções e práticas avaliativas.

O presente estudo propõe a identificação e observação das concepções de avaliação da aprendizagem, bem como as diferentes estratégias avaliativas discutidas e refletidas por um grupo de professores em formação inicial (estagiários) e continuada (professores das escolas e universidade), sujeitos constituintes da tríade investigada.

Metodologia

O grupo formativo da tríade de sujeitos - professores das escolas públicas da área de Ciências, licenciandos/estagiários e professores dos cursos de Licenciatura em Química, Física e Ciências Biológicas de uma universidade federal pública da região das Missões, RS, por meio da modalidade da investigação-ação (CARR; KEMMIS, 1988), dialogaram de forma colaborativa sobre as concepções de avaliação da aprendizagem e diferentes estratégias avaliativas usadas nas aulas de Ciências pelos estagiários em discussão nesta pesquisa.

Para tanto, a presente investigação-ação constitui-se também em pesquisa participante, tendo em vista que todos os integrantes ao mesmo tempo podem ser autores da pesquisa. Segundo Lüdke e André (1986, p.13), a pesquisa participante caracteriza-se por envolver a “[...] obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos

participantes”.

Cabe destacarmos que, durante dois dos encontros planejados participaram nove licenciandos/estagiários que, na ocasião, estavam cursando o Estágio Curricular Supervisionado III: Ciências no Ensino Fundamental do Curso de Química Licenciatura. Essa disciplina caracteriza a oportunidade de inserção desses graduandos nas escolas para realização do estágio de docência em Ciências. Da mesma forma, participaram dos encontros os cinco professores de Ciências das escolas, os quais atuaram como co-orientadores dos licenciandos/estagiários, e sete professores da universidade (que atuam nos Cursos de Química, Física e Biologia), os quais também atuam na condição de orientadores dos estágios de Ciências no respectivo curso que representam. Cabe ressaltar que os estagiários aqui mencionados são apenas os do Curso de Química Licenciatura.

Os encontros entre os participantes desse estudo ocorreram e foram degravados em 2016, respeitando-se os princípios éticos de uma pesquisa qualitativa por envolver seres humanos, expressos na Resolução 196/96 do CNS (Conselho Nacional de Saúde). Assim, solicitou-se aos participantes a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido¹. Para preservar as identidades dos participantes, estes foram nomeados de P1, P2 [...] para os professores da Escola Básica, E1, E2 [...] para os estagiários e F1, F2 [...] para os professores formadores da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) visto que as falas serão apresentadas em itálico no decorrer deste estudo. Após a escuta e transcrição do material degravado, selecionamos as partes das falas de acordo com os eixos interpretativos.

A partir da análise das falas dos sujeitos-estagiários, buscou-se um delineamento de como construíram seus instrumentos avaliativos empregadas no estágio na disciplina de Ciências, por meio do seguinte questionamento: *quais as diferentes estratégias avaliativas usadas nas aulas de Ciências no Ensino Fundamental?* As respostas dos participantes estagiários foram organizadas em ordem de importância, por meio de porcentagens, explanadas a seguir.

Resultados e análise

A partir dos discursos da tríade foram construídos dois eixos interpretativos com base em Lüdke e André (1986), os quais denominados: *Concepções de avaliação escolar e Diferentes estratégias avaliativas na formação de professores.*

¹Protocolado sob o número do Parecer: 415259, com o aval da instituição proponente.

Inicialmente analisamos as concepções da avaliação da aprendizagem, com olhar também para os referenciais da área, sendo estes destacados principalmente no primeiro encontro entre os participantes da pesquisa. Nesta subseção, optamos por iniciar com uma base teórica relacionada ao tema em discussão, trazendo um histórico e autores que discutem a avaliação escolar por diferentes vieses.

No segundo eixo, sobressaíram as diferentes estratégias avaliativas em discussão quanto ao planejamento, ação e desenvolvimento das práticas avaliativas com ênfase na observação ao segundo encontro formativo da tríade investigada. Por fim, apresentamos a conclusão a respeito do movimento formativo dessa pesquisa com foco na avaliação da aprendizagem na formação de professores.

Concepções de avaliação escolar

Estudar a avaliação da aprendizagem nos remete a problematizar concepções, teorias e metodologias relacionadas aos contextos educativos, entendendo que compreender com fundamentação a finalidade e objetivo da avaliação no ensino constitui um desafio. No Brasil, a avaliação da aprendizagem teve suas origens no final dos anos 1980 e início de 1990, quando surgiram as concepções progressistas. Dentre os vários autores que influenciaram o estudo sobre a avaliação, destacamos Luckesi (2008), que se dedica a avaliação da aprendizagem. Para o autor, a avaliação da aprendizagem é a prática investigativa do professor, cujo sentido é intervir na busca de resultados sobre o processo de aprendizagem dos educandos em sala de aula.

A avaliação da aprendizagem necessita, para cumprir o seu verdadeiro significado, assumir a função de subsidiar a construção da aprendizagem bem-sucedida. A condição necessária para que isso aconteça é de que a avaliação deixe de ser utilizada como um recurso de autoridade, que decide sobre os destinos do educando, e assumo o papel de auxiliar o crescimento (LUCKESI, 2008, p.166).

Nesta linha de pensamento, o professor que não avalia constantemente a ação educativa corre o risco de olhar apenas para os resultados baseados nos moldes e procedimentos de métodos tradicionais da reprodução de informações. Em contrapartida, a avaliação da aprendizagem, com o princípio de mediação, instiga a pergunta, a investigação, a pesquisa e a construção do conhecimento, beneficiando educando e educador por meio do diálogo

estabelecido entre quem educa e é educado e vice-versa. Aprendemos com Maldaner (2000, p.30), ao dizer: “É o professor/pesquisador que vê a avaliação como parte do processo e ponto de partida para novas atividades e novas tomadas de rumo em seu programa de trabalho”.

A avaliação emancipatória, por meio dos princípios de Saul (1994), caracteriza-se em pressupostos teórico-metodológicos de uma avaliação educacional com marcas na construção do conhecimento pelo sujeito participante. Ou seja, neste tipo de avaliação, o interesse visa provocar a crítica para libertar o aluno de condicionamentos deterministas. “O compromisso principal desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam sua ‘própria história’ e gerem as suas próprias alternativas de ação” (SAUL, 1994, p.61).

Entender a avaliação numa perspectiva integral exige uma investigação contínua sobre o percurso vivenciado nos processos de ensino e aprendizagem. Para tanto, requer rigor metodológico por intermédio de acompanhamentos diários, capazes de apontar as possibilidades de intervenção, de provocação e de desafio, necessários ao avanço e à construção do conhecimento, bem como da elaboração de registros significativos. Nisso acreditamos que diversificar apenas as estratégias avaliativas não basta; mesmo sendo um caminho necessário, é preciso que os instrumentos sejam discutidos e negociados em classe escolar para que os alunos se insiram no processo de aprender com mais responsabilidade. Assim, precisamos pensar de forma ampla a avaliação, pois “a descrição detalhada e estática do comportamento dá ênfase às categorias mais mecânicas da aprendizagem, desconsiderando o homem e o processo de aprendizagem como totalidades complexas” (ESTEBAN, 2013, p.111).

Na concepção de Saul (1994), existem três momentos pedagógicos, os quais dizem respeito à descrição da realidade, crítica da realidade e criação coletiva. O que nos ajuda a pensar no papel do avaliador quando se propõe a investigar qual a problemática de forma colaborativa, relatando e analisando concepções e práticas avaliativas com intenção de transformação das mesmas.

Mudar um hábito incorporado na prática para um modo mais participativo e dialógico de interação exige esforço e dedicação. A vantagem é que o professor pode criar novas formas de mediação, posicionar-se e avaliar, na interação e no diálogo com os estudantes, de modo diferenciado para que ocorra a aprendizagem (UHMANN; ZANON, 2014, p.3).

O processo avaliativo no ensino e aprendizagem é ir além da aplicação de diferentes estratégias avaliativas e atribuição de notas e/ou conceitos. Existe a necessidade de redimensionamento sobre o processo de avaliar, que não pode ser entendido como *a posteriori* ao ensino, mas de transformação tanto do professor quanto dos alunos. Cabe destacar o que diz Esteban (2013, p. 114) no entendimento sobre o processo de avaliar em uma perspectiva crítico-transformadora: “A nota obtida, que não tem relação real com o processo de ensino-aprendizagem, passa a ser o estímulo para a aprovação, o que nem sempre está relacionado com ampliação e aprofundamento do conhecimento”.

Discutir a própria prática docente se torna possível quando um grupo interessado se propõe a juntos estudar, refletir e desenvolver novas práticas, como a tríade de sujeitos que investigamos.

Zanon (2003) define de tríade interativa quando existe a participação na discussão de professores que atuam na Educação Básica, professores formadores da universidade e professores em formação inicial, em estes tomam nas mãos, por exemplo, o objeto da avaliação da aprendizagem ao observar e refletir por meio da mediação possibilitada com participação responsiva e dialógica investigando de forma crítica sobre a problemática da avaliação no ensino. O que proporcionou trazeremos parte do diálogo de P3 no respectivo encontro formativo:

O quanto dá trabalho fazer uma atividade diferenciada, mas como isso é importante... nós temos alguns limites que esbarram, ou seja, muitas turmas, muitos alunos e, talvez gostasse de fazer um trabalho diferenciado... mas aos poucos... se nos propusermos... conseguiremos planejar diferente.

Assim que os sujeitos da tríade levantaram algumas ideias e concepções sobre avaliação, surgiram mais dúvidas do que respostas.

Logo veio à tona a relação de lacuna entre o fazer e o conhecimento a respeito dos referenciais sobre avaliação, pois: *na questão da avaliação alguns professores de algumas escolas faziam de uma forma e nós fizemos de outra... falta preparação para nós professores (P1)*. A discussão também permeou sobre o processo de avaliação pautado em critérios para mudar de *números* (nota) para *letras* (parecer) a forma do registro. No entanto, o processo avaliativo vai além de se fazer uso de um ou outro modo de registro, assim como o instrumento da prova e/ou relatório - com nota ou parecer – visto que a avaliação ocorre no processo de ensino e não pode ser confundido com os instrumentos usados.

O depoimento de P1 revela sobre a compreensão dos responsáveis pelo estabelecimento de ensino quanto ao entendimento da proposta do sistema de avaliação que deveria estar fundamentado em um princípio emancipatório, em atenção aos referenciais que tratam da avaliação. Isso nos leva a refletir que as condições oferecidas aos professores não favorecem a um exercício de reflexão com espaço/tempo para planejar uma prática avaliativa atenta ao processo de ensino, principalmente de forma colaborativa e reflexiva sobre a própria prática. Schön (2000) contribui sugerindo situações ao contexto profissional por meio da reflexão-ação. O autor apresenta três tipos de reflexão: a *reflexão sobre a ação* (pensar sobre uma ação a fim de conhecê-la e contribuir para o resultado esperado), a *reflexão na ação* (refletir no meio da ação, sem interrompê-la) e *reflexão sobre a reflexão na ação*. O conhecimento destes momentos ajuda no replanejamento das ações, o que sistematiza momentos de problematização e contextualização dos desafios da situação real.

P4 se pronuncia:

[...] normalmente a avaliação tem um momento para acontecer, a prova, o trabalho... e o professor se vê amarrado a um método tradicional de avaliação... como se outras formas de avaliar... avaliação de atividades em sala de aula não estivessem em um mesmo patamar de uma prova(P4).

São marcas observadas da racionalidade técnica no discurso de P4, em que separa a avaliação do processo de ensino. P4 está tentando romper com sua concepção de avaliação tradicional, estabelecida como uma relação de poder sobre o avaliado. Essa ação pode constituir um caminho doloroso, do ato de transformara prática avaliativa com a finalidade de se obter uma nota - que na verdade se for assim não é uma avaliação - para uma ação voltada ao contínuo. Avaliar precisa acontecer no processo de ensinar e aprender e não apenas nos respectivos resultados finais. “A avaliação não é o ponto final, a classificação de cada indivíduo a partir do resultado do processo de ensino-aprendizagem, pelo contrário, é um conjunto de ações desempenhadas no processo pedagógico que contribui na coleta de dados” (ESTEBAN, 2010, p. 93).

A concepção emergida nas falas de alguns participantes, possivelmente, apresente indícios da formação obtida na graduação concluída levando em consideração o que disse P1 e P2 em citação anterior. Tal perspectiva concorre, talvez, com a cultura avaliativa herdada de forma tradicional. É no levantamento da problemática que P2 traz a situação de P4 dizendo: *mas o sistema nos cobra a prova*. Na tentativa de entender melhor o processo de avaliação, P2 põe

em pauta sua forma de avaliar admitindo que a prova define sua prática avaliativa. O que parece estar em conflito é a própria prática, que talvez pela insegurança seja mais fácil se firmar (garantir) na prova, principalmente quando se quer disciplinar alunos desinteressados nas aulas, dentre outros fatores. O que requer pensarmos no que isso representa, pois: “O processo escolar construído sob o prisma do pensamento liberal e do paradigma positivista determinou uma prática de avaliação essencialmente classificatória” (ESTEBAN, 2013, p.123).

Romper com a realidade pautada na racionalidade técnica constitui desafio em que a modalidade da investigação-ação como metodologia constitutiva pode configurar um caminho na formação de professores para que seja uma possibilidade à ruptura paradigmática. Ou seja, nos momentos da investigação-ação: planejamento, observação, ação, reflexão e o replanejamento das práticas educativas (CARR; KEMMIS, 1988) pelos sujeitos escolares que se espera acontecer a transformação da própria prática educativa. Com esse olhar destacamos: *eu acho que uma nova avaliação exige de nós pararmos e repensarmos que não é só de prova... eu era só de prova* (P2). P2 começa a refletir sobre o seu processo de ensinar ao movimentar seu pensamento, o que possibilita resgatar sua ação e observar o que precisa ser replanejado na prática docente.

É no confronto de ideia e compartilhamento das vivências que as reflexões coletivas são potencializadas na modalidade da investigação-ação, tendo em vista os discursos e o compromisso de forma responsiva na discussão dos problemas da/na prática, consequentemente nas intervenções pelas quais se envolveram os participantes da tríade.

Para que a espiral autorreflexiva se desenvolve no sentido da investigação-ação não é suficiente que professores se sintam simplesmente abertos e disponíveis para conversar sobre suas práticas. É necessário que cada um traga, dentro de si, questões de investigação que o mobilizem na direção de novos planejamentos, novas ações e reflexões (ROSA; SCHNETZLER, 2003, p.33).

Com caráter investigativo, a temática da avaliação se constituiu no grupo da tríade como um desafio emergindo a partir do compartilhamento das vivências, assim desacomodando algumas das práticas rotineiras na formação de professores. F2 contribuiu dizendo:

O processo de avaliação é doloroso para professores que submetem a ideia de avaliação à prova... perceberam? Porque a ideia de avaliação escolar é a prova, como um momento privilegiado de avaliação... mas... não é na verdade, a avaliação está dentro do processo de ensino, se eu produzi um texto esse texto já foi parte da avaliação, já foi inclusive avaliado e já foi processado, mas os professores insistem, em via de regra, em ter um dia de prova... então quando nós fizermos isso, nosso modelo de ensino e aprendizagem já não é mais formativo.

Cabe a nós professores refletirmos sobre nossas práticas de ensino, oportunizando mudanças docentes que proporcionam aos educandos a compreensão de que os mesmos sejam também responsáveis pela aprendizagem. A proposta pedagógica alicerçada a uma pedagogia crítica tem potencial para desafiar o educando a pensar e refletir criticamente sobre a realidade na qual está inserido, e que o educador seja aquele que: “[...] ensina os conteúdos de sua disciplina com rigor e com rigor cobra a produção dos educandos, mas não esconde a sua opção política na neutralidade impossível de seu que-fazer” (FREIRE, 2000, p. 44).

O educador tem o papel fundamental na mediação do conhecimento ao proporcionar a construção de saberes com os alunos. Com isso, a avaliação da aprendizagem tende a se desenvolver conforme determinados níveis de aprendizagem de cada aluno para que o professor, por meio da interação, provoque nos alunos uma consciência crítica na significação conceitual, logo, das aprendizagens, visando transformá-las para passar de uma ideologia determinista para uma que emancipa.

Ademais, a temática da avaliação da aprendizagem emerge em meio a reflexões que conduz a um aprofundamento de sua especificidade processual. Diante disso, ressaltamos:

Identificar a finalidade da avaliação dentro do processo de ensino, o que de fato oportuniza a aprendizagem [...]. Ela não chega autoritária e sim num processo e na medida do possível ir avançando neste processo. Então usar diferentes instrumentos que precisam sempre ser bem orientados e mediados pelo professor (F3).

Observamos assim, que o participante F3 chama atenção ao processo de ensinar e aprender de forma orientada. É na mediação que professor e alunos se entendem, dialogam e negociam a respeito do uso, finalidade e objetivos das diferentes estratégias avaliativas em discussão a seguir, estas que ajudam no replanejamento das ações educativas com ênfase no ensinar e aprender de forma colaborativa e responsiva.

Diferentes estratégias avaliativas na formação de professores

Ao planejarmos as estratégias avaliativas é necessário pensarmos nas possibilidades e limitações enfrentadas no contexto escolar. Concordamos com as ideias de Uhmman e Zanon (2014, p.4): “O professor pode e deve atuar como um guia regulador por meio de estratégias avaliativas de ensino até o aprendiz assumir maior capacidade cognitiva nas atividades curriculares e extraescolares”.

Moretto (2010, p. 59) contribui: “tão importante quanto estabelecer os objetivos para o ensino e a avaliação da aprendizagem é escolher estratégias adequadas para a intervenção pedagógica”. Assim, ao planejar as estratégias avaliativas o professor terá segurança na execução do processo de ensino. Acreditamos no potencial de aprendiz dos alunos, entendendo que a falta de interesse pelo estudo decorre muitas vezes de fatores políticos, familiares, sociais, ambientais e econômicos, como variáveis interdependentes, além de outros, como: definição de objetivos, seleção de conteúdos, utilização de estratégias adequadas, quantidade de alunos por turma e/ou diferentes recursos didáticos em observação na otimização da aprendizagem. Torna-se fundamental ao processo “[...] orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas existentes” (LIBÂNEO, 1994, p. 196), como fator preponderante na avaliação.

Neste sentido, almejar a avaliação na perspectiva emergente e protagonista requer certo rigor metodológico, a começar pelo planejamento, execução e orientação, pois este processo subsidia a aprendizagem do aluno. O caminho é árduo, mas o fato de proporcionar aprendizagens significativas na vida dos alunos de forma contínua faz a diferença, uma vez que o profissional desta área é desafiado diariamente pelos segmentos escolares, pois ele tem responsabilidade na formação dos sujeitos que frequentam as classes escolares.

O uso de diferentes instrumentos e recursos no processo da avaliação tende a significar qualitativamente os resultados no processo em que a construção do conhecimento se dá por meio da mediação. Um processo interno do sujeito, que ao ser estimulado por situações externas, ou seja, no uso de situações diversas, oportuniza reflexões sobre determinado objeto de ensino em que os instrumentos e técnicas diversificadas são fundamentais.

Preocupam-me entendimentos sobre uma prática avaliativa inovadora que abandone a realidade de tarefas pelos alunos em qualquer grau de ensino. É importante que se respeite o saber elaborado pelo aluno, espontâneo, partindo de ações desencadeadoras de reflexão sobre tal saber, desafiando-o a evoluir, encontrar novas e diferentes soluções às tarefas sucessivamente apresentadas pelo professor (HOFFMANN, 2003, p. 57).

Uma prova, um trabalho envolvendo pesquisa, um questionamento contribuem no sentido de provocar nos alunos ações como: expressar, discutir e investigar desde que oportunizem a construção de um entendimento, e principalmente que as diferentes estratégias, seguidas dos registros (notas, conceitos e/ou pareceres), sejam diagnósticas para o professor reconhecer o aluno no processo de reconstrução do conhecimento.

A prática da avaliação ainda é muito criticada no ambiente escolar, tendo em vista a redução da função avaliativa pelas provas como uma das estratégias majoritárias. Existe confusão na compreensão, pois a avaliação acontece no processo em que se faz uso de diferentes estratégias de forma contínua e não em momentos finais. Convém trazer o discurso de um dos participantes do encontro formativo que observava com atenção a reação dos estagiários na apresentação das estratégias avaliativas em que fez o questionamento: *o que vocês vivenciaram até hoje desde a Educação Básica até agora no ensino superior... a grande maioria das práticas deve ter sido prova e deu? Ou foi diferente?* (F2). A pergunta instigou os estagiários a falarem sobre suas vivências no encontro. E1 falou:

Quando eu dei aula para meus alunos... tentei me ver neles... quando eu estava ali eu não entendia tal coisa porque o professor explicava de uma forma, então tentei fazer diferente, abordava outros contextos... outras formas... e não ficava apenas na prova... sendo esta uma das estratégias... mas não a principal... os encontros como este contribuíram para a gente pensar e querer fazer de uma maneira diferente, para melhorar a educação.

Percebemos que o participante E1 se colocou no lugar do aluno no processo de ensino e aprendizagem. O pensamento sobre a ação vivenciada direciona outros caminhos, no qual o professor pode partir para outras estratégias e contemplar os conteúdos escolares. Com a expressão de E1, percebemos que os estagiários estavam comprometidos com esse processo, buscando nas suas vivências possíveis entendimentos por meio do estágio em um processo de formação constitutiva. Tal atitude ajudou a alavancar propostas integradoras para melhorar a aprendizagem de forma colaborativa, sobretudo a inserção de instigar a prática na perspectiva da investigação-ação, facilitando a reflexão na tomada de consciência em diálogo formativo no coletivo dos professores.

E1 refere:

As disciplinas de prática de ensino, bem como de estágio curricular supervisionado na formação inicial estão traçando fortemente a vida acadêmica de forma prospectiva, pois a partir disso buscamos alternativas e fundamentos teórico-práticos para preparar as aulas e conseqüentemente uma prática de excelência na constituição docente.

A inserção no estágio constitui momento de escolha pelas estratégias e metodologia no planejamento das aulas. Assim os estagiários vão se constituindo e também construindo sua identidade profissional.

A constituição docente, como profissão, exige um perfil pesquisador e reflexivo, que pode ser sobremaneira influenciado pelos processos de formação inicial e continuado, mas se trata de participar de tais processos ativamente, como ator e fator de transformação (GÜLLICH, 2013, p.269).

Os encontros formativos sobre o objeto de estudo das concepções de avaliação e estratégias avaliativas se caracterizaram no espaço/tempo organizado em momentos colaborativos de diálogos na tríade. Acreditamos que o licenciando, ao se inserir em encontros de formação, passa a investigar a própria prática, bem como a de seus professores, sendo observado nas discussões dos encontros formativos. O que nos fez pensar nas estratégias avaliativas e, assim, elaborou-se uma questão aos estagiários referente às estratégias usadas por eles no estágio.

A Tabela 1 expõe as porcentagens, referindo-se à importância atribuída aos participantes estagiários as diferentes estratégias avaliativas utilizadas em suas aulas de Ciências.

Tabela 1 – Porcentagem atribuída as diferentes estratégias avaliativas

Recursos Usados	Peso na Avaliação
Prova	40%
Trabalho individual	15%
Trabalho em grupo	20%
Relatório de atividade experimental	10%
Diário de bordo	10%
Organização do caderno	15%
Participação em aula	10%
Reflexão no final da aula	5%
Atividade Extra	5%

Fonte: os autores

Diante do resultado, observamos que a prova foi o instrumento mais citado pelos estagiários como instrumento avaliativo no ensino de Ciências. Motivo pelo qual as escolas ainda exigem que se trabalhe com a prova com maior porcentagem sobre as demais estratégias, pois os alunos estão acostumados, ou às vezes também por pressão dos pais, que acham que os filhos só vão aprender de verdade com um ensino pautado em avaliações tradicionais com esse tipo de instrumento. Mesmo assim, o uso das demais estratégias adotadas pelos estagiários constituiu-se como um desafio no planejamento das aulas, instigando a reflexão sobre cada ação, pois os 30% referente ao trabalho em grupo e escrita no diário de bordo, por exemplo, os alunos da Educação Básica não estavam habituados, apresentando certa resistência para escrever no diário de bordo.

Percebemos que a avaliação ainda está atrelada a uma prova, ao invés, por exemplo, de pensar em estratégias avaliativas como a escrita do diário de bordo. Isso justifica o uso da prova (40%), planejada como um dos instrumentos em maior percentagem. Cabe destacar o que diz Moretto (2010, p.37):

O conhecimento de diferentes instrumentos para a avaliação e da melhor forma de utilizá-los é um dos recursos de que o professor competente deve dispor. O domínio desse conhecimento está ligado à convicção de que a avaliação não deve servir de instrumento de pressão para manter a disciplina em aula ou fazer o aluno estudar. Além do mais, há todo um conteúdo conceitual relativo à avaliação da aprendizagem e aos instrumentos que mais favoreçam o acompanhamento do processo. Dominar esses conteúdos é condição mínima de competência do professor no avaliar seus alunos.

É necessária uma mudança na concepção de avaliação, ou seja: não é possível mais fazer da prova o instrumento principal. É preciso investir na formação continuada de professores para mudar a realidade exigindo do professor criticidade sobre a prática, sendo esse, talvez, o início para novos rumos na educação voltada ao processo da avaliação da aprendizagem. A hipótese de que a investigação-ação se constitua na vida escolar de quem escolheu a profissão de ensinar aqueles que necessitam aprender, uma transformação progressiva das diferentes práticas avaliativas. Acho que aqui é importante destacar que não é apenas uma responsabilidade do professor, mas também da instituição, pois para que o professor tenha a liberdade de utilizar diferentes instrumentos avaliativos a escola deve apoiar e incentivar tal atitude, assim como deve mediar os questionamentos das famílias com relação às decisões desse professor perante seu grupo de estudantes.

Cabe destacar que os estagiários e professores cientes do que precisam mudar na avaliação da aprendizagem tiveram a oportunidade de fazer referência às suas vivências, bem como de problematizar o resultado do questionário feito aos estagiários (tabela 1). Os estagiários enfrentaram a resistência dos estudantes a terem mais autonomia na construção do próprio conhecimento, o que requer entender a importância de variar as estratégias de ensino.

Reiteramos a importância de problematizarmos a função social da avaliação educativa na formação de professores. Nestas circunstâncias, entendemos que não precisamos abolir ou condenar as provas, mas que não sejam essas as principais estratégias, visto que todas servem para o diagnóstico de forma qualitativa, tendo em vista que:

Já foi o tempo em que o professor exigia um trabalho, relatório ou prova para fins apenas classificatórios. As estratégias de ensino (aulas práticas, avaliações, sistematizações, escritas, reflexões...) necessitam considerar o desenvolvimento das estruturas mentais superiores, para além da simples memorização. O ensino é uma interação, uma troca, e a avaliação é a análise dos resultados, desde que priorize a aprendizagem (UHMANN, 2013, p.104).

E inegável afirmar que a cultura herdada de forma tradicional precisa sofrer transformações, sem imposição, resistência ou omissão. Pressupomos que romper com a lógica linear e fragmentada afeta quem se mantém convicto na realização de um trabalho rotineiro, resultado de uma formação pautada em tais aspectos. Então, é necessário repensar o papel da avaliação no processo de ensino, com vistas ao processo em detrimento dos resultados finais.

Enfim, em tempos de transformação de ideias, pensamentos, práticas e concepções visando uma formação cidadã, se constatam a importância de trabalhar com estratégias diferenciadas no decorrer do processo de ensinar e avaliar. Será um avanço quando professores e alunos dialogarem mais sobre o que estão aprendendo, construindo pontes de saberes, o que significa romper com o autoritarismo na medida em que as dificuldades e erros dos alunos fazem parte do processo de aprender melhorando as estratégias avaliativas, e ainda as condições efetivas de ensinar pelo professor que também aprende ao avaliar.

Portanto, em tempos de reformas da educação, notamos a importância do estudo no grupo, principalmente para discutir as diferentes metodologias avaliativas no processo de ensino. Um avanço neste processo só vai existir quando professores e alunos começarem a dialogar juntos, construindo pontes de saber, onde cada um possa transitar e levar conhecimento ao outro. Significa orientar (com autoridade), rompendo com o autoritarismo, na medida em que o professor começa a notar as dificuldades do aluno, vai aproximando-se dele, para criar as condições necessárias de aprendizagem no processo de ensinar e aprender ao avaliar.

Conclusão

O presente estudo teve por objetivo trazer as discussões, reflexões e análises sobre as concepções e diferentes estratégias avaliativas imbricadas no espaço/tempo planejado de dois encontros formativos de uma tríade, constituída por professores da escola e universidade e os licenciandos sobre questões relacionadas à avaliação, na perspectiva de melhorar o processo do ensino de Ciências.

Identificar as diferentes formas de compreensão a respeito das concepções sobre a avaliação foi o que observamos nos discursos. Observamos formas equivocadas de entendimento da prova como instrumento avaliativo sendo usada como sinônimo de avaliação advém da necessidade de mais estudos e discussões a respeito da temática. Ao explorar as

diferentes estratégias avaliativas usadas no planejamento das aulas pelos estagiários, o uso da prova com 40% (respectivo ao questionamento aberto respondido pelos estagiários) constituiu indício para ser mudando aos poucos. No entanto, 60% das respostas referente aos diferentes instrumentos significaram algo promissor na forma de acompanhar a aprendizagem dos alunos.

Para ensinar e aprender exige-se muito estudo quando o avaliar se constitui no processo pedagógico. O professor precisa ser o primeiro a incentivar o estudo da avaliação no grupo, nas escolas, universidades e espaços de encontros formativos, devido à dificuldade de estabelecimento de mais embasamento teórico conforme complexidade que é ensinar e avaliar durante o processo em detrimento aos resultados finais. Freire (1996) destaca que, durante a formação, o momento fundamental é a reflexão na qual pensando criticamente podemos melhorar nossas práticas de hoje com vistas no amanhã. Com este pensamento, elencamos que o movimento da investigação-ação tem potencial para a discussão crítica de temas a partir de uma problemática, nesse caso da avaliação que precisa acontecer de forma intrínseca no ensino da Educação Básica, entre outros estabelecimentos de ensino.

Portanto, dizemos que esta pesquisa apontou indícios de mudanças no processo da avaliação da aprendizagem, tendo em vista os ricos momentos de interação na tríade estabelecida com os sujeitos discutindo sobre o mesmo objeto de estudo. Apesar da insegurança, o professor, quando inserido em um movimento de investigação-ação, se reconhece no processo colaborativo sobre determinada situação (neste caso da avaliação) e, assim, vai contribuindo na investigação da problemática, encontrando respaldo também para suas preocupações.

Por fim, pensando na necessidade de mais estudo devido complexidade do tema, destacamos que as discussões foram promissoras para o processo de avaliação intrínseca ao ensino, numa perspectiva que começa a acenar para uma avaliação transformada, principalmente de quem fez parte desta pesquisa junto ao processo educacional. Diferentes são as interfaces para o qual estamos numa caminhada em constante construção e transformação, sempre no alvo para melhorar o ensino, conseqüentemente a aprendizagem dos nossos estudantes.

Referências

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoria crítica de la enseñanza:** investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Petrópolis, RJ: De Petrus et alii, 2013.

ESTEBAN, M. T. **Pedagogia de Projetos: entrelaçando o ensinar, o aprender e o avaliar à democratização do cotidiano escolar.** In: SILVA, J. P. da.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (Org.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas.** Porto Alegre: Mediação. 8.ed. 2010. p. 83-89.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas a outros escritos.** São Paulo: UNESP, 2000.

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

GÜLLICH, R. I. da C. **O livro didático, o professor e o ensino de Ciências: um processo de investigação-formação-ação.** Tese (doutorado) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Campus Ijuí). Educação nas Ciências. Ijuí, 2013.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** Porto Alegre: Mediação, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MALDANER, O. A. **Formação Inicial e Continuada de Professores de Química: Professores/Pesquisadores.** Ijuí, RS: Unijuí, 2000.

MORETTO, V. P. **Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas.** 9. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

ROSA, M. I. F; SCHNETZLER, R. P. A investigação-ação na formação continuada de professores de Ciências. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n.1, p. 27-39, 2003.

SAUL, A. M. **Avaliação Emancipatória: desafio à Teoria e à Prática de Avaliação e Reformulação de Currículo.** São Paulo: Cortez, 1994.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo designe para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

UHMANN, R. I. M. **Interações e Estratégias de Ensino de Ciências com foco na Educação Ambiental.** Curitiba: Prismas, 2013.

UHMANN, R. I. M.; ZANON, L. B. **O paradigma da avaliação escolar em discussão na docência em ciências/química**. 33º EDEQ (Movimento Curriculares da Educação em Química: o Permanente e o Transitório), 2014.

ZANON, L. B. **Interações de licenciandos, formadores e professores na elaboração conceitual de prática docente**: Módulos triádicos na licenciatura de Química. Universidade Metodista de Piracicaba –UNIMEP. Faculdade de Ciências Humanas: Piracicaba. (Tese de Doutorado). 2003.

EVALUATE, TEACH AND LEARN: DIALOGUES CONSTITUTIVE IN THE FORMATION OF TEACHERS

Abstract

Thinking about evaluation in school is an intrinsic part of the process of teaching and learning requiring understanding about some limits and possibilities that go through the educational context. A topic that requires a study to understand the process of evaluation of an evaluation instrument. The data of the research were produced through recordings of two formation meetings through investigation-action, involving the triad (school teacher, teacher trainers and graduated/trainees) in a collaborative way in dialogues and critical thinking with focus on evaluation of learning. The thematic interpretation axes were constructed from the concepts of different strategies of evaluation manifested by the three interviewed. Finally, the way indicated evidences through for some the speech concerning the potentialities and difficulties to be confronted when the wish is an evaluation of learning with formation values effective in the process of teaching, aiming at transforming the deterministic strategies to emancipation of the subject's educational context.

Key-words: Evaluation, Tests, Formations Meetings, Investigation-Action.

EVALUAR, ENSEÑAR Y APRENDER: DIÁLOGOS CONSTITUTIVOS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES

Resumen

Pensar en la evaluación escolar como parte intrínseca del proceso de enseñar y aprender requiere entender algunos límites y posibilidades que atraviesan el contexto educativo. Un tema que exige estudio para desmitificar el proceso de evaluación de un instrumento de evaluación. Los datos de la investigación se produjo a partir de la degravación de las dos encuentros formativos a través de la investigación-acción que involucra a la tríada-profesor de la escuela, formador y licenciandos / pasantes- de forma colaborativa en diálogo y reflexión crítica en el foco de la evaluación del aprendizaje. Los ejes interpretativos fueron construidos a partir de las concepciones y diferentes estrategias evaluativas externadas por los sujetos de la tríada. En fin, el camino trillado apuntó para algunos indicios a partir de los discursos acerca de las

potencialidades y de las dificultades a ser enfrentadas, cuando se desea una evaluación del aprendizaje con principio formativo efectuado en el proceso de enseñanza, buscando transformar las estrategias deterministas para las que emancipan a los sujetos en contexto educativo.

Palabras claves: Evaluación, Prueba, Encuentros Formativos, Investigación-Acción.

Recebido em 27 de novembro de 2018 e aprovado para publicação em 16 de abril de 2019.