



CONCEPÇÕES AVALIATIVAS DE PROFESSORES DE QUÍMICA DO ENSINO MÉDIO

EVALUATIVE CONCEPTIONS OF HIGH SCHOOL CHEMISTRY TEACHERS

Maria de Fátima Farias  

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)

✉ farias7@hotmail.com.br

Wellington Pereira de Queirós  

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)

✉ wellington_fis@yahoo.com.br

Wilson Botter Júnior  

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

✉ wilsonbotter@hotmail.com

RESUMO: Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa que investigou as concepções avaliativas de professores de Química da rede pública estadual de educação em Goiânia. É um estudo predominantemente qualitativo, baseado nos pressupostos da análise de conteúdo. A entrevista semiestruturada foi o instrumento escolhido para proceder à coleta dos dados, que foram analisados a partir da articulação entre as concepções avaliativas (formativa e certificativa) e as tendências pedagógicas (tradicional, tecnicista, progressivista e progressistas), assumidas como referencial teórico. As falas dos professores entrevistados apontam para uma prática avaliativa centrada na verificação, tendo na prova seu principal instrumento, mas que, no entanto, também valoriza a participação dos estudantes nas aulas. Suas falas sinalizam, ainda, para uma prática pedagógica pautada na transmissão/recepção dos conteúdos, na qual o livro didático é o principal recurso. Dessa forma, foi possível concluir que, no discurso desses professores, prevalece uma concepção avaliativa de caráter certificativo, baseada, ainda que de forma inconsciente, nos fundamentos da pedagogia tradicional, permeada por elementos do tecnicismo e do progressivismo. Ressaltamos a importância da problematização das questões relacionadas à avaliação, na perspectiva de uma educação progressista, como componente essencial na construção de uma escola que possibilite ao estudante tornar-se sujeito no processo histórico. Para tanto, o debate sobre a temática da avaliação na formação inicial e continuada é fundamental no processo de constituição do professor como profissional capaz de refletir criticamente sobre sua ação.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação. Ensino de Química. Tendências pedagógicas.

ABSTRACT: This work presents the results of a research that investigates the evaluative conceptions of Chemistry teachers from the state public education network in Goiânia. It is a predominantly qualitative study, based on the assumptions of content analysis. The semi-structured interview was the instrument chosen to collect data. These data were analyzed based on the articulation between evaluative conceptions (formative and summative) and pedagogical trends (traditional, technicist, progressivist and progressive) also used as theoretical framework. The speeches of the interviewed teachers point to an evaluation practice centered on verification. This practice considers the test as its main evaluative instrument, although the class participation is also valued. Their speeches also point to a pedagogical practice based on the transmission/reception of contents, in which the textbook is the main resource. Thus, according to the teachers' reports, it is possible to conclude that the summative evaluation is the most used kind of evaluation in the teaching-learning process. Although they are not conscious about it, this type of evaluation is based on the foundations of the traditional pedagogy and permeated by elements of technicism and progressivism. This paper emphasizes the importance of problematizing issues related to evaluation, from the perspective of a progressive education, as an essential component in the construction of a school that allows the student to become a subject in the historical process. Therefore, the debate on

the topic of initial and continuing evaluation in education is fundamental in the process of establishing teachers as professionals capable of critically reflecting on their action.

KEY WORDS: Evaluation. Chemistry teaching. Pedagogical trends.

Introdução

A avaliação, em seu sentido mais amplo, vem fazendo parte da existência humana, desde os primórdios de sua história. Os vários tipos de julgamento: de valor, de qualidade, de adequação, de competência, entre outros, sempre estiveram presentes na vida do homem, uma vez que, desde as cavernas o ser humano observa, julga e toma decisões sobre pessoas, coisas, fatos e situações.

Em nossas vidas cotidianas, estamos constantemente avaliando e sendo avaliados, seja consciente ou inconscientemente. O tempo todo estamos sujeitos a julgamentos e julgamos as pessoas e as situações com as quais nos deparamos. A emissão de juízos do tipo: “isso é bom”, “isso é ruim”, “isso serve” ou “isso não serve” são exemplos de avaliação informal, que está presente em todas as relações humanas. Weiss (1975), afirma que o termo avaliação é flexível e que abarca muitas classes de juízos, porém, em qualquer situação a noção de julgamento do valor ou dos méritos de alguém ou de alguma coisa está sempre presente.

Inserida no contexto pedagógico, a avaliação educacional e, mais precisamente, a teoria da avaliação da aprendizagem escolar, desenvolveu-se intensamente a partir do início da década de 1970, tanto em âmbito nacional quanto internacional (Ortigão *et al.*, 2019). A avaliação da aprendizagem tem, ainda, relação direta com os demais aspectos da educação escolar como o currículo e a organização do trabalho pedagógico, influenciando e sendo influenciada por estes. Nesse sentido, envolve o projeto político-pedagógico, questões de poder, ética, justiça, diversidade, dentre outras (Fernandes, 2008).

A avaliação da aprendizagem escolar, objeto central deste trabalho, tem sido motivo de muitos estudos. Não raramente, estas pesquisas apontam para o caráter de autoritarismo que reveste o ato de avaliar, já que, desvinculada dos objetivos pedagógicos, a avaliação acaba sendo usada como mecanismo de medida e classificação, não cumprindo sua função como promotora da aprendizagem (Mota & Aguiar, 2021). Sendo, dessa forma, responsável ou corresponsável pelos altos índices de repetência e, conseqüentemente, de evasão e exclusão escolar (Gama, 1997).

Por muito tempo, a avaliação da aprendizagem escolar foi vista, exclusivamente, como um meio possível de comprovar a situação dos estudantes, no que se refere a aquisição ou não dos conteúdos, e, daí a classificação de acordo com seu nível de conhecimento, tendo como principal instrumento as provas e testes escritos. Em oposição a este tipo de avaliação, caracterizada pelo caráter classificatório, teóricos como Luckesi (2013, 2015), Gama (2018), Fernandes (2008), Hoffmann (2005), Saul (2010), Pinto (2019), entre outros, têm defendido, nas últimas décadas, uma avaliação de cunho mais formativo. É certo que o modelo avaliativo adotado está intimamente ligado ao projeto educativo ao qual serve, ou seja, o exercício da avaliação escolar não é uma prática neutra. Assim:

[...] ao avaliar, os critérios estabelecidos vão variar de acordo com a postura político-pedagógica de quem o faz, de acordo com o projeto educativo da escola, da visão de homem que se quer formar e para qual sociedade que embasam esse projeto [...] (Chaves, 1993, p. 28).

Dessa forma, uma avaliação de base formativa implica compreender a educação numa perspectiva democrática e humanizadora, em que o conhecimento é concebido como patrimônio cultural da humanidade e a aprendizagem como um direito de todos. Pressupõe, ainda, o respeito às individualidades e às identidades dos estudantes, promovendo a participação do sujeito como cidadão crítico na constituição de sua história.

Luckesi (2015, p. 66), afirma que: “A avaliação da aprendizagem existe propriamente para garantir a qualidade da aprendizagem do aluno”. Neste sentido, a avaliação da aprendizagem escolar pode ser definida como um processo através do qual são coletadas informações relevantes à tomada de decisões, que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem; ocorre integrada ao processo educacional e não se define por si mesma, isolada do contexto em que está inserida. Em consonância com essa ideia, Demo (2003, p. 33) considera que “A avaliação não é um fim em si. É expediente processual e metodológico, que recebe sua maior razão de ser dos fins que se destina”.

A partir desse entendimento, considera-se, nesse estudo, a avaliação como um dos elementos estruturantes da prática pedagógica, com potencial para orientar professores e estudantes na tomada de decisões, que contribuam para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem. Compreende, ainda, a avaliação como ato político, intencional, determinante e determinado pelas concepções teórico-pedagógicas, consciente ou inconscientemente, adotadas.

Faz-se necessário, portanto, compreender as relações e implicações que estão por trás das práticas avaliativas e do real papel que a avaliação exerce no contexto escolar para que sua utilização ocorra de forma menos autoritária, menos classificatória, menos centrada nos resultados e mais comprometida com o desenvolvimento dos estudantes. Neste sentido, este estudo propõe analisar as concepções avaliativas de professores de Química em escolas públicas estaduais, na cidade de Goiânia.

Concepções de Avaliação

A palavra avaliação suscita muitas e diferentes interpretações. No âmbito educacional, os sujeitos envolvidos no processo educativo (estudantes, professores, pais, coordenadores e diretores) atribuem diferentes significados ao termo, que é, muitas vezes, usado como sinônimo de prova, teste ou nota. Para Hoffmann (2019), a avaliação é um “termo indefinido”, segundo a autora tanto professores quanto alunos atribuem-lhe diferentes significados que, em sua maioria, carregam uma concepção pejorativa. Assim:

Dar nota é avaliar, fazer prova é avaliar, o registro das notas denomina-se avaliação. Ao mesmo tempo, vários significados são atribuídos ao termo: análise de desempenho, julgamento de resultados, medida de capacidade, apreciação do “todo” do aluno. (Hoffmann, 2019, p. 14).

A noção do senso comum traz a avaliação como ideia de aferição, de atribuição de valor, de julgamento, e, portanto, os processos avaliativos estão marcados, indelevelmente, pela noção de medida. Tradicionalmente a avaliação passou a ser praticada de forma mais estruturada e constante, a partir do século XVIII, com a institucionalização da educação, uma vez que o advento da Revolução Francesa ampliou o acesso à educação e estruturou a organização da escola em classes, criando a necessidade de classificação e promoção dos estudantes entre os níveis do ensino. Assim, a avaliação consolidou-se, historicamente, como medida para fins de seleção e legitimação de decisões (Luckesi, 1992).

A partir da década de 1960, começaram a surgir críticas ao movimento dos testes educacionais, que eram embasados por uma metodologia de avaliação de caráter racionalista e comportamentalista. Scriven (1978) deu uma importante contribuição aos estudos sobre avaliação ao propor os conceitos de avaliação somativa e avaliação formativa. O autor apresentou esses dois conceitos como sendo duas funções distintas da avaliação: função formativa, que auxilia o processo educativo e a função somativa, que é o julgamento do valor desse processo. Esse estudo pode ser considerado um embrião do que, mais tarde, se desenvolveu no campo dos estudos e pesquisas em avaliação, dando origem a diferentes concepções e abordagens dessa temática. Não obstante aos diversos conceitos e denominações conferidas às diferentes práticas

avaliativas, neste estudo, consideraremos duas grandes abordagens: avaliação certificativa e avaliação formativa.

A prática avaliativa comprometida com a verificação tem por objetivo determinar a importância do que fazemos, ou seja, atribuir valor. Esse tipo de avaliação propõe fazer um balanço dos resultados após um ciclo de estudos. A valoração do trabalho discente é determinada através de escalas, como, por exemplo, as notas e os conceitos, a partir das quais os estudantes são classificados uns em relação aos outros. Avaliação certificativa é a nomenclatura dada a esta prática, que visa atribuir, o mais objetivamente possível, valor quanto à aprendizagem do aluno, ou seja, “[...] verificar até que ponto as experiências de aprendizagem, tais como foram desenvolvidas e organizadas, estão realmente produzindo os resultados desejados [...]” (Tyler, 1976, p. 98).

Na avaliação certificativa, as provas e testes são os principais, quando não os únicos, instrumentos utilizados e são, geralmente, aplicados ao final de um conteúdo, ciclo ou bimestre. A avaliação, dessa forma, ocorre, centrada no produto, descolada do processo de ensino e aprendizagem, tendo como objetivo verificar que quantidade de conteúdo foi memorizada pelo aluno. Esse tipo de avaliação:

[...] constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento. [...] O educando como sujeito humano e histórico; contido, julgado e classificado, ficará para o resto da vida, do ponto de vista do modelo escolar vigente, estigmatizado, pois as anotações e registros permanecerão, em definitivo, nos arquivos e nos históricos escolares, que se transformam em documentos legalmente definidos. (Luckesi, 2013, p. 35).

Assim, a avaliação de cunho certificativo não contribui com o desenvolvimento integral dos estudantes. Ao contrário, apenas enfatiza os aspectos quantitativos, utilizando instrumentos classificatórios e excludentes que, aplicados ao final do processo, servem-se dos dados coletados para justificar decisões de aprovação ou reprovação.

O termo avaliação formativa foi utilizado pela primeira vez no final da década de 1960, esse conceito foi proposto em contraposição à função puramente certificativa da avaliação. Assim: “[...] da avaliação deve resultar feedback, e não apenas uma decisão de sim ou não” (Scriven, 1978, p. 31). No decorrer dos anos, o conceito de avaliação formativa foi intensamente estudado, debatido e ampliado por diversos autores em vários países do mundo. O que mais caracteriza a distinção entre avaliação formativa e avaliação certificativa são suas finalidades, o seu lugar no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, a relação entre avaliação e construção de conhecimento (Pinto, 2019).

Sua principal característica é a vinculação com o processo de ensino e aprendizagem, pois a avaliação formativa acontece no decorrer do processo, como acompanhamento das dificuldades, necessidades e potencialidades dos estudantes, visando subsidiar intervenções, que contribuam com a melhoria dos processos educativos. Assim, o que caracteriza a avaliação formativa é o uso que se faz dos dados fornecidos pelos instrumentos de avaliação, ou seja, se as informações servem somente para comprovar a situação dos alunos e classificá-los em relação aos objetivos ou uns em relação aos outros, torna-se mera certificação. Por outro lado, se esses resultados forem utilizados por professores e estudantes para, a partir do conhecimento das situações educativas, repensarem e replanejarem suas práticas e estratégias, no sentido de contribuir para a superação das dificuldades e o favorecimento da aprendizagem, aí estamos diante do que, aqui, chamamos avaliação formativa (Souza, 1998). Ao corroborar essa ideia, Hoffmann (2001, p. 20) afirma: “[...] observar, compreender, explicar uma situação não é avaliá-la; essas ações são apenas uma parte do processo. Para além da investigação e da interpretação da situação, a avaliação envolve necessariamente uma ação que promova sua melhoria”. Assim, a avaliação formativa pode ser definida como a prática cuja essência:

[...] está no envolvimento do professor com os alunos e na tomada de consciência acerca do seu comprometimento com o progresso deles em termos de aprendizagens – na importância e natureza da intervenção pedagógica. A visão formativa parte do pressuposto de que, sem orientação de alguém que tenha maturidade para tal, sem desafios cognitivos adequados, é altamente improvável que os alunos venham a adquirir da maneira mais significativa possível os conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento, isto é, sem que ocorra o processo de mediação. (Hoffmann, 2005, p. 20).

Esse entendimento de avaliação formativa comprometida com a melhoria do ensino e, conseqüentemente, com o desenvolvimento efetivo dos estudantes também é apresentado por Fernandes:

A avaliação formativa é aquela em que o professor está atento para os processos e aprendizagens de seus estudantes. O professor entende que a avaliação é essencial para dar prosseguimento aos percursos de aprendizagem [...] faz parte do cotidiano das tarefas propostas, das observações atentas do professor, das práticas de sala de aula. [...] orienta os estudantes para realização dos seus trabalhos e de suas aprendizagens, ajudando-os a localizar suas dificuldades e suas potencialidades, redirecionando-os em seus percursos. (Fernandes, 2008, p. 107).

Dessa forma, a avaliação, numa perspectiva formativa, é entendida como um mecanismo potencializador da aprendizagem do estudante, que deve proporcionar a obtenção de informações, que permitam detectar falhas no processo de ensino e, assim, orientar a ação docente. A avaliação, dessa forma, ocorre vinculada ao processo de ensino e aprendizagem, na medida em que fornece ao professor subsídios para julgar se sua prática está ou não em consonância com as necessidades dos estudantes; e, aos alunos, possibilita a tomada de conhecimento sobre suas capacidades, seu nível de desenvolvimento e suas dificuldades, permitindo-lhes dedicar mais atenção a determinados aspectos de sua aprendizagem.

Entendemos que as concepções de avaliação, certificativa e formativa, são polissêmicas. Estas definições podem ser melhor compreendidas quando as articulamos com as tendências pedagógicas definidas por Libâneo (2001), conforme descrevemos na próxima seção.

A Prática Avaliativa como Reflexo das Tendências Pedagógicas

O fazer avaliativo do professor é, em última instância, determinado por suas concepções mais amplas, que determinam sua prática avaliativa. Alguém que considere o ensino como transmissão de conhecimentos e a aprendizagem como memorização, tem grandes chances de enxergar na avaliação a possibilidade de mensuração da quantidade de informações retidas pelos alunos. Uma visão de que a sociedade e suas relações de poder e dominação são naturalmente dadas e estáticas, favorece uma prática avaliativa que contribua com a manutenção do status quo. Esse aspecto político da prática avaliativa é pouco refletido e, muitas vezes, até desconhecido pelos professores, que não percebem como suas práticas estão, obrigatoriamente, atreladas às visões de mundo, de sociedade, de homem, de educação e de conhecimento (Chaves, 1993).

Moretto (2002), relaciona a prática pedagógica centrada na transmissão com um entendimento do conhecimento como descrição do mundo, no entanto – segundo ele – uma visão do conhecimento como a representação que o sujeito faz do mundo, levaria a uma atuação do professor como mediador, facilitador e catalisador do processo de aprendizagem. A partir desta mesma linha de análise, a concepção de ser humano como produto pronto e acabado, que dá origem a expressões populares do tipo: “pau que nasce torto, morre torto”, favorece uma visão da avaliação como constatação de situações ou julgamento de méritos, aproximando-se da

concepção de avaliação certificativa. Ao passo que um entendimento de homem como ser em constante desenvolvimento, para usar as palavras de Paulo Freire (1987), inconcluso, abre caminho à percepção da avaliação como forma de auxiliar o processo de ensino e aprendizagem, na medida em que subsidia o processo de desenvolvimento humano, em conformidade com uma concepção formativa.

Ao relacionar a prática escolar com os condicionantes sócio-políticos da sociedade concreta, na qual a escola está inserida, Libâneo (2001, p. 3) esclarece que “[...] o modo como os professores realizam seu trabalho, selecionam e organizam o conteúdo das matérias, ou escolhem técnicas de ensino e avaliação tem a ver com pressupostos teórico-metodológicos, explícita ou implicitamente”. O autor prossegue sua análise afirmando que as práticas pedagógicas de, provavelmente, a maioria dos professores está sustentada em “[...] prescrições pedagógicas que viraram senso comum, incorporadas quando de sua passagem pela escola ou transmitidas pelos colegas mais velhos; entretanto, essa prática contém pressupostos teóricos implícitos” (*Idem, ibidem*, p. 3). Ou seja, para Libâneo, as práticas pedagógicas estão, mesmo que de forma inconsciente, obrigatoriamente, vinculadas a uma ou mais de uma tendência pedagógica.

Ao classificar as tendências pedagógicas que embasam as práticas docentes presentes em nossas escolas, Libâneo (2001) define dois grupos: pedagogia liberal e pedagogia progressista. As pedagogias liberais têm como objetivo preparar os indivíduos para os interesses da sociedade burguesa, são elas: pedagogia tradicional, pedagogia renovada progressivista, pedagogia renovada não-diretiva e pedagogia tecnicista. As pedagogias progressistas, por sua vez, estão comprometidas com a transformação social, a partir da análise crítica da realidade, fazem parte desse grupo: pedagogia libertadora, pedagogia libertária e pedagogia crítico-social dos conteúdos. Ao descrever estas tendências, o autor esclarece, no entanto, a limitação de sua classificação, uma vez que elas não se manifestam em sua forma pura e não são suficientes para captar toda a complexidade da prática escolar (Libâneo, 2001).

Como não poderia deixar de ser, as práticas avaliativas estão intimamente vinculadas às tendências pedagógicas. Na atual prática das escolas brasileiras, observa-se uma predominância das tendências pedagógicas nomeadas por Libâneo (2001) como pedagogia liberal. Desse modo, a prática avaliativa sofre influências do empirismo, racionalismo e intelectualismo, próprios desta concepção. Assim, a partir da classificação descrita por Libâneo, faremos uma brevíssima apresentação das tendências pedagógicas, que mais efetivamente têm se manifestado na ação docente e, por consequência, mais têm influenciado as práticas avaliativas em nossas escolas.

A **pedagogia tradicional** nasceu com a sociedade moderna e se firmou com a Revolução Francesa, estabelecendo-se com as propostas pedagógicas dos Jesuítas, no século XVI e de Comenius, no século XVII. Parte da ideia de uma natureza humana universal, que emergirá por meio da educação. Tem como objetivo a formação do caráter do educando; para tanto, lança mão de recursos que imprimem a ordem e a disciplina, produzindo, assim, sujeitos úteis aos interesses da sociedade dominante. Nesta perspectiva pedagógica, o professor é o foco e o centro do processo educativo, cabendo ao estudante a submissão e a passividade.

O conteúdo é um elemento importante nessa concepção pedagógica, visto que é através da transmissão da cultura existente, que se formam as condutas desejadas; para isso, utiliza-se de métodos específicos como a exposição oral, a repetição e a memorização. Neste contexto, a disciplina é fundamental e, não raramente, a avaliação é usada como mecanismo de controle disciplinar. A avaliação da aprendizagem resume-se à aplicação de testes e provas periódicas, nas quais são exigidas a reprodução dos conteúdos, anteriormente, expostos (Libâneo, 2001). Neste tipo de avaliação, o conhecimento é visto como um conteúdo a ser transmitido pelo professor e memorizado pelo aluno, que por sua vez, é visto como um ser passivo, que deve ter o seu comportamento modelado no sentido de servir à sociedade (Luckesi, 2005).

A **pedagogia renovada progressivista**, também conhecida como escola nova, nasce no final do século XIX, como reflexo de um período de transformação social, num cenário em que a escola tradicional já não é capaz de atender às necessidades da classe dominante. A transição do capitalismo industrial para o capitalismo financeiro e os novos estudos no campo da psicologia, que permitiram uma maior compreensão dos processos mentais relacionados à aprendizagem, contribuíram para a emergência dessa concepção didática. O movimento escolanovista representa a “[...] busca de novos fins e novos meios para proceder a educação no seio da escola” (Luckesi, 1992, p. 236).

A escola nova opõe-se aos fundamentos da pedagogia tradicional, baseando-se na noção de que o homem é um ser em constante transformação e dotado de características próprias, ou seja, de diferenças individuais, e que, portanto, possui necessidades específicas. Assim, o centro do processo de ensino e aprendizagem é deslocado para o aluno, suas capacidades, dificuldades e necessidades. As necessidades individuais dos estudantes são privilegiadas em detrimento aos conteúdos sistematizados. O importante é que o aluno aprenda a observar, a descobrir e a fazer; cabendo ao professor a viabilização destas situações.

Desse modo, uma característica importante da avaliação nessa tendência pedagógica, é o fato de ser um elemento constitutivo do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, é utilizada como um elemento subsidiário do processo educativo. Nesta perspectiva, o aspecto comportamental do estudante no processo de aprendizagem é valorizado: interesse, participação, esforço pessoal, assiduidade e empenho na realização das atividades passam a ser considerados. Os exames e as provas finais são substituídos pela observação do desenvolvimento dos estudantes. Passa a existir uma preocupação com o acompanhamento e a intervenção do professor no decorrer do processo de ensino, em desfavor da constatação de situações. Luckesi (1992, p. 347) ressalta que “A avaliação da aprendizagem ganha, aí, o foro de ser um elemento do processo pedagógico e não o seu centro; por isso, serve de subsídio às decisões do educador e do educando, no processo de formação e não no final, como julgamento de méritos”. A avaliação, neste sentido, aproxima-se de uma concepção formativa.

É inegável a contribuição da pedagogia renovada progressivista para o debate educacional, na medida em que se contrapõe aos paradigmas seculares da escola tradicional. No entanto, é necessário compreender que este movimento está inscrito no ideário liberal, uma vez que não questiona o modelo social vigente, fundando-se na aceitação dos valores da burguesia capitalista. Desta forma, a escola nova, mesmo que de forma dissimulada, contribui para a reprodução do sistema social vigente.

O **tecnicismo** surgiu na primeira metade do século XX, mas seu desenvolvimento ocorreu a partir da segunda metade desse século. Inspirada nas teorias de aprendizagem behavioristas e no uso da tecnologia como recurso didático, representa uma versão moderna da escola tradicional, cujo objetivo era adequar a escola às exigências da sociedade industrial e tecnológica.

O conteúdo baseia-se em objetividade e cientificidade, considerando como objeto de ensino apenas o que seja mensurável e observável. Utiliza a ciência e a tecnologia para garantir a eficiência no processo educativo, de modo a formar indivíduos competentes no atendimento às necessidades da sociedade, ou seja, tem-se uma maior preocupação com a eficiência, as estratégias e a racionalização dos processos educativos. O professor é visto como um técnico que tem como função conduzir bem os programas, aplicando as técnicas de maneira eficaz, perde-se, assim, a dimensão intelectual da função docente (Gama, 2018).

O aspecto mais importante da pedagogia tecnicista é a eficiência do processo educativo, no limite dos interesses da classe dominante, daí a importância dada à avaliação como mecanismo que possibilita o controle dessa eficiência pretendida. O objetivo da avaliação passa a ser medir a aprendizagem e a eficácia do ensino, sendo realizada através de testes antes e depois do processo

de ensino, tendo como princípio o rendimento (Luckesi, 1992). A avaliação com esta orientação se assemelha à concepção certificativa.

É ainda pouco expressiva a influência das **tendências pedagógicas progressistas** nas práticas educativas escolares (Magalhães & Marsiglia, 2013). Esta perspectiva pedagógica parte da compreensão de que, ao mesmo tempo que sofre influência da realidade posta, a educação, como processo social, também pode interferir, impondo transformações à sociedade na qual se insere. É, portanto, um movimento dialético em que a educação escolar é ao mesmo tempo determinada e determinante dos processos de produção da subsistência humana. “Evidentemente a pedagogia progressista, não tem como institucionalizar-se numa sociedade capitalista; daí ser ela um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais” (Libâneo, 2001, p. 20). Desta forma, nas pedagogias progressistas, a educação tem como objetivo principal a transformação da sociedade, tendo em vista a justiça social.

A tendência progressista considera os conteúdos como fundamentais ao processo educativo escolar. Porém, diferentemente das práticas associadas à pedagogia tradicional, que preconizam a transmissão descontextualizada, acrítica, estática, ahistórica e unilateral, aqui os conteúdos devem ser relevantes, significativos e contextualizados com a prática social. Fica evidente a importância de um processo de ensino e aprendizagem que seja capaz de preparar os estudantes para o exercício da cidadania, por meio da tomada de decisões conscientes e embasadas, aplicando os conhecimentos científicos no seu contexto social (Gasparin, 2012).

A avaliação, nessa perspectiva, assume função formativa, mediadora e diagnóstica, contribuindo para o desenvolvimento pleno dos estudantes. Numa perspectiva progressista, a avaliação deve não só incidir sobre os estudantes, como também sobre os professores. Assim, tanto cabe ao professor indagar-se sobre a apropriação dos conteúdos pelos estudantes, quanto aos alunos compete avaliar o ensino do professor, o que contribui não só com a efetivação da aprendizagem como também com o processo de autonomia dos estudantes (Gasparin, 2011).

Para ser coerente com a tendência pedagógica progressista, mais do que a contraposição aos fundamentos da avaliação tradicional, que o progressivismo já anuncia, a avaliação precisa refletir intencionalidades e objetivos igualmente distintos. Assim sendo, além de evidenciar o desenvolvimento mental concernente aos novos conhecimentos, a avaliação precisa prever como estes se relacionam com a vida social dos estudantes fora da escola, visto que o processo avaliativo “[...] não deve apenas apreciar o conhecimento teórico adquirido, mas este deve também ser considerado em sua perspectiva de instrumento de transformação social, possibilitando aos alunos sua responsabilidade e iniciativa no uso do conhecimento adquirido” (Gasparin, 2011, p. 1981).

Em síntese, a partir do que foi discutido na seção anterior, em que definimos duas concepções de avaliação, certificativa e formativa, procuramos, na presente seção, articulá-las com as tendências pedagógicas tradicional, tecnicista, renovada progressivista e progressista. Com isso, relacionamos a concepção certificativa de avaliação com as tendências pedagógicas tradicional e tecnicista, bem como, associamos a concepção formativa com as tendências renovada progressivista e progressista, assumindo, em cada caso, as características epistemológicas de cada uma das tendências pedagógicas. Assim, utilizaremos esta articulação como referência para a análise das concepções de avaliação presentes no relato dos professores participantes desta pesquisa.

A Abordagem Metodológica e o Processo de Coleta dos Dados

Dada a natureza e o objeto do problema colocado, este trabalho foi conduzido tendo como referência a abordagem qualitativa. Bogdan & Biklen (1994), apontam como características da pesquisa qualitativa seu caráter descritivo e processual. Os autores ressaltam, ainda, a

interpretação como elemento mediador da experiência humana, sendo que os significados atribuídos às situações de análise são considerados essenciais para sua compreensão. Embora as dimensões quantitativas sejam relevantes, neste contexto, o foco são os aspectos não mensuráveis. Esta abordagem justifica-se por ser adequada aos propósitos deste estudo, uma vez que permite explorar com a profundidade necessária o complexo mundo das relações que se estabelecem entre os sujeitos que participam do processo avaliativo, que não se resume apenas em medidas de desempenho e apresentação de resultados, mas envolve relações pessoais, sociais e de poder.

A entrevista foi o instrumento escolhido e utilizado para proceder à coleta dos dados. Esta é uma técnica útil para o estudo de questões subjetivas (Marconi & Lakatos, 1996), como é o caso do problema posto, pois é um instrumento que pode proporcionar uma relação de interatividade entre o pesquisador e os sujeitos que participam da pesquisa, em que os entrevistados expõem suas ideias, opiniões e pontos de vista, uma vez que se sintam estimulados por uma situação de confiança, cordialidade e credibilidade (Szymanski, 2002).

Visando o estudo de um grupo específico de professores (professores de Química, licenciados na área, com vínculo de trabalho efetivo), foi escolhido como campo de estudo as escolas da rede pública estadual de educação da cidade de Goiânia. Tal escolha aconteceu, primeiramente em função da própria exigência legal da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que condiciona o exercício da docência nos anos finais do ensino fundamental, bem como no ensino médio, à licenciatura na área específica. Dada a transitoriedade do quadro de professores em regime de contrato especial, foi feita a opção pela delimitação do universo da pesquisa em torno dos professores efetivos. Assim, por meio de contato telefônico com as escolas, foi solicitado o agendamento para a realização das entrevistas, mas por motivos diversos, dentre eles licença médica, licença maternidade, licença aprimoramento e indisponibilidade de horário, participaram efetivamente da pesquisa 21 professores.

Para a realização dessas entrevistas foi elaborado um roteiro (Quadro 1) contendo 11 questões que serviram de orientação, porém não nos ativemos, exclusivamente, a essas questões, em várias oportunidades, no decorrer da entrevista, sentimos a necessidade de trazer novas indagações, o que caracterizou este instrumento como entrevista semiestruturada (Bogdan & Biklen, 1994).

Quadro 1: Roteiro para entrevista com os professores de Química

Questões orientadoras da entrevista realizada com os professores de Química
<ol style="list-style-type: none"> 1. Você planeja suas aulas? 2. Como você faz o planejamento de suas aulas? 3. Qual(is) recurso(s) você usa no planejamento de suas aulas? 4. Fale sobre a metodologia de suas aulas: 5. Qual(is) instrumento(s) você utiliza para promover a avaliação de seus alunos? 6. Qual instrumento avaliativo tem maior peso? 7. Considerando as peculiaridades da disciplina, qual a melhor forma de avaliação em Química? 8. Qual a sua atitude em relação aos alunos que se saem mal na prova? 9. Qual a principal função da avaliação? 10. O que é avaliação para você?

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Num contato inicial com cada professor, apresentamos o objetivo do trabalho de pesquisa (a investigação da concepção avaliativa dos professores de Química), bem como a intenção deste em contribuir com o debate acerca da temática da avaliação, no que diz respeito aos diferentes aspectos da prática educativa. Além disso, também, garantimos o seu anonimato, bem como a utilização das informações prestadas, exclusivamente, para os fins da pesquisa aqui apresentada, pedindo-lhes a permissão para tomar nota de suas falas. Este registro ocorreu de forma presencial e imediata, de acordo com o que nos sugere Marconi & Lakatos (1996, p. 87) “As respostas, se possível, devem ser anotadas no momento da entrevista, para maior fidelidade e veracidade das informações”. A fim de proporcionar um ambiente de maior confiança e buscando evitar qualquer tipo de embaraço aos entrevistados, optamos pela condução das entrevistas por um único pesquisador, assim a primeira autora deste estudo foi a responsável por conduzir as entrevistas.

Utilizamos a análise de conteúdo como referencial metodológico para interpretar os dados obtidos por meio das entrevistas. Para Bardin (2011), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas, que se destinam a produzir compreensão, para além dos significados imediatos, acerca dos enunciados que se pretende investigar. Nas palavras da autora, lançar mão da análise de conteúdo como técnica de análise equivale à: “[...] rejeitar a tentação da sociologia ingênua, que acredita poder apreender intuitivamente as significações dos protagonistas sociais, mas que somente atinge a projeção da sua própria subjetividade [...]” (Bardin, 2011, p. 34). Desta forma, a análise de conteúdo busca a compreensão tanto das dimensões explícitas quanto dos aspectos implícitos no discurso em análise. As entrevistas foram analisadas a partir da técnica de análise de conteúdo por categorias, ou análise de conteúdo categorial, seguindo os passos descritos por Bardin (2011): pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

Na primeira fase, a pré-análise, fizemos a organização do material (os registros das falas, obtidos por meio das entrevistas) que constituiu o *corpus* da pesquisa. Nesse momento, realizamos a reescrita das anotações das falas, realizadas no momento das entrevistas. Em seguida, fizemos uma leitura “flutuante” no intuito de elaborar hipóteses e objetivos com base nas teorias conhecidas (Bardin, 2011).

Seguimos com a segunda fase de análise, a exploração do material, buscando identificar elementos comuns ao discurso dos professores e os que aparecem isoladamente. Os elementos recorrentes constituem as unidades temáticas, que foram categorizadas a partir dos pressupostos da análise temática sugeridos por Bardin: exclusão mútua (não deve haver a possibilidade de categorização de um mesmo elemento em mais de uma categoria); homogeneidade (um único princípio de classificação deve governar a organização das categorias); representatividade (a amostra deve ser representativa do todo); pertinência (o sistema de categorias deve refletir as intenções da investigação); objetividade (as diferentes partes de um mesmo material devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises) e produtividade (as categorias devem produzir resultados férteis) (Bardin, 2011, p. 149-150). Aqui é importante mencionar o uso de categorias *a posteriori*, como nos orienta Rosa (2013, p. 130): “As categorias existem no Discurso e devem ser explicitadas no processo de análise, em um processo *a posteriori* à produção do Discurso”.

Por fim, na terceira e última fase, o tratamento dos resultados, sintetizamos a categorização de modo a sistematizar o conhecimento gerado, a partir do conjunto dos discursos analisados (Rosa, 2013). Para tanto, utilizamos como subsídio de análise a articulação entre as concepções de avaliação e as tendências pedagógicas descritas nas seções anteriores, bem como, buscamos novos referenciais quando isso se fez necessário, conforme apresentamos na próxima seção.

Concepções Avaliativas dos Professores de Química: Uma Análise

Participaram da pesquisa 14 professoras e 7 professores, porém, aqui, no sentido de prevenir qualquer forma de identificação de suas identidades, estaremos nos referindo a todos como “professores”.

Na exploração do material, ocorrida na segunda fase, analisamos as falas dos entrevistados, agrupando-as em categorias, que foram definidas a partir dos principais temas tratados nas entrevistas. Para Luckesi (2013) a avaliação da aprendizagem não está separada do ato pedagógico e começa no planejamento do professor, pois é, neste momento, que se define que objetivos pretende alcançar e as estratégias a serem utilizadas neste processo. O autor também destaca a necessária articulação entre a avaliação e a execução do planejamento, desta forma, ao elaborar o roteiro para as entrevistas, além de questões acerca da prática avaliativa propriamente dita, também incluímos perguntas sobre o planejamento e a prática de ensino dos professores. As categorias e subcategorias que emergiram desse movimento estão apresentadas na Tabela 1:

Tabela 1: Resumo das categorias resultantes da análise de conteúdo do discurso dos professores de Química.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	QDE	%
1. Planejamento das aulas	1.1 Utiliza o livro didático como principal recurso	20	95,2
	1.2 Utiliza apenas o livro didático como recurso	09	42,5
	1.3 Não realiza o planejamento	01	4,8
2. Estratégia de ensino	2.1 Aula expositiva	21	100
	2.2 Aula prática	01	4,8
3. Instrumentos avaliativos	3.1 Prova	21	100
	3.2 Participação do estudante	16	76,2
	3.3 Trabalho de pesquisa	13	61,9
	3.4 Relatório	03	14,3
	3.5 Seminário	03	14,3
4. Função da avaliação	4.1 Medida ou verificação	19	90,4
	4.2 Promoção das aprendizagens	02	9,6
5. Concepção de avaliação	5.1 Certificativa	19	90,4
	5.2 Formativa	02	9,6

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

A tabela acima apresenta, de forma geral, as principais ideias discutidas com os professores entrevistados. Tendo como base as categorias obtidas por meio do processo de exploração do *corpus* da pesquisa, foi possível analisar, as concepções avaliativas dos professores entrevistados, conforme as articulações teóricas descritas nas seções anteriores, como discutiremos a seguir.

Planejamento das aulas

A categoria “Planejamento das aulas” diz respeito ao movimento de preparação para a ação docente, do estabelecimento de metas e os caminhos para o alcance dos objetivos estabelecidos. Buscamos identificar se o professor realiza ou não o planejamento de suas aulas e, em caso afirmativo, de que maneira ele acontece. As respostas nos indicaram que os professores não compreendem o planejamento como momento de traçar estratégias de ensino ou como possibilidade de ordenar a ação pedagógica, para eles planejar significa estudar o conteúdo que será ministrado utilizando, principalmente, o livro didático. Assim, desta categoria emergiram as subcategorias: “Utiliza o livro didático como principal recurso”, “Utiliza apenas o livro didático como recurso” e “Não realiza o planejamento”.

Apenas um professor declarou não realizar o planejamento, ele se justifica argumentando:

“Eu tiro tudo da minha cabeça, já sei tudo de cor e salteado” (Professor 13)

A resposta do professor 13 aponta para uma compreensão do conhecimento como produto acabado e estático, favorecendo, desta forma, um ensino por transmissão, alicerçado nos pressupostos da pedagogia tradicional, cuja perspectiva estabelece a ideia de aprendizagem por memorização e avaliação como constatação.

A quase totalidade dos professores (95,2%) declarou realizar o planejamento de suas aulas e quando perguntados sobre como o realizam, as respostas giraram em torno da elaboração de exercícios, resumos e estudo do conteúdo. Todos os professores que realizam o planejamento declararam utilizar o livro didático como principal recurso, sendo que para 42,5% é o único.

“Elaboro listas de exercícios para fixação” (Professor 12)

“Estudo o conteúdo que vou trabalhar” (Professor 17)

“Eu não vou mudar meu roteiro, o livro foi adotado” (Professor 3)

Essa forma de planejamento revela uma limitação em relação aos objetivos e uma falta de autonomia pedagógica, pela dependência do livro didático. Revela também uma desatenção com a metodologia, com as estratégias para a ação, não apenas como obrigação burocrática, como cumprimento de meras formalidades, mas no sentido possibilitar ao professor a oportunidade de refletir sobre a validade desses conteúdos, o que deseja alcançar com eles, sua adequação e a melhor maneira de promover a efetiva aprendizagem. De acordo com Almerindo Janela Afonso, essa é uma tendência observada nas políticas neoliberais que:

[...] têm procurado reduzir ou impedir o exercício da autonomia profissional dos professores submetendo-os a controles externos cada vez mais apertados que os transformam em meros executores de programas e currículos produzidos predominantemente em função dos novos interesses hegemônicos. (Afonso, 2003, p. 88).

As falas dos professores entrevistados sinalizam para uma visão de planejamento como preparação pessoal para o momento da exposição oral, que é, basicamente, realizado, a partir do estudo do conteúdo a ser ministrado e da elaboração de listas de exercícios. Para Luckesi (2013), a avaliação e o planejamento estão conjuntamente a serviço da promoção das aprendizagens, assim: “Enquanto o planejamento traça previamente os caminhos, a avaliação subsidia os redirecionamentos que venham a se fazer necessários no percurso da ação” (p. 166). Dessa forma, uma vez que não há o estabelecimento de estratégias de ensino por meio do planejamento, conseqüentemente, a função de redirecionamento de caminhos, própria da avaliação, também deixa de existir.

Ademais, ao aceitarem de forma acrítica os conteúdos pré-determinados e ao abdicarem da tarefa da seleção dos conteúdos, tendo em vista as necessidades específicas de seus estudantes,

os professores renunciam a uma reflexão e a uma prática críticas em relação ao currículo, que poderia possibilitar a formação de indivíduos conscientes de seu papel e capazes de atuar na transformação da sociedade em que vivem. Esta prática se aproxima da pedagogia tecnicista, na qual o professor é visto como um técnico, assumindo a função de executor de programas e currículos prontos.

Estratégia de ensino

A categoria “Estratégia de ensino” refere-se à forma como o professor conduz o processo de ensino e aprendizagem. Com o intuito de compreender como isto se realiza, elaboramos uma questão que permitiu aos professores discorrerem sobre sua prática pedagógica diária. Ao serem solicitados a descreverem suas aulas, apenas um professor declarou utilizar aulas práticas como recurso para o ensino, ao passo que todos afirmaram utilizar a exposição oral dos conteúdos como recurso metodológico. Deste modo, esta categoria deu origem a duas subcategorias: “Aula expositiva” e “Aula prática”.

O professor 12 foi o único a mencionar a utilização de aulas práticas como recurso didático, em sua fala, no entanto, deixa claro que não é uma prática regular em sua rotina.

“Passo um resumo do livro no quadro, depois explico o conteúdo e passo exercícios. Às vezes, dependendo do assunto levo a turma para o laboratório”

As aulas de 95,2% dos professores entrevistados ocorrem, exclusivamente, por meio da exposição oral dos conteúdos. Em suas práticas, eles também declararam que a realização de exercícios pelos estudantes é uma estratégia utilizada, sinalizando para uma concepção de ensino reprodutivista, baseada na repetição.

“Introduzo oralmente o assunto, passo um resumo no quadro e depois passo exercícios” (Professor 21)

“Coloco eles para ler o capítulo no livro, depois passo um resumo no quadro, explico e dou exercícios” (Professor 10)

“Repito os exercícios até ver que a turma está entendendo” (Professor 5)

As afirmações dos professores 21 e 5, evidenciam a passividade dos alunos no processo de ensino aprendizagem, própria da pedagogia tradicional. Já na declaração do professor 10, é possível perceber uma tentativa de induzir a participação dos estudantes, porém, da forma como é proposta, constitui-se em mero ato mecânico, desprovida de significado, assemelhando-se à tendência tecnicista.

Para Libâneo, uma das principais limitações da pedagogia tradicional é justamente a forma como o ensino ocorre: transmitido, de forma repetitiva, de professores falantes para alunos passivos. O autor argumenta que nesse tipo de ensino:

O professor passa a matéria, o aluno recebe e reproduz mecanicamente o que absorveu. O elemento ativo é o professor que fala e interpreta o conteúdo. O aluno, ainda que responda o interrogatório do professor e faça os exercícios pedidos, tem uma atividade muito limitada e um mínimo de participação na elaboração dos conhecimentos. Subestima-se a atividade mental dos alunos privando-os de desenvolverem suas potencialidades cognitivas, suas capacidades e habilidades, de forma a ganharem independência de pensamento. (Libâneo, 2013, p. 83).

De modo geral, os professores entrevistados utilizam como metodologia em suas aulas a exposição dos conteúdos e a proposição de exercícios, que devem ser repetidos e refeitos pelos alunos, o que demonstra um entendimento do conhecimento, como um conteúdo estanque a

ser transmitido. Assim, esse ensino se assemelha à pedagogia tradicional, descrita por Luckesi (1992) e por Moretto (2002) como sendo uma pedagogia centrada no conteúdo, caracterizada pela transmissão, memorização e baseada na repetição.

Segundo Chaves (1993), a prática avaliativa está fortemente vinculada às teorias e práticas pedagógicas. Dito de outro modo, a avaliação no âmbito escolar está intrinsecamente relacionada à maneira como o professor vê o ensino, a aprendizagem e o conhecimento, sendo reflexo destas concepções. Daí uma pedagogia baseada no verbalismo do professor e na receptividade e memorização dos conteúdos, por parte dos estudantes, está fatalmente associada a uma avaliação centrada no produto, classificatória e certificativa.

Instrumentos avaliativos

A categoria “Instrumentos avaliativos” diz respeito aos recursos utilizados pelos professores na condução do processo avaliativo, buscamos também compreender a importância dada a cada instrumento, bem como o entendimento dos professores quanto à sua eficiência como recurso avaliativo. Os professores entrevistados mencionaram os instrumentos de avaliação por eles utilizados, o que deu origem às subcategorias: “Provas”, “Participação do estudante”, “Trabalhos de pesquisa”, “Relatórios” e “Seminários”.

Apesar dessa aparente diversificação, a prova é o único instrumento utilizado por todos os professores, ao passo que apenas três (14,3%) admitiram utilizar instrumentos como seminários ou relatórios. Além disso, quando perguntados sobre a valoração de cada instrumento, a totalidade dos professores declarou que a prova é o instrumento que tem o maior peso na composição final da nota.

Para Luckesi (1992), a atenção centralizada nas provas traz desdobramentos perversos para a efetivação do processo de ensino, no qual a avaliação se resume à instrumento de medida do nível de conhecimento dos alunos. Esta característica se confirma na fala do professor 18:

“Eu sou totalmente a favor da prova. Tem que ter, porque pra tudo na vida a gente faz prova, e é prova mesmo. Por que na escola tem que ficar alisando o aluno?”

Ao comparar os processos educativos inerentes à escola com as práticas de competição e seleção próprias da sociedade capitalista, o professor 18 demonstra uma concepção de educação reprodutivista, tal qual o conjunto das pedagogias liberais, na qual “[...] a avaliação tem sido um instrumento na atuação da escola como reprodutora da estrutura social [...]” (Sarmiento, 1997, p. 14).

Depois da prova escrita, o instrumento avaliativo mais utilizado pelos professores é a participação dos estudantes nas aulas. Ao serem questionados sobre o que era considerado como participação os professores declararam que avaliavam a dedicação e o esforço demonstrado pelos estudantes na realização das atividades propostas. Esta postura pode ser entendida como uma possível influência da pedagogia renovada progressivista, ou escola nova, que se opõe aos pressupostos da pedagogia tradicional pela valorização da participação, do envolvimento e do empenho dos estudantes.

Conforme declarado nas entrevistas, de acordo com a Tabela 1, para 100% dos professores a prova é o instrumento avaliativo de maior peso. No entanto, quando perguntados sobre qual instrumento era o mais eficiente, somente 47,6% responderam se tratar da prova escrita. Quando questionados sobre a razão de se atribuir maior peso à prova se ela não é o instrumento mais eficiente, os professores ou não souberam responder ou se justificaram por ter que seguir as normas da escola. Isso evidencia que a questão dos instrumentos avaliativos é, ainda, confusa para os professores, o que pode apontar para a indefinição, ou mesmo a falta de consciência em relação às concepções pedagógicas que orientam suas práticas. Essa dificuldade de compreensão pode estar relacionada com uma fragilidade no processo de formação inicial e continuada, no

que diz respeito à discussão sobre avaliação. Cabe ainda salientar a forma como a organização institucional da educação interfere na efetivação da prática docente, uma vez que o regimento escolar, em alguns casos, ao definir a composição das notas, limita a autonomia docente na condução do processo avaliativo.

“No regimento da escola, 80% da nota tem que ser prova” (Professor 20)

Menos da metade dos professores admitiram considerar a prova o melhor instrumento de avaliação, no entanto, todos declararam que ela é o instrumento mais valorizado, o que revela, mesmo diante de um discurso suavizado, a importância dada à prova. Algo similar foi observado por Marinho; Calcagno & Silva (2018), ao realizarem um mapeamento da pesquisa em avaliação da aprendizagem no ensino de ciências, os autores perceberam um descompasso entre teoria e prática avaliativa, ou seja, muitos aspectos presentes no discurso não se materializam na prática dos professores.

Função da avaliação

A categoria “Função da avaliação” diz respeito à compreensão dos professores sobre a finalidade da avaliação. A resposta da maioria dos professores sinaliza para um entendimento da avaliação como possibilidade de medir a aprendizagem dos alunos, e, apenas dois professores demonstraram um entendimento da avaliação como mecanismo de compreensão das necessidades dos estudantes. Daí, emergiram as subcategorias: “Medida ou classificação” e “Promoção das aprendizagens”.

Quando perguntados sobre qual a função da avaliação, dois dos professores entrevistados demonstraram um entendimento do processo avaliativo como possibilidade de favorecimento das aprendizagens.

“Identificar as dificuldades do aluno” (Professor 4)

“Ajudar o aluno a superar suas dificuldades” (Professor 9)

Em suas falas, os professores 4 e 9, deixam clara a preocupação com a aprendizagem dos estudantes, o que os diferem da maioria dos professores entrevistados, já que não relacionam a medida e a verificação como funções da avaliação. No entanto, mesmo ao demonstrarem preocupação com a efetivação das aprendizagens, eles o fazem a partir de uma visão unilateral da avaliação, na qual o problema ou a “dificuldade” está, *a priori*, nos alunos. Em nenhum momento admitem a possibilidade de redirecionamento de suas próprias estratégias de ensino.

Para 90,4% dos professores entrevistados, a principal função da avaliação é medir ou verificar o nível de aquisição de conteúdos pelos alunos. Ao analisar as respostas, também é possível perceber o aspecto coercitivo ou de “estímulo” presente no discurso dos professores.

“Serve para aprovar e reprovar, mas busca a participação do aluno” (Professor 21)

“Fazer com que o aluno esteja sempre retornando ao conteúdo. Porque se não tiver prova ele não estuda, ele não volta” (Professor 19)

“Fazer uma análise sobre o que o aluno está assimilando” (Professor 12)

“Verificar o nível de aprendizagem” (Professor 8)

“Verificar se o seu objetivo foi alcançado” (Professor 16)

A resposta do Professor 19 sinaliza para um aspecto da função da avaliação que merece destaque, a afirmação de que “se não tiver prova ele não estuda” é reveladora de uma visão da avaliação como mecanismo de coerção. Podemos encontrar similaridades desta prática em registros da pedagogia comeniana: “Como não esperar que os alunos hão de se tornar diligentes e empregar todo seu esforço, sabendo que vão passar por exame público sério e severo?” (Comenius, 1978,

p. 283). Para Luckesi (1992), a atual prática avaliativa nas escolas brasileiras é uma herança da pedagogia jesuítica. Os jesuítas chegaram ao Brasil, em 1549, e fundaram aqui os primeiros colégios, dominaram de forma hegemônica a educação por mais de dois séculos, o que reflete até hoje na forma como se pratica avaliação em nosso país. Assim, a avaliação se manifesta como uma prática arraigada que tem resistido à todas as inovações pedagógicas e às novas teorias que tão amplamente têm se difundido na literatura.

As declarações dos professores entrevistados apontam para a utilização da avaliação como instrumento de medida, verificação ou coação para a participação dos alunos. Estas práticas estão atreladas às teorias de avaliação certificativa que dominaram a primeira metade do século passado e com a pedagogia tradicional, que remonta as propostas de Comenius (1978) que, no século XVII recomendava, em sua *Didática Magna*, a busca da diligência pelo medo gerado pelos exames. Esta forma como os professores utilizam a avaliação não é muito diferente daquela observada por Nascimento & Rôças (2015) e Lacerda (2019) em seus respectivos estudos.

Ao serem indagados sobre a conduta que adotam em relação aos estudantes que apresentam baixo rendimento, as respostas dos professores também indicaram que para eles a responsabilidade por uma possível não aprendizagem é exclusivamente do estudante e, em nenhum momento, admitiram a possibilidade de terem alguma responsabilidade nesses resultados.

“Tento conscientizá-lo de que se ele não mudar essa postura o efeito para ele será negativo” (Professor 5)

“A vontade que dá é de dar uns cascudos, mas como a gente não pode...” (Professor 6)

“Os alunos que se saem mal não estão querendo nada com nada” (Professor 11)

“Motivo o aluno, digo que se ele se esforçar ele pode ter um melhor rendimento” (Professor 14)

“O bom aluno é bom sempre” (Professor 16)

Ao atribuírem toda a responsabilidade do fracasso escolar ao aluno, aproximando-se das pedagogias tradicional e tecnicista, os professores demonstram a falta de uma reflexão crítica acerca de sua prática pedagógica. Em outras palavras, ao responsabilizarem o aluno pela não efetivação da aprendizagem, os professores se eximem de qualquer reflexão no sentido de uma análise de adequação de suas estratégias de ensino e isentam, também, o atual sistema educacional público de sua responsabilidade com a educação.

Em um estudo que buscou investigar a compreensão e a utilização da avaliação por professores de um curso de licenciatura em Química, Deus & Guimarães (2019) observaram uma prática avaliativa “[...] tradicional, usada como instrumento de verificação seletiva e pontual, servindo para classificar os alunos em aptos e inaptos” (p. 6). Desta forma, podemos inferir que um dos fatores que contribuem para a manutenção de uma prática avaliativa de caráter certificativo no ensino de ciências está relacionado com a concepção avaliativa de quem forma o professor. Torna-se, assim, fundamental a discussão acerca da formação docente em todos os níveis de ensino.

Concepção de avaliação

A categoria “Concepção de avaliação” diz respeito à forma como o professor entende a avaliação, a partir dos referenciais adotados neste estudo. Dessa forma, emergiram as subcategorias: “Certificativa” e “Formativa”.

Ao responderem à pergunta “O que é avaliação para você?” dois professores apresentaram uma visão que se aproxima de uma concepção formativa de avaliação:

“A avaliação é uma forma que o professor tem para ajudar o aluno” (Professor 4)

“É um complemento da aprendizagem” (Professor 9)

Em suas falas, os professores 4 e 9 distanciam-se de uma concepção de avaliação como constatação ou mensuração de resultados, aproximando-se de uma visão mais relacionada à uma percepção da avaliação como forma de auxiliar o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, assim como demonstrado na análise da categoria “Função da avaliação”, aqui também estão ausentes de seus discursos os aspectos ligados à orientação da prática docente ou à forma como a avaliação articula-se com os demais aspectos do processo pedagógico. Luckesi (2013) destaca a importância da avaliação como recurso para que o professor possa reconhecer a efetividade ou não de suas estratégias pedagógicas, ajudando a identificar a necessidade de intervenções para que sua ação contribua com a efetivação da aprendizagem dos estudantes.

A grande maioria das falas (90,4%) evidenciou o aspecto da medida ou da verificação, remetendo para uma concepção certificativa da avaliação.

“Não tem como a gente saber se o aluno aprendeu ou não sem avaliação” (Professor 1)**“É o momento de se verificar a aprendizagem do aluno” (Professor 2)****“Testar a capacidade de assimilar do indivíduo” (Professor 7)****“É um recurso que o professor tem para verificar o conteúdo assimilado pelo aluno” (Professor 10)****“É verificar o aprendizado do aluno” (Professor 18)****“Avaliação é a prova de que o aluno aprendeu o que lhe foi ensinado” (Professor 13)****“É medir o conhecimento do aluno” (Professor 12)****“É o único método que a gente tem para perceber a assimilação do conteúdo pelos alunos” (Professor 15)**

Para esses professores, avaliar é medir ou verificar o nível de aprendizagem dos alunos. Tal concepção reflete a noção do senso comum, que relaciona a avaliação à medida e está ligada às origens da avaliação, marcada pela seleção (Sobrinho, 2002). Segundo Uhmman & Zanon (2017), avançar no sentido de uma concepção avaliativa formativa, “[...] concorre com a cultura avaliativa herdada da escola tradicional” (p. 69). Neste sentido, as autoras propõem a pesquisa colaborativa (por meio de uma tríade composta por professores da educação básica, formadores da universidade e estagiários da licenciatura) como forma de promover discussões críticas sobre a avaliação, destacando a importância da interação dos sujeitos, que compõem a tríade, como elemento fundamental no processo de mudança na concepção de avaliação.

Um dos professores disse não usar mais a palavra prova:

“Eu não falo mais de prova, agora eu chamo de avaliação” (Professor 13)

Perguntado sobre o que havia mudado em sua prática, ou seja, qual a diferença entre a prova que antes aplicava e a avaliação que agora pratica, ele teve dificuldade em responder e acabou dizendo que só mudava o nome. Segundo ele, a palavra “prova” é muito forte e assusta o aluno. Essa declaração não deixa claro se existe por parte do professor 13 incertezas e angústias em relação ao uso da prova, ou apenas uma tentativa de amenizar uma prática coercitiva por meio da suavização das palavras.

Nas falas desses professores, está presente uma concepção de avaliação própria da pedagogia tradicional, pois eles consideram que a avaliação tem como função a medida e a verificação. Fica claro também a confusão entre avaliação e instrumento de avaliação, ou seja, entre avaliação e prova escrita, que é o instrumento mais utilizado. Ao se afirmar que a avaliação é o “momento de se verificar a aprendizagem do aluno”, estes professores demonstram que não fazem distinção entre prova (instrumento) e avaliação (processo). Segundo Hoffmann (2019), esta confusão é um dos equívocos que se estabeleceram em torno da prática da avaliação no Brasil.

Considerações Finais

A partir da análise das falas dos professores de Química participantes da pesquisa, foi possível inferir alguns aspectos referentes à prática docente destes sujeitos. A pesquisa aponta para a prática de um ensino pautado na transmissão/recepção dos conteúdos, centrado na repetição e na memorização, baseado, preponderantemente, no livro didático; o que evidencia a existência de uma concepção didática fortemente tradicional, permeada por elementos do tecnicismo e do progressivismo.

O ensino baseado na transmissão/recepção de conteúdos de forma mecânica e cognitivista, pautado na repetição e na memorização, conforme revelado nas categorias 1 e 2 (Tabela 1), já aponta para uma prática avaliativa tradicional, na qual o objetivo se resume à constatação. Ou seja, a forma como se ensina é coerente com a forma de se avaliar, não por acaso, a avaliação certificativa é a concepção avaliativa própria da pedagogia tradicional.

A análise das entrevistas sinalizou para a presença de um entendimento da avaliação como etapa final do processo educativo, traduzindo uma concepção de avaliação como certificação, medida e classificação. É também possível identificar influências da pedagogia renovada progressivista, a escola nova, na significativa utilização da participação como instrumento avaliativo. Percebe-se a falta de uma reflexão, por parte dos professores, sobre o processo de construção do conhecimento, bem como de sua própria ação pedagógica, pois, ainda, remetem toda a culpa pelo fracasso escolar ao aluno.

Podemos inferir que a concepção avaliativa dos professores de Química participantes deste estudo é um reflexo de vários fatores, dentre eles: a falta de uma discussão mais aprofundada sobre o tema na formação inicial e continuada, o tipo de prática avaliativa a que esses professores são submetidos em sua formação inicial, suas condições de trabalho, as heranças das pedagogias jesuítica e comeniana que a escola carrega, dentre outros.

Entendemos que o conhecimento da real situação de um problema é o primeiro passo para seu enfrentamento e a busca de sua superação. Assim, a análise da realidade da avaliação é pertinente e pode ajudar na transformação das práticas. Além disso, é importante associar a tais análises encaminhamentos que possam ajudar o professor a enfrentar os impasses, contradições e dúvidas com as quais se defronta ao lidar com a questão da avaliação.

É importante ressaltar que a transformação de uma prática tão arraigada como a avaliação, não ocorre de forma imediata. É, sim, um processo que se faz entre idas e vindas e cabe, ainda lembrar que nesse processo a reflexão é um elemento essencial. Neste sentido, nos diz Hoffmann (1998, p. 36): “[...] antes de se fazer diferente, é preciso pensar diferente sobre o que se faz”.

Por fim, as questões abordadas e discutidas neste estudo colocam em evidência a necessidade de se problematizar a questão da prática avaliativa. Nesta perspectiva, uma concepção de avaliação, que atenda às necessidades de uma escola, que possibilite ao estudante tornar-se sujeito no processo histórico, deve estar comprometida com uma visão progressista de educação. Neste sentido, a avaliação passa a ser assumida como instrumento de compreensão do estágio de desenvolvimento em que se encontra o estudante, com vistas a identificar o que está impedindo o seu desenvolvimento pleno. Para tanto, é imprescindível aos professores assumirem uma postura político-pedagógica adequada a tal finalidade, compreendendo, assim, as consequências sociais de uma prática avaliativa classificatória. Ao poder público, cabe viabilizar as condições para a implementação de uma proposta educacional significativa, que possibilite ao estudante construir uma aprendizagem consistente. Além disso, o debate sobre as concepções pedagógicas de avaliação nos cursos de formação inicial e continuada é fundamental no processo de emancipação do professor como profissional capaz de refletir criticamente sobre sua ação.

Referências

- Afonso, Almerindo J. (2003). Escola pública, comunidade e avaliação: resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação. In: Esteban, Maria. T. (Org.). Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. (pp. 83-99). Rio de Janeiro: DP&A.
- Bardin, Laurence (2011). Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70.
- Bogdan, Roberto, & Biklen, Sari K. (1994). Investigação qualitativa em educação. Porto: Porto Editora.
- Chaves, Sandramara M. (1993). A avaliação da aprendizagem no ensino fundamental: realidade e possibilidades. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Brasil.
- Comenius, Iohannes A. (1978). Didática magna. São Paulo: Martins Fontes.
- Demo, Pedro (2003). Avaliação sob o olhar propedêutico. Campinas: Papyrus.
- Demo, Pedro (2005). Ser professor é cuidar que o aluno aprenda. Porto Alegre: Mediação.
- Deus, Thiago C. de & Guimarães, Miriã L. (2019). Avaliação da aprendizagem no Ensino Superior: concepções de professores de um curso de Licenciatura em Química. In XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências - XII ENPEC. Disponível em: <http://www.abrapecnet.org.br>. Último acesso em 18 de julho de 2022.
- Fernandes, Cláudia de O. (2008). Avaliação sem reprovação: elementos para o debate. In: Fetzner, Andréa R. (Org.). Ciclos em revista. Avaliação: desejos, vozes, diálogos e processos. (pp. 53-70). Rio de Janeiro: Wak.
- Freire, Paulo (1987). Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gama, Zacarias Jaegger. (1997). Avaliação na escola de 2º grau. Campinas: Papyrus.
- GAMA, Zacarias Jaegger. (2018). Teorias de avaliação da aprendizagem. Curitiba: Appris.
- Gasparin, João L. (2011). Avaliação na perspectiva histórico-crítica. In X Congresso Nacional de Educação. I Seminário internacional de representações sociais, subjetividade e educação (1973-1984). Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4557_2608.pdf. Último acesso em 21 de março de 2022.
- Gasparin, João L. (2012). Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. Campinas, Brasil: Autores Associados.
- Hadji, Charles (1994). A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos. Portugal: Porto.
- Hoffmann, Jussara (2001). Pontos & contrapontos: do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre: Editora Mediação.
- Hoffmann, Jussara (1998). Avaliar para promover: as setas do caminho. Porto Alegre: Editora Mediação.
- Hoffmann, Jussara (2005). O jogo do contrário em avaliação. Porto Alegre: Editora Mediação.
- Hoffmann, Jussara (2019). Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação.
- Lacerda, Divaniella de O. (2019). Avaliação da aprendizagem no ensino de Biologia: concepções e indicativos da prática docente. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Brasil.
- Libâneo, José C. (2001). Democratização da escola pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Edições Loyola.
- Libâneo, José C. (2013). Didática. São Paulo: Cortez.

- Luckesi, Cipriano C. (1992). Avaliação da aprendizagem escolar: sendas percorridas. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Luckesi, Cipriano C. (2005). Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares.
- Luckesi, Cipriano C. (2013). Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições. São Paulo: Cortez.
- Luckesi, Cipriano C. (2015). Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez.
- Magalhães, Giselle. M., & Marsiglia, Ana C. G. (2013). Avaliação na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. *Política e Gestão Educacional*, 15.
- Marconi, Mariana de A. & Lakatos, Eva. M (1996). Técnicas de pesquisa. São Paulo: Atlas.
- Marinho, Julio C. B.; Calcagno, Samanta C.; & Silva, João A. da. (2018). Estado da Arte sobre avaliação no Ensino de Ciências. *Revista Thema*, 15(2), 653–671. <https://doi.org/10.15536/thema.15.2018.653-671.847>. Último acesso em 18 de julho de 2022.
- Moretto, Vasco P. (2002). Prova: um momento privilegiado de estudo. Rio de Janeiro: DP&A.
- Mota, Diego & Aguiar, Juliana M. de. (2021). O que pensam professores sobre avaliação: o núcleo central das representações sociais acerca de avaliação entre docentes do Colégio Pedro II. *Revista De Gestão E Avaliação Educacional*, 9(18), 1–16. <https://doi.org/10.5902/2318133840033>. Último acesso em 06 de julho de 2022.
- Nascimento, Lucilene A. e L. do, & Rôças, Giselle. (2015). Portfólio: uma opção de avaliação integrada para o ensino de Ciências. *Estudos Em Avaliação Educacional*, 26(63), 742–767. <https://doi.org/10.18222/eae.v0ix.3209>. Último acesso em 18 de julho de 2022.
- Ortigão, Maria I. R.; Fernandes, Domingos; Pereira, Talita V.; Santos, Leonor. (2019). Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal: perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento. Curitiba: CRV.
- Patto, Maria H. S. (1996). A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Pinto, Jorge. (2019). Avaliação formativa: uma prática para a aprendizagem. In: Ortigão, Maria I. R.; Fernandes, Domingos; Pereira, Talita V.; Santos, Leonor. Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal: perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento. (pp. 19-43). Curitiba: CRV.
- Rosa, Paulo R. S. (2013). Uma introdução à pesquisa qualitativa em ensino de ciências. Campo Grande: Editora UFMS.
- Sarmento, Diva C. (1997). O discurso e a prática da avaliação na escola. Campinas: Editora da UFJF.
- Saul, Ana M. (2010). Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez.
- Scriven, Michael (1978). Perspectivas e procedimentos de avaliação. In Bastos, Lila da R.; Paixão, Lyra; Messick, Rosemary. G. Avaliação educacional (II): perspectivas, procedimentos, alternativas. (pp. 11-101). Petrópolis: Vozes.
- Sobrinho, José D. (2002). Construindo o campo e a crítica: o debate. In: Freitas, Luiz C. Avaliação: construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular.
- Sousa, Clarilza P. (1998). Descrição de uma trajetória na/da avaliação educacional. (pp. 161-174). Série ideias, n 30. São Paulo: FDE.

Szymanski, Heloísa (org.). (2002). A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva. Brasília: Plano Editora.

Tyler, Ralph Winfred (1976). Princípios básicos do currículo e ensino. Porto Alegre: Globo.

Weiss, Carol H. (1975). Investigación evaluativa: métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción, México: Ed. Trilha.

Uhmann, Rosângela I. M., & Zanon, Lenir B. (2017). Avaliação Escolar em Discussão no Processo Constitutivo da Docência. *Revista Debates Em Ensino De Química*, 2(1), 66–72. Recuperado de <http://www.journals.ufrpe.br/index.php/REDEQUIM/article/view/1280>