

AS PRÁTICAS AVALIATIVAS DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A PROMOÇÃO DA AUTONOMIA E FORMAÇÃO DE CIDADÃOS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Jacques Douglas Rodrigues de Sousa*
Ana Célia Furtado Orsano de Sousa**

INTRODUÇÃO

Ao longo de toda a História da humanidade a busca do conhecimento e da verdade tem impulsionado o homem a alcançar níveis crescentes de compreensão da natureza, da realidade e ainda de uma melhor compreensão de si mesmo, de suas relações com o meio ambiente e com os outros indivíduos. Essa compreensão o auxilia a questionar suas condições, como um ser capaz de construir suas concepções de ser humano, de sociedade e de mundo, na busca de satisfazer suas necessidades em diversas dimensões e ao mesmo tempo legitimar sua identidade perante seus pares.

Diante, pois dos novos desafios postos á educação é imprescindível se repensar a formação dos professores no sentido de proporcionar aos futuros docentes, num processo de formação inicial, e aos docentes em exercício da profissão, num processo de formação continuada, condições de construir e agregar novos saberes docentes. Nesse caso específico agregar e experienciar saberes relacionadas à avaliação de aprendizagem.

Logo, objetiva-se com este estudo analisar o processo de avaliação numa escola de educação básica, mais especificamente dos professores da área de ciências, quanto a suas práticas em relação ao contexto atual, ou seja, aos novos paradigmas educacionais. Partiu-se, portanto do problema: quais as concepções e as práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores da área de ciências no Centro de Ensino Médio Aluísio Azevedo?

Assim, foram relevantes as contribuições advindas das idéias de: Moraes (1996), quanto a mudança de Paradigma da Educação, bem como as idéias de Melchior (1994), Hadji (2001), Hoffmann (1998), quando estes discutem avaliação numa perspectiva de construção do conhecimento. Gómez (1992) indaga as diferentes

* Professor da Faculdade Santo Agostinho – FSA; pós-graduação em Educação; membro do NIEPSEF-UFPI.

** Professora da Faculdade Santo Agostinho. Mestre em Educação – UFPI. Especialista em Avaliação.

representações no pensamento e nas atitudes, entre outros autores que contribuíram para esta reflexão.

Metodologicamente o trabalho foi desenvolvido utilizando-se os recursos da pesquisa qualitativa, pois as novas perspectivas na pesquisa educacional conduzem-nos a realizar esse estudo a partir de um contexto que se constitui de forma metodológica investigativa de compreensão da realidade educacional, numa dinâmica multidimensional.

Pra a realização deste estudo, optamos pela investigação qualitativa. Chizzotti (2005, p. 58) afirma que este tipo de investigação “é capaz de assinalar as causas e as conseqüências dos problemas, sua contradição, suas relações, suas qualidades, suas dimensões quantitativas, se existem, e realizar através da ação um processo de transformação da realidade que interessa”.

No desenvolvimento do trabalho utilizou-se da técnica da entrevista semi-estruturada e a aplicação de questionário a dezesseis (16) professores lotados no Centro de Ensino Médio Aluísio Azevedo, nas áreas de Biologia, Física e Química. Buscamos este procedimento por considerarmos de grande importância na identificação de informações a partir das falas dos participantes envolvidos, ou seja, para captar suas representações e impressões subjetivas. Nesse sentido, as diferentes entrevistas, que conforme Gómez (1992, p. 109): “Pretendem indagar nas diferentes representações, no pensamento e nas atitudes, superando as verbalizações imediatas e habituais, buscando os pontos críticos”.

Procurou-se nesse artigo inicialmente uma visão geral dos novos padrões compartilhados (paradigmas) que vêm possibilitando explicar os diversos aspectos da realidade e sua importância na nova forma de avaliar. Buscou-se também a prática avaliativa do professor de ciências do Centro de Ensino Médio Aluísio Azevedo na perspectiva de um novo contexto educacional.

Paradigmas da educação e o processo de avaliação

A busca que as pessoas fazem no sentido de satisfazer suas necessidades em diversas dimensões e de ao mesmo tempo legitimar sua identidade, torna-se mais sistematizada, sem tender, no entanto a segmentação ou compartimentação dos conhecimentos, ao contrário verifica-se uma tendência crescente de conexão entre os

conhecimentos das diversas áreas, tornando suas fronteiras cada vez mais sutis. Neste contexto a sistematização relaciona harmonicamente às diversas formas de conhecimento, caracterizando assim uma sinergia, o que tem contribuído para aumentar o nível de organização, assim como a eficácia dessa construção de conhecimentos principalmente quando aplicados ao desenvolvimento de novas tecnologias e ainda para o surgimento de novas áreas de estudo numa velocidade cada vez maior.

Portanto, a idéia cartesiana da natureza enquanto máquina cede espaço a uma visão mais holística, sistêmica, culminando com a mudança do paradigma antigo – ainda muito presente – fundamentado na ciência moderna e na física clássica, para um novo paradigma fundamentado na ciência atual (pós-moderna) e na física moderna, influenciando diretamente e/ou indiretamente toda a população mundial.

Ressalta-se aqui a idéia de paradigmas a que se refere esse artigo, ou seja, uma idéia que vai muito além de simples modelos. Paradigmas são “[...] padrões compartilhados que permitem a explicação de certos aspectos da realidade. É mais que uma teoria... Estrutura que gera novas teorias” (MORAES apud, KUHN, 1994, p 21). Então fica esclarecido que o emprego do termo paradigma refere-se a mudanças de abrangência global relativas às estruturas fundamentais da humanidade.

Nessa perspectiva a sociedade atual denominada “do conhecimento”, “da informação”, “globalizada”, dentre outras denominações vive um período de transição e sofre as influências de uma mudança de paradigma que por sua vez é decorrência de uma outra mudança, ocorrida nas ciências da natureza, e de forma mais intensa no campo da física. Questiona-se, pois, se esta sociedade - que também é marcada por intensas desigualdades, pela exclusão, consumismo, neo-colonialismo, neo-escravidão, em fim, o neoliberalismo – está preparada para essa mudança.

Assim, a avaliação da aprendizagem assume uma grande importância nesse contexto de mudança não só para o professor, mas também para o aluno ao construir atitudes reflexivas e de auto-regulação que facilitam a sua convivência diante das constantes e variadas escolhas do cotidiano, que exigem uma tomada de decisão rápida e eficaz, envolvendo desde a dimensão pessoal até outras dimensões de caráter mais coletivo como a dimensão profissional, financeira e social.

Diante desse contexto cabe uma reflexão a respeito dos rumos que a educação deve tomar, do seu papel, da sua missão, da sua operacionalização. Assim um novo

paradigma educacional terá conseqüentemente desdobramentos tanto na formação do professor quanto na sua prática pedagógica, o que levará também a mudanças no processo avaliativo. Segundo Moraes (1996, p.66)

As implicações do novo paradigma na formação dos futuros professores para sociedade do conhecimento precisam ser cuidadosamente observadas no sentido de possibilitar um novo redimensionamento de seu papel. O modelo de formação dos professores, de acordo com esse novo referencial, pressupõem continuidade, visão de processo, não buscando um produto completamente acabado e pronto, mas um movimento permanente de “vir a ser”, assim como movimento das marés, ondas que se desdobram em ações e que se dobras e se concretizam em processos de reflexão. É um movimento de reflexão na ação e de reflexão sobre a ação.

Nesse sentido apresentam-se no próximo item considerações sobre o processo avaliativo do professor de ciências na perspectiva desse contexto de mudança de paradigma educacional, motivado pela mudança de paradigma nas ciências, para a apropriação de elementos que fundamentem a caracterização das práticas avaliativas dos professores de ciências do Centro de Ensino Médio Aluizio Azevedo, objeto principal deste estudo.

A prática avaliativa do professor de ciências do Centro de Ensino Médio Aluizio Azevedo: na perspectiva de um novo contexto educacional

Ao lado de novas maneiras de conduzir o ensino e a aprendizagem, a escola deve repensar a função da avaliação, ou seja, a mudança mais radical deveria acontecer na avaliação.

O professor terá de fazer da avaliação não só um processo de medida, de verificação de resultados, mas sim, uma aliada no seu próprio desempenho profissional, para tanto, o professor só se sentirá apto e comprometido com quaisquer mudanças se houver clareza em relação ao problema existente.

Melchior (1994), alerta para a necessidade de se oferecer subsídios ao professor não como receitas prontas, mas como suporte de informações que lhe possibilitem refletir sobre o seu papel na construção do conhecimento, saber o que está fazendo e, especialmente, ter clareza sobre a função da avaliação no processo ensino aprendizagem. É necessário, pois, ao professor construir competências para administrar e avaliar aprendizagem, nessa nova dinâmica, construindo, num desafio, pois nenhum

preparo acadêmico esgota a formação necessária para a atuação pedagógica, sendo relevante a formação continuada na prática docente, medida por referências e pela constante reflexão na ação e sobre a ação no cotidiano da sala de aula.

É imperativo, pois investir na formação continuada dos professores, tanto do ponto de vista acadêmico quanto pedagógico, na perspectiva de que a partir da reflexão na ação da prática pedagógica, ou seja, que este possa vivenciar na prática situações de aprendizagens, pois entendemos que o professor está em constante processo de construção de sua profissionalização, esse processo, assume um caráter de dinamicidade e continuidade.

As práticas e saberes dos professores em relação a avaliação da aprendizagem devem, pois ser concebidas como elementos mediadores no processo de formação, onde essa formação deve ter referências numa perspectiva reflexiva e de tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da própria profissão docente. Quanto aos saberes dos professores é significativa a contribuição advinda dos aportes teóricos de Tardiff (2002, p. 55):

O professor enquanto sujeito, ativa sua própria prática, tem seus saberes enraizados em sua história de vida [...], assim ele absorve sua prática e a organiza a partir de sua vivência, de sua história de vida, de sua afetividade e de seus valores.

Dessa forma, considerando as três dimensões do processo de formação proposto por Nóvoa (1992), destacamos a dimensão voltada para Produzir a vida do professor, que indica valorizar, como conteúdos de sua formação, seu trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas que realiza e sobre experiências compartilhadas, o que pode contribuir na compreensão de que experiências compartilhadas e construídas sobre avaliação, pelos professores, ao longo de suas trajetórias profissionais, constituem-se como referências no seu processo de formação continuada.

Assim é relevante, na realização deste estudo, que nos propomos desenvolver, procurar identificar, analisar e caracterizar os diversos saberes dos professores em relação à avaliação, destacando suas origens/fontes, bem como os tipos de saberes subjacentes a suas práticas pedagógicas em relação à avaliação, na perspectiva de que os contextos de trabalho podem ser elementos desencadeadores de novas aprendizagens sobre a profissão, e mais especificamente elementos desencadeadores na construção de competências para avaliar as aprendizagens.

A avaliação, dada a sua propriedade de elemento estrutural dos processos educacionais contemporâneos, assume na uma condição estratégica que pode vir a possibilitar a democratização desses processos e, em consequência, dá própria sociedade, ou , ao contrário, contribuir ativamente para perpetuar as formas de dominação social ainda hoje presentes.

Nessa perspectiva é imperativo ao professor, que este desenvolva competências, em avaliação para que possa ter clareza quanto a definição do objeto a observar, das informações a buscar e de sua utilização, afora os objetivos a serem atingidos e, ainda, a construção dos instrumentos, técnicas e estratégias empregados.

No entanto essas competências avaliativas só se tornam possíveis a partir de uma perspectiva subjetiva, porém nunca restritamente individual, visto ser resultado das relações sociais em que estão circunscritas avaliadores e avaliados. Desse modo, estão intrinsecamente relacionados aos processos de avaliação os juízos de valor. E visto que não há juízo de valor sem correlatos interesses, as práticas de avaliação, suas categorias classificatórias, seus critérios (nem sempre claros e eventualmente difusos), são, em grande parte, produtos da experiência cotidiana do professor.

O avaliar constitui-se num ato onde a competência do professor deve estar relacionada tanto à dimensão técnica quanto à política, por vezes, relacionadas à ética, é defendida por Rios (1997). Para essa autora, a dimensão técnica envolve tanto o saber fazer, que consistem no domínio adequado ao conteúdo a ser transmitido, em consonância com a habilidade de organizar e trabalhar esse saber de modo a garantir que ele seja reconstruído pelo aluno.

A discussão acima nos aponta para um novo referencial de avaliação, que se opõe as práticas rotineiras de avaliação, muitas vezes fundamentadas no uso e abuso do poder, vislumbrando a possibilidade de uma avaliação democrática, que vai além da simples função seletiva e sancionadora, cujo objetivo final e exclusivo consiste em cumprir com as exigências e os relatórios solicitados pela administração educativa.

Toma-se por base o importante traço de uma avaliação democrática, que é o de assegurar a possibilidade de refletir e questionar criticamente as práticas usadas pelos agentes que intervêm no processo avaliativo, tendo em vista que, para o exercício da docência, diversos são os saberes necessários ao seu desenvolvimento, notadamente diante das exigências do mundo contemporâneo, delineiam-se nova performance para a função do professor, ou seja, novas exigências estão postas ao ofício do professor, tais como: a prática reflexiva, a profissionalização, o desenvolvimento de pedagógicas

diferenciadas, o que congrega para o desenvolvimento de competências para administrar e avaliar situações de aprendizagem.

São diversas as concepções de avaliação, assim como são muitos os autores que abordam esse tema. Hoffmann (1998, p. 124) defende a concepção de avaliação mediadora, “[...] enquanto acompanhamento permanente, contínuo e gradativo da aprendizagem do aluno [...]” contrapondo-se a uma concepção classificatória, onde o professor ao adotar tal concepção volta-se apenas para os resultados finais de seleção e punição.

Hadji (2001, p. 19) percebe a avaliação sob três dimensões que se complementam. Para tanto utiliza como critério o lugar da avaliação em relação à ação de formação. Segundo o autor:

- A avaliação precede a ação de formação. Fala-se então de avaliação prognostica (...) tem a função de permitir um ajuste recíproco aprendiz/programa de estudos.
- A avaliação ocorre depois da ação. Fala-se então de avaliação cumulativa. Ela tem a função de verificar se as aquisições visadas pela formação foram feitas. (...) Tendo intenção certificativa, a avaliação cumulativa, sempre terminal, é mais global e refere-se a tarefas socialmente significativas.
- A avaliação situa-se no centro da ação de formação. É então chamada de formativa. Por quê? Porque sua função principal é – ou, pois tudo encontra-se aí, deveria ser logicamente – contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino. (ou de formação, no senti amplo). Trata-se de levantar informações úteis á regulação do processo ensino/aprendizagem. E vê-se bem que é aquilo a serviço do que é colocada que permitirá julgar a “formatividade” de uma avaliação. Apenas o lugar em relação á ação não basta, pois toda avaliação, mesmo no centro da ação, tem uma dimensão cumulativa. Sempre se faz o balanço das aquisições dos alunos. E toda avaliação tem – ou deveria ter, em um contexto pedagógico – uma dimensão prognostica, no sentido de que conduz – ou deveria conduzir – a um melhor ajuste ensino/aprendizagem. Poderia – deveria – tratar-se de adaptar melhor o conteúdo e as formas de ensino às características dos alunos reveladas pela avaliação (pedagogia diferenciada).

Hadji (2001) compreende a avaliação numa perspectiva de negociação contrapondo-se às concepções que focalizam a avaliação como medida, em detrimento das suas outras dimensões.

Neste estudo específico ao ensino de ciências da natureza, ao se fazer uma análise das concepções dos professores do Centro de Ensino Médio Aluísio Azevedo, que ministram as disciplinas de Física, Biologia e Química, foi possível perceber através dos dados coletados mediante a aplicação de questionários, as concepções de avaliação que permeiam as práticas avaliativas dos professores investigados.

Os itens do questionário circunscreveram-se às concepções e práticas avaliativas e as respostas dadas foram confrontadas com as observações e constatações feitas *in loco*. Inicialmente questionou-se sobre o significado da avaliação para a sua ação educativa. Cerca de 50% dos professores afirma conceber a avaliação como verificação, conforme podem demonstrar as falas transcritas a seguir:

“Um instrumento necessário para a verificação da aprendizagem”.

“Serve como diagnóstico para verificação da aprendizagem”.

“Verificar o grau de aprendizagem por parte dos alunos, sendo apenas uma quantificação”.

“Colher informações do desempenho e aproveitamento do processo ensino/aprendizagem”.

“Detectar se o aluno aprendeu o conteúdo ministrado e utilizar no dia-a-dia e verificar suas dificuldades”.

As falas acima deixam transparecer que a concepção predominante é a concepção classificatória, quando estes priorizam a função de verificação. Esta concepção na verdade corresponde ao pensamento da maioria dos professores entrevistados conforme pode-se perceber nas contradições apresentadas nos questionamentos seguintes, reveladoras de que embora, uma parte considerável (31,25%) dos entrevistados não afirmem inicialmente que o que claramente concebe a avaliação como verificação, nos questionamentos seguintes isto se evidencia.

A maioria dos professores (81,25%) afirma, quando questionados sobre o conceito de avaliação da aprendizagem, que esta é um conjunto de três aspectos verificar, quantificar e atribuir juízo de valor para uma tomada de decisão. No entanto fica evidente a contradição, quando nos deparamos com o contexto no qual atuam, onde é perceptível a ausência de ações que valorizem a tomada de decisão em relação aos resultados da avaliação. Na escola não há registro, por exemplo, de ações como o desenvolvimento de projetos de monitoria, atendimento individualizado e nivelamento para os alunos e ainda cursos de formação continuada para os docentes visando seu aperfeiçoamento.

Outra evidência que caracteriza a contradição do primeiro item do questionário e confirma a concepção classificatória como sendo predominante entre os professores, está presente quando, cerca de 85% afirma realizar a avaliação durante todo o processo de ensino, quando na verdade não são utilizados na escola instrumentos de acompanhamento que caracterizem continuidade, como, por exemplo, fichas que possam informar quantos e quais alunos estão aprendendo ou o quê e quem não está

aprendendo, para que se possa a partir da informação, imediatamente, traçar planos de melhoria. O que se observa é que os registros acontecem em momentos pré-definidos e não provocam conseqüências além da classificação.

Questionados sobre o papel da avaliação, cerca de 75%, responderam que o seu papel é de diagnosticar as dificuldades dos alunos. No entanto, não foi constatado a utilização de fichas de acompanhamento dos alunos, como já se disse antes, e, nem ações de intervenção baseadas nestas informações, que confirmassem esta afirmação, tendo a avaliação somativa como único propósito da avaliação e a classificação dos alunos e certificação como etapa final não havendo a intencionalidade de fazer prognóstico para futuras intervenções.

Quando questionados sobre quem deve ser avaliado, 93.75% dos professores afirmam que todos os elementos envolvidos no processo de ensino devem ser avaliados e na seqüência quando questionados se o aluno é o único agente do processo a ser avaliado, 100% dos professores afirmam que não. Ao analisar-se a realidade onde atuam conclui-se que esta intenção não é concretizada quando se constata a ausência de um programa de avaliação institucional, assim como um programa de avaliação docente e curricular ou outros instrumentos que avaliem outros agentes do processo que não sejam os alunos.

A partir da análise da concepção de avaliação dos professores entrevistados, observa-se, ainda muito presente, no meio educacional de maneira geral uma função da avaliação reduzida a aspectos técnicos, de medida da aprendizagem concebida e realizada como se fosse um ato neutro. A avaliação, nesse sentido, assumiria a função classificatória, seria realizada no final do processo; “aprovando” ou “reprovando”, “incluindo ou expulsando” alunos do sistema educacional.

A avaliação classificatória, estaria construída sobre a noção de uma escola homogênea, monocultural, assumindo-se que a “cultura oficial” nela transmitida é a única válida. Não é de estranhar que essa avaliação classificatória perpetue o fracasso daqueles grupos cujos padrões culturais não correspondem àqueles veiculados pela escola.

Tem-se em vista a necessária construção e reconstrução de conhecimentos na escola - diante dos novos paradigmas conforme foi discutido anteriormente - que permita a inclusão dos jovens, principalmente das classes populares oriundos da escola pública, pois a maioria dos estabelecimentos de ensino não oferece estrutura adequada a atual realidade numa sociedade onde o acesso aos avanços tecnológicos produzidos pela

ciência é caracterizado, muitas vezes como elemento de exclusão social, atrelando a inclusão a um processo de escolarização com qualidade. Seria a avaliação então um meio de atender a esse propósito de inclusão, através do apoio à aprendizagem e conseqüente aumento da qualidade? Questões permanecem ainda sem respostas, mas fica claro que apenas um modelo de avaliação voltado para a construção do conhecimento pelo sujeito, pode servir a esta finalidade e para construção de tal modelo urge uma reflexão sobre os paradigmas que conduzem a educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao superar a visão da avaliação como processo técnico, neutro, de medida, supera-se também o privilégio dado à função classificatória. Nesse sentido, as funções diagnósticas e formativas da avaliação devem fazer parte da prática avaliativa do professor, enriquecendo o processo ensino-aprendizagem de informações sobre o desempenho discente e docente, mostrando-lhe as falhas e apontando caminhos para sua superação.

Da análise das respostas dadas às questões apresentadas, considera-se que a grande maioria dos professores questionados demonstram ter uma visão clara do real significado da ação de avaliar, ou seja, abordam determinados conceitos teóricos que apontam para a avaliação reflexiva e processual, no entanto, percebe-se que ao ser abordado acerca do papel da avaliação e sua operacionalização envolvendo procedimentos avaliativos por eles adotados, os professores apresentam clara incoerência na postura avaliativa, pois na avaliação, onde a função a ela atribuída é só o cumprimento de uma norma, o professor não se preocupa com a realização de atividades avaliativas durante o processo e sim em atribuir valores a atividades realizadas pelos alunos, de forma solta, sem estabelecer relação entre todos os resultados dos alunos.

A partir da análise do estudo realizado, torna-se evidente a necessidade de um melhor preparo do professor, não só quanto aos aspectos técnicos, como, principalmente, à maior conscientização em relação ao comprometimento com a proposta pedagógica.

Se a avaliação for eficaz, ela será o ponto de partida na busca da melhoria do processo ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, co-responsável pela formação de sujeitos críticos, criativos, melhor preparados para pensar, refletir, resolver problemas e situações novas e com maior discernimento para poderem posicionar-se diante da

realidade em que vivem. Desta forma estaremos concebendo uma avaliação reflexiva, crítica e emancipatória, mas para tanto se torna necessária a mudança dos paradigmas que permeiam as práticas do professor.

REFERÊNCIAS

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e Social**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

HOFFMANN, Jussara Maia Lerch. Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre, RS: mediação, 1998.

GÓMEZ, A. I. Pérez. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. IN: SACRISTÁN, G. I. E GOMEZ, A. P. **Compreender e transformar o ensino**, 1992.

HADJI, Charles. **A avaliação desmistificada**. Porto Alegre, RS: Artmede, 2001.

KUHN T. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paul: Perspectiva, 1994.

MELCHIOR, Maria Celina. **Avaliação pedagógica: função e necessidades**. Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 1994.

MORAES, M. C. **O paradigma Educacional emergente**: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. *Em aberto*, Brasília. Ano 16. Nº 70, abr/jun, 1996.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Temas de Educação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.