

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO: AS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE FÍSICA SOBRE O USO DA OBSERVAÇÃO E DOS REGISTROS PARA AVALIAR

*Disnah Barroso Rodrigues**, *Dilvan Paulo Carvalho de Oliveira***,
*Gláucia Alves da Silva****, *Silvana da Silva Rocha*****

RESUMO

O presente artigo objetiva conhecer as concepções dos professores de Física do ensino médio, de escolas públicas e privadas do município de Teresina (PI), sobre o uso da observação e dos registros no processo de avaliação da aprendizagem. Por meio de pesquisa qualitativa, de natureza descritiva, obtivemos as informações necessárias ao nosso estudo, utilizando entrevista semiestruturada. Os dados foram analisados mediante análise de conteúdo, conforme Bardin (1995), e os resultados revelaram uma concepção e, conseqüentemente, uma finalidade para a avaliação da aprendizagem ainda presa à perspectiva tradicional de examinar, de medir, para classificar os aprendizes em aprovados ou reprovados, inclusive com a utilização da observação e dos registros para avaliar. No entanto, foi possível perceber, concomitantemente, um movimento, mesmo que visivelmente sincrético, pela maioria dos sujeitos pesquisados, em direção a uma tentativa de mudança de concepção e, portanto, de prática de avaliação.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Ensino médio. Ensino de física.

* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: disnahbarroso@hotmail.com

** Graduando, aluno do 6º período de Licenciatura em Física da Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: dilvan_ufpi@hotmail.com

*** Graduanda, aluna do 6º período do Curso de Licenciatura em Física da Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: glauciadialves@hotmail.com

**** Graduanda, aluna do 6º período do Curso de Licenciatura em Física da Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: sissirocha18@hotmail.com

ASSESSMENT OF LEARNING IN HIGH SCHOOL: THE CONCEPTS OF PHYSICS' TEACHERS ABOUT THE USE OF OBSERVATION AND WRITTEN ACCOUNTS TO EVALUATE

ABSTRACT

The present paper aims to know the conceptions of high school physics' teachers of public and private schools located in Teresina-PI, about the use of observation and written accounts in the assessment of learning process. Thus, a qualitative research was accomplished, with a strong descriptive characteristic. The necessary information to our study was provided by semi-structured interviews. The collected data were analyzed using content analysis according to the view of Bardin (1995) and the results revealed a conception and, consequently, a purpose to assessment of learning still stuck in the traditional perspective to examine, to measure, to classify students into approved or disapproved, even with the use of observation as written accounts. Nevertheless, it was possible to distinguish, simultaneously, a movement, although visibly syncretic, regarding the majority of the subjects who joined the survey, toward an attempt of conception change and as a result, a change of his/her practice of assessment of learning.

Keywords: Assessment of learning. High school. Physics' teaching.

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: LOS CONCEPTOS DE LOS MAESTROS DE FÍSICA ACERCA DEL USO DE LA OBSERVACIÓN Y REGISTROS PARA EVALUAR

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo conocer los conceptos de los maestros de física de escuelas secundarias públicas y privadas en la ciudad de Teresina-PI, acerca del uso de la observación y registros en el proceso de evaluación del aprendizaje. Al hacer una investigación cualitativa, descriptiva, obtenemos las informaciones necesarias para nuestro estudio, utilizando entrevista semiestructurada. Los datos fueron analizados mediante el análisis de contenido, según Bardin (1995), y revelaron una concepción y, en consecuencia, una finalidad de evaluación del aprendizaje pendiente a la perspectiva tradicional de examinar, de medir, clasificar los aprendices en aprobado o desaprobado, incluyendo el uso de la observación y registros para evaluar. Sin embargo, se reveló, concomitantemente, un movimiento, aunque visiblemente sincrético, por la mayoría de los sujetos de la investigación, hacia un cambio de concepción y, en consecuencia, de la práctica de evaluación.

Palabras clave: Evaluación de aprendizaje. Escuela secundaria. Enseñanza de física.

INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem diz respeito ao processo de acompanhamento do ensino e da aprendizagem e, por isso, funciona como mediadora desse processo, ou seja, medeia a relação entre ensino e aprendizagem, entre professor e aluno. Ao avaliar, como uma ação mediadora e formativa, o professor torna-se um agente reflexivo, pois acompanha o desempenho do aluno e analisa o seu próprio trabalho (HOFFMANN, 1993, 2005, 2007).

Ressalte-se que avaliar corresponde a uma ação que não consiste numa simples verificação. A avaliação da aprendizagem, portanto, vai além de testes e de exames verificativos, quantitativos e classificatórios. Como defende Luckesi (1997), deve ser vista como um ato amoroso, uma vez que sua intenção não deve ser medir o conhecimento adquirido pelo aluno durante um determinado intervalo de tempo, mas, a partir de acompanhamento contínuo, fazer um diagnóstico da evolução do aluno. Esse diagnóstico deve objetivar uma tomada de decisão, a fim de contribuir para melhorar o processo de desenvolvimento e aprendizagem do educando.

Explicitamos, pois, sucintamente, uma concepção de avaliação que orienta nossas análises sobre a avaliação da aprendizagem no ensino de Física, no contexto do ensino médio. Nesse sentido, o presente estudo objetivou conhecer as concepções dos professores de Física do ensino médio, de escolas públicas e privadas do município de Teresina (PI), sobre o uso da observação e dos registros no processo de avaliação da aprendizagem. Para tanto, realizamos uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva, que utilizou a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados. Os dados coletados foram examinados mediante análise de conteúdo, conforme Bardin (1995).

Com a finalidade de apresentar o estudo ora mencionado, organizamos este artigo em cinco itens, sendo o primeiro, introdutório. No segundo item, discutimos acerca da avaliação da aprendizagem, especialmente sobre suas diferentes concepções e os seus respectivos métodos. No terceiro, relacionamos os procedimentos metodológicos adotados na concretização da pesquisa. No quarto item, apresentamos os dados coletados e nossas análises. Finalizamos o texto com as considerações finais, isto é, o *locus* em que apontamos nossas conclusões, bem como as contribuições do estudo para a referida temática.

AVALIAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM: UMA DISCUSSÃO SOBRE CONCEPÇÕES E MÉTODOS

A avaliação, certamente, constitui um componente central do processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Depresbiteris e Tavares (2009), a avaliação deve ser entendida como recurso que proporciona informações sobre os processos de ensino e de aprendizagem para posterior tomada de decisão. Para Hoffmann (2005, p. 17), a avaliação é “[...] uma ação ampla que abrange o cotidiano do fazer pedagógico e cuja energia faz pulsar o planejamento, a proposta pedagógica e a relação entre todos os elementos da ação educativa”. Sendo assim, consiste em “[...] acompanhamento permanente, contínuo e gradativo da aprendizagem do aluno” (HOFFMANN, 2005, p. 138).

Pelo observado, torna-se claro que a avaliação envolve um processo contínuo de ação, reflexão e ação. Seu foco é, naturalmente, as aprendizagens dos alunos. Entretanto, há que se considerar que a aprendizagem do aluno está vinculada ao modelo de educação efetivado nas escolas. Por conseguinte, não é possível pensar a avaliação desvinculada de uma concepção de sociedade, educação, conhecimento, aprendizagem etc.

Ao considerar a vinculação entre ensino e aprendizagem, Hoffmann (2005, p. 18-19) defende que a avaliação seja formativa e mediadora. Na sua visão, a avaliação mediadora fundamenta-se nos princípios “formativo/mediador”, uma vez que deve desenvolver estratégias pedagógicas desafiadoras para cada um e para todos; e “ético”, pois a avaliação deve ser uma ação em benefício do aluno. Pontua, ainda, que o processo mediador é constituído por três tempos: a) “tempo da admiração”; b) “tempo da reflexão” (do questionar nossas hipóteses o tempo todo); c) “tempo da reconstrução das práticas avaliativas” (da mediação).

A avaliação formativa é, por natureza, mediadora, pois, segundo Hoffmann (2005, p. 20, grifo nosso), o pressuposto básico da avaliação formativa “[...] é a *continuidade do processo de aprendizagem e a intervenção pedagógica*”. Para a referida autora, é justamente “[...] a postura mediadora do professor que pode fazer toda a diferença em avaliação formativa” (HOFFMANN, 2005, p. 21).

Hoje, a ideia de avaliação como sinônimo de acompanhamento contínuo do desenvolvimento do educando é bastante difundida. Todavia, como alega Hoffmann (2005), muitos educadores conhecem as concepções de uma avaliação de caráter formativo e até concordam com tal concepção, porém são incoerentes porque não chegam a desenvolver, de fato, um processo de avaliação formativa e mediadora. Isso nos faz verificar que há uma distância entre o discurso dos educadores e a prática avaliativa vigente nas escolas.

A avaliação da aprendizagem que, em grande medida, é praticada nas escolas pode ser compreendida como uma verificação dos conteúdos memorizados ou aprendidos mecanicamente pelos alunos, a fim de classificá-los em aprovados ou reprovados. A avaliação, ao contrário, implica uma continuidade. É ela que, naturalmente, oferece as informações necessárias - a professores, a alunos, a pais, à escola - para o adequado acompanhamento dos alunos e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do ensino (LUCKESI, 1997).

Dessa forma, a intenção do professor, ao avaliar, deve ser a de procurar, mediante ação, reflexão e ação,

[...] conhecer, compreender, acolher os alunos em suas diferenças e estratégias próprias de aprendizagem para planejar e ajustar ações pedagógicas favorecedoras a cada um e ao grupo como um todo. O objetivo de ‘promover melhores condições de aprendizagem’ resulta em mudanças essenciais das práticas avaliativas e das relações com os educandos. (HOFFMANN, 2005, p. 14).

Notadamente, as mudanças em avaliação passam pelo compromisso dos educadores, pois “[...] questionar os procedimentos avaliativos seletivos e excluídos de nossas escolas é uma das etapas desse compromisso. A questão maior é: *por que fazemos o que fazemos em nome da avaliação?*” (HOFFMANN, 2005, p. 38-39, grifo nosso).

Uma breve discussão sobre os métodos ou estratégias/procedimentos de avaliação

Hoffmann (2005, p. 13) destaca que “[...] ao avaliar efetiva-se um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem sempre por longo tempo e se dão em vários espaços escolares, procedimentos de caráter múltiplo e complexo tal como se delinea um processo”. Observa, no entanto, que nem os instrumentos de avaliação (testes, provas, exercícios etc.) nem os registros de avaliação (boletins, fichas, relatórios, dossiês dos alunos), que fazem parte dos procedimentos/estratégias de avaliação, são, efetivamente, avaliação, uma vez que esta se configura como processo de acompanhamento contínuo do desenvolvimento e da aprendizagem do aluno, para o qual são necessários diferentes instrumentos de avaliação.

Para Depresbiteris e Tavares (2009), a avaliação é parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem. Na visão de ambas, deve haver uma coerência entre a abordagem educacional adotada e os princípios, os fins e os meios da avaliação da aprendizagem, isto é, entre o que se pretende alcançar e as estratégias ou procedimentos utilizados.

Hoffmann (2007, p. 68) aponta que os “[...] instrumentos de avaliação são registros de diferentes naturezas: tarefas, testes, cadernos, trabalhos e produções dos alunos analisados pelos professores [...]”, ou seja, “[...] instrumento é algo concreto e, portanto, observação não é instrumento de avaliação, a não ser que se transforme em registro” (HOFFMANN, 2007, p. 68). Conforme Depresbiteris e Tavares (2009, p. 98), “[...] um instrumento é um mediador entre os critérios e a informação, que tem origem na realidade apreendida para ser avaliada”.

Os instrumentos possuem, segundo Depresbiteris e Tavares (2009), a função de fornecer informações sobre o processo de ensino e de aprendizagem. Para tanto, é preciso, de acordo com Hoffmann (2007, p. 48), interpretar as situações de aprendizagem consideradas pelos instrumentos “[...] para compreender e para cuidar que o aluno aprenda”. Em outras palavras, quer dizer que “[...] é preciso, portanto, ir muito além do dar aulas, corrigir tarefas e dar notas” (HOFFMANN, 2007, p. 48), uma vez que

A visão integral da aprendizagem exige respeito e consideração pela história do aluno, uma análise multidimensional, interdisciplinar e gradativa dos percursos individuais de conhecimento, na qual informação é muito importante e pode enriquecer, complementar, negar ou confirmar considerações anteriores. Dessa interpretação decorre a variabilidade didática, exigência primeira de um processo mediador. (HOFFMANN, 2007, p. 49).

Desse modo, reiteramos que os instrumentos de avaliação devem estar a serviço do processo de ensino e aprendizagem, caso contrário perdem seu valor. Por isso, o fundamental é o uso que damos a eles.

Dada a complexidade do ensinar e do aprender, não é possível ao professor contar “[...] com instrumentos específicos que [...] possam garantir o sucesso em sua tarefa de avaliação, mas apenas com recursos e meios, e não com fins” (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009, p. 98). Assim, agindo como um intelectual capaz de pensar e de fazer no contexto da sua prática profissional, o professor pode criar instrumentos muito mais adequados para subsidiá-lo no acompanhamento do processo de ensinar e aprender.

Ademais, na elaboração de instrumentos avaliativos, é preciso estabelecer, antes, critérios a partir dos quais os instrumentos tanto são elaborados quanto interpretados. Para Hoffmann (2007, p. 29), “[...] critérios de avaliação devem ser sempre, conscientemente, pontos de partida do olhar avaliativo, jamais ponto de chegada e, como tal, abrir-se à perspectiva multidimensional concernente ao aprender e aos jeitos diferentes de aprender dos alunos”. Depresbiteris e Tavares (2009, p. 100, grifo nosso) dizem, também, que “[...] é por meio dos critérios que se pode realizar a ‘leitura’ do objeto e entendê-lo ou interpretá-lo como adequado ou não ao que se tem em vista”, acrescentam, ainda, que “[...] os critérios são *princípios* que servirão de base para o julgamento da *qualidade* dos desempenhos [...]” (HOFFMANN, 2007, p. 100).

O fato é que precisamos de instrumentos para avaliar, pois necessitamos coletar dados, isto é, obter informações sobre o processo de ensinar e aprender. Dessa forma, é imperioso diversificá-los, já que

A diversidade de instrumentos permite ao professor a obtenção de um número maior e mais variado de informações e, ao aluno, possibilita a ampliação de oportunidades de expressar-se em diferentes modalidades, para que possa desenvolver habilidades de pensar de naturezas diversas. Afinal nenhum instrumento de avaliação é completo em si mesmo. (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009, p. 99).

A diversificação impede, também, que os instrumentos se tornem parte de um ritual e possam ser usados mecanicamente.

Por isso, vale ressaltar que, mesmo numa diversidade de instrumentos, há algo que não pode ser desconsiderado: o uso que deles fazemos. Pensando nessa questão, Hoffmann (2007, p. 33) observa que o olhar sobre os instrumentos deve ser interpretativo, dado que “[...] os significados que o avaliador constrói sobre o aluno vão muito além do que instrumentos objetivos podem captar. Só se tem receio da subjetividade inerente à tomada de decisão quando não se tem valores éticos de dignidade e justiça”. De qualquer modo, os dados obtidos mediante avaliação devem possibilitar a melhoria do processo, visto que, fundamentalmente, a avaliação deve estar a serviço da aprendizagem.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: DESVELANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA

Com a finalidade de aprofundar nosso estudo sobre avaliação da aprendizagem, sobretudo no ensino de Física, no contexto do ensino médio, realizamos pesquisa em quatro escolas do município de Teresina (PI), sendo uma da rede privada e três da rede pública de ensino. O critério para escolha do ensino médio deve-se ao fato de que, nesse nível da educação básica, o professor é específico da disciplina de Física, diferentemente do que ocorre no ensino fundamental, anos finais, quando os conteúdos de Física são, geralmente, trabalhados dentro da disciplina de Ciências. Para diversificarmos as características do campo de pesquisa, elegemos investigar professores de Física de escolas pública e privada.

Para o levantamento de dados, optamos pela entrevista semiestruturada, pois, como afirma Ribeiro (2008, p. 141), esta consiste na técnica

[...] mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores.

A entrevista foi, então, realizada com cinco professores de Física do ensino médio das quatro escolas escolhidas como campo de pesquisa. Notadamente, a opção pela entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados deu-se pelo fato de essa técnica proporcionar uma dinamicidade no processo de coleta de dados, interação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, além de abrir leques para aspectos subjetivos que poderiam passar despercebidos, por exemplo, no questionário escrito.

A entrevista aqui utilizada, composta de seis perguntas, procurou abordar aspectos, como concepção de avaliação e instrumentos avaliativos, especificamente, observações e registros. As mesmas seis perguntas foram feitas aos cinco professores entrevistados.

Para fins éticos, as identidades dos professores foram preservadas e, por isso, serão aqui nomeados como: Newton, Galileu, Einstein, Stephen e Kepler. Todos eles são graduados em Licenciatura Plena em Física. Os professores Newton e Einstein lecionam na mesma escola, enquanto os outros três lecionam, cada um, em uma escola diferente. É importante ressaltar que Galileu e Kepler são os únicos professores de Física em suas respectivas escolas.

Os dados coletados foram examinados mediante análise de conteúdo, pois, segundo Bardin (1995), esse tipo de análise permite desvelar aquilo que está subjacente nos dados coletados, isto é, implícito nas respostas dos professores entrevistados.

Assim, mediante pesquisa qualitativa, de natureza descritiva, objetivamos conhecer as concepções dos professores de Física do ensino médio, de escolas pública e privada do município de Teresina (PI), sobre o uso da observação e dos registros no processo de avaliação da aprendizagem.

CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE FÍSICA SOBRE O USO DA OBSERVAÇÃO E DOS REGISTROS PARA AVALIAR

A fim de conhecer as concepções dos professores de Física do ensino médio sobre avaliação, especialmente sobre o uso da observação e dos registros no processo de avaliação da aprendizagem, realizamos entrevista semiestruturada, composta das seguintes perguntas: “Professor, em sua opinião, o que é avaliação?”; “Como o senhor realiza a avaliação na sua disciplina?”; “O senhor julga a prática avaliativa que utiliza como eficaz?”; “O senhor conhece os procedimentos/estratégias avaliativos como observação e registro?”; “O senhor utiliza esses procedimentos/estratégias?”; “Como procede e com que finalidade na utilização da observação e dos registros?”.

Para a primeira pergunta – “Professor, em sua opinião, o que é avaliação?” –, nas respostas dos professores Galileu, Einstein e Stephen, apareceram as palavras “medir”, “testar”, “verificar”, “atestar”, “punição”, todas integrantes do léxico da avaliação tradicional, como é possível constatar nas citações a seguir: “Avaliação

não é uma forma de *medir* conhecimento e sim *testar* os conhecimentos” (GALILEU, grifo nosso); “Não é apenas uma forma de *punição*, ou *verificar* se ele sabe somar ou dividir, temos a oportunidade de *verificarmos* de que forma trabalhamos e aprendemos com essas avaliações” (EINSTEIN, grifo nosso); e “[...] é *atestar* se o aluno adquiriu habilidades necessárias, com base nos objetivos de cada conteúdo” (STEPHEN, grifo nosso). O mesmo pode ser percebido, também, na fala de Newton, quando diz que “A avaliação é uma maneira da gente ver se o conhecimento do aluno foi adquirido ou não”. Ou seja, é uma maneira de “constatar”, de “verificar” se o aluno adquiriu o conhecimento transmitido pelo professor.

Segundo Luckesi (1997, p. 18, grifo nosso), “[...] o nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma *pedagogia do exame* que por uma *pedagogia do ensino/aprendizagem*”. Nesse sentido, faz a diferença entre a ação de avaliar e a ação de examinar/medir ou verificar, uma vez que, para ele, “examinar/medir ou verificar” congela o objeto, é algo estático, e “avaliar” é algo dinâmico, uma ação contínua, cuja essência é o diagnóstico, com vista a uma tomada de decisão.

Kepler, no entanto, apresenta uma compreensão de avaliação diferente dos demais: “[...] entendo a avaliação como um processo contínuo de análise dos métodos de ensino-aprendizagem e das habilidades desenvolvidas pelos educandos, servindo como instrumento de grande importância para nortear a prática do educador”. Como vemos, sua compreensão contempla aspectos defendidos por Luckesi (1997), isto é, a avaliação como processo ininterrupto de acompanhamento do educando, bem como de investigação e de direcionamento da prática pedagógica.

Quando perguntados sobre como realizavam as avaliações nas suas disciplinas, segunda pergunta, todos os professores apontaram a utilização dos testes ou provas como instrumento avaliativo: “A avaliação é feita perante um teste padronizado [...]” (NEWTON); “[...] através de prova escrita e oral” (GALILEU); “A gente utiliza o que chamam de avaliação continuada [...] mesmo na prova sendo quantitativa” (EINSTEIN); “[...] mensalmente, através do teste de verificação da aprendizagem, com questões mistas” (STEPHEN) e “[...] método tradicional, analisando aspectos quantitativos” (KEPLER). Faz-se mister destacar, conforme Depresbiteris e Tavares (2009), que as provas podem fornecer informações preciosas sobre o processo de ensino-aprendizagem, desde que sejam bem planejadas e não se restrinjam a um procedimento terminal.

Há, ainda, nas falas sobre como realizam as avaliações na disciplina de Física, dois aspectos que merecem atenção: o que compreendem por avaliação contínua e quais aspectos estão a definir como quantitativos e como qualitativos dentro do que consideram como avaliação. Ao se referirem a esses aspectos, os professores mencionam o seguinte: “[...] observação que é a parte qualitativa” (NEWTON); “[...] através de observação, observando os conhecimentos dos alunos durante as aulas, durante a interação professor-aluno, durante a correção de exercícios [...]” (GALILEU); “[...] mas como tem a avaliação continuada, que não é aquela dada no quantitativo, que o qualitativo que a escola cobra é a participação de aluno [...]” (EINSTEIN); “[...] cotidianamente, a partir da observação, da participação, do desempenho, das atividades de cada aluno [...]” (STEPHEN); “[...] mas também aspectos qualitativos pela observação no desenvolvimento das atividades propostas e nas interações durante as aulas” (KEPLER).

Analisando os aspectos supramencionados, observamos que apenas Einstein não faz referência à observação como um procedimento ou estratégia usada para avaliar seus alunos. Os demais professores mencionam a observação como um procedimento de avaliação qualitativa, bem como a participação, a interação professor-aluno, a correção de exercícios ou as atividades propostas. Além de a observação configurar, para eles, uma estratégia de avaliação qualitativa, parece também, para nós, que a entendem como estratégia de avaliação continuada, enquanto a prova seria caracterizada como avaliação quantitativa. Lembramos, contudo, que a observação por si só não constitui, de acordo com Hoffmann (2007), um instrumento de avaliação, já que os instrumentos são objetos concretos. Desse modo, para a observação ser considerada um instrumento de avaliação, é preciso que se transforme em registro.

Identificamos haver, também, a partir das falas dos professores, uma compreensão de que, na avaliação, há aspectos quantitativos e aspectos qualitativos, conforme está estabelecido no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96, art. 24, inciso V, alínea “a”: “[...] avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL, 1996, p. 7). Entretanto, pensamos, a partir de observações que extrapolam a entrevista que concederam sobre a sistemática de avaliação das escolas, especialmente os professores das escolas públicas, que mesmo o que chamam de qualitativo é quantificado: a prova vale 7 (sete) pontos, avaliação quantitativa; e o qualitativo vale 3 (três) pontos, avaliação qualitativa ou contínua.

Para nós, torna-se perceptível, nas falas dos professores, uma falta de clareza sobre o que podemos considerar como “qualitativo” ou “avaliação qualitativa”, visto que tudo termina sendo reduzido à quantificação e, conseqüentemente, à classificação. A nosso ver, Hoffmann (1993, p. 48) tem razão quando diz que

O que acontece é, então, a atribuição de graus numéricos a vários aspectos relacionados à vida do aluno na escola, indiscriminadamente. Decorre, desse equívoco, a atribuição de notas a aspectos atitudinais dos estudantes (comprometimento, interesse, participação) ou às tarefas deles que não admitem escores precisos (redações, desenhos, monografias).

Para Hoffmann (2005), avaliar qualitativamente se refere a compreender, a interpretar a evolução da aprendizagem do aluno, seus avanços, falhas e potenciais manifestos nas diferentes estratégias usadas para avaliar, a fim de garantir a continuidade dessa evolução.

No intuito de levarmos os professores a pensar sobre suas práticas avaliativas, indagamos se eles as consideravam eficazes. Com exceção de Galileu, os demais professores dizem que não estão completamente satisfeitos com sua forma de avaliar. Newton, Einstein e Kepler, expressando-se de diferentes modos, terminam por utilizar o mesmo argumento para justificar sua insatisfação, o fato de os aspectos quantitativos ainda prevalecerem sobre os qualitativos nas sistêmicas de avaliação adotadas pelas escolas, como é possível verificar, por exemplo, nas falas de Einstein e Kepler: “[...] tem alunos que têm saberes e aprenderes diferentes e eu tenho que levar em conta os pilares da educação, saber ser,

proceder e nem sempre a gente pode avaliar tudo isso, até porque o tempo é pouco e a gente corre muito, infelizmente” (EINSTEIN); “[...] nem sempre, pois devido à grande quantidade de alunos por turma e a quantidade de aulas ser resumida, os aspectos quantitativos sempre se sobressaem aos qualitativos” (KEPLER). Stephen, contudo, argumenta serem outros os fatores que contribuem para sua insatisfação com a prática avaliativa: “[...] nervosismo, pesca, tarefas tão somente copiadas de outros, que distorcem os resultados”.

Na verdade, parece-nos que a questão central posta nas falas dos professores é que a medida, a verificação, ainda é o que predomina dentro da escola. Isso pode ser confirmado, inclusive, no depoimento de Galileu, “[...] por enquanto sim, enquanto não aparecer outra melhor”, ou seja, o que preocupa a escola, no final das contas, é o registro de uma nota, e não as aprendizagens dos alunos. Talvez encontremos aí uma das explicações para o fraco desempenho dos alunos, para a baixa qualidade da educação no Piauí.

Villas Boas (2008) destaca a importância dos registros e pareceres em avaliação. Segundo ela, são ferramentas de primazia para a avaliação do aluno, bem como para a autoavaliação do docente. Com base nisso, as três últimas perguntas – “O senhor conhece os procedimentos/estratégias avaliativos como observação e registro?”; “O senhor utiliza esses procedimentos?”; “Como procede e com que finalidade na utilização da observação e dos registros?” – foram feitas em conjunto aos professores entrevistados.

Newton, Galileu, Einstein e Stephen afirmam que conhecem e utilizam a observação e os registros como procedimentos/estratégias de avaliação. Kepler, anteriormente, ao ser questionado sobre como realizava a avaliação na sua disciplina, afirmou utilizar a observação como método qualitativo de avaliar; agora, contraditoriamente, diz que a conhece, mas não a utiliza.

Parece-nos que os professores estão presos às práticas avaliativas definidas pela escola e, conseqüentemente, pelo sistema oficial: “[...] a observação é muito utilizada, a gente vê, observa o desenvolvimento do aluno durante todo o mês para ter noção de como ele vai se sair na prova” (NEWTON); “[...] registro tudo aquilo que a gente vê que o aluno pega como conhecimento, inclusive tem-se uma grade específica para isso, para apresentar durante o plantão escolar, no final do ano, para ver o que se pode aproveitar” (GALILEU); “[...] observo se o aluno está fazendo as tarefas, participando nas aulas [...]. Anoto, a cada aula, as atividades realizadas, registro questões relativas ao comportamento, participação e transformo essas informações em uma nota, que corresponde a 60% da nota mensal” (STEPHEN).

Os procedimentos e finalidades na utilização da observação e dos registros, nos casos de Newton, Galileu e Stephen, parecem-nos distorcidos daquilo que deve ser a real finalidade dos procedimentos/estratégias de avaliação dentro de escola, que, segundo Luckesi (1984), é ver, julgar e agir, num ciclo ininterrupto. Para Hoffmann (2005), analisar o aluno, com base em suas ações e em seus comportamentos, não significa avaliar qualitativamente. Além disso, destaca que, geralmente, esses registros são feitos em forma de fichas, com códigos para cada conduta observada, uma forma de abordagem que se mostra superficial, porquanto incapaz de caracterizar o ritmo próprio do aluno. Dessa forma, esse tipo de observação e de registro apresenta pouco ou nenhum significado em termos de acompanhamento da aprendizagem.

Einstein, ao expor sua compreensão sobre os procedimentos e finalidades na utilização da observação e dos registros para avaliar os alunos de Física do ensino médio, observa que

Na realidade, na educação [...], a gente avalia nosso próprio trabalho, porque é de acordo com o que ele (*o aluno*) faz [...]. Primeiro, eu trago para mim a responsabilidade de me autoavaliar, [...] aí, na próxima aula, no próximo mês, eu já mudo a estratégia de sala de aula. Primeiro, eu penso em mim; depois, quando eu utilizo duas ou três estratégias de ensino, é que vou perguntar o que ele está fazendo em casa, porque eu não posso dizer para um aluno da nota baixa, dizer que ele não estudou em casa, pode ser que ele estudou da forma que ele compreendeu a coisa.

As compreensões de Einstein revelam uma preocupação com a aprendizagem dos alunos e com o ensino. Nessa perspectiva, a observação e os registros são estratégias usadas para refletir sobre seu trabalho, por meio de autoavaliação.

Kepler, mesmo que tenha dito não utilizar a observação e o registro como procedimento/estratégia para avaliar, afirma que ambos têm a finalidade de “[...] diagnosticar as habilidades adquiridas pelos educandos e corrigir as possíveis falhas no processo de construção do conhecimento, levando o professor a uma reflexão sobre sua prática, o que deu e o que não deu certo”.

Por último, sem pretender rotular os professores, pensamos que é possível encontrar diferenças e semelhanças em suas compreensões de avaliação da aprendizagem no ensino de Física, no âmbito do ensino médio.

Quadro 1 – Síntese das concepções de avaliação dos professores

PROFESSORES	CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO
Galileu	Preso às concepções e às práticas tradicionalmente vigentes nas escolas e no sistema de ensino.
Newton, Einstein e Stephen	Ainda presos às concepções vigentes, porém já incorporam outros elementos às suas compreensões de avaliação, com possível reflexo em suas práticas.
Kepler	Pareceu-nos que o seu discurso incorpora aquilo que se divulga sobre mudanças em avaliação. No entanto, não vimos, a partir da sua fala, uma relação entre seu discurso e sua prática.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Nesta síntese das concepções de avaliação dos professores investigados, professores da disciplina de Física do ensino médio, fica evidenciado que, apesar de ainda presos às práticas tradicionais, como examinar, medir, classificar, há um movimento, na maioria dos entrevistados, mesmo que bastante sincrético, em direção a uma mudança de concepção e, conseqüentemente, de prática de avaliação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das respostas dos professores, tornou-se possível constatar que o que vigora em grande medida na escola é a “pedagogia do exame”. Nesse sentido, a tarefa principal dos professores é preparar os alunos para a prova, ou seja, é,

quase sempre, transmitir conteúdos e, por conseguinte, preparar o aluno para um exame, com a finalidade de “verificar” ou “medir” o quanto ele foi capaz de “reter” ou “memorizar” de tudo o que o professor transmitiu.

Os dados coletados nos apontaram uma intensa preocupação com notas, execução de tarefas e atitudes comportamentais. Observamos, ainda, uma preocupação com os resultados finais sem, na maioria das vezes, atentar como os alunos chegaram a eles, suas dificuldades e avanços ao longo do processo. Não há, desse modo, uma apreciação do desenvolvimento cognitivo do educando, isto é, a consideração da aprendizagem como principal objeto da avaliação escolar.

Dessa modo, mesmo utilizando a observação e o registro, em momento algum, os professores deixam claro o que fazem com os dados obtidos, que pouco ou de nada servirão se forem somente arquivados ou utilizados com fins classificatórios.

É certo que as observações e os registros avaliativos são válidos e eficazes, quando realizados coerentemente com uma concepção de avaliação formativa e apoiados em sólida fundamentação teórica. Nessa perspectiva, urge repensar nossos critérios, métodos, finalidades e concepções de avaliação. No entanto, antes, devemos repensar também a nossa visão de sociedade, de educação, de conhecimento, de aprendizagem.

Entretanto, apesar de ainda presos às práticas tradicionais, como examinar, medir, classificar, conforme revelam as suas respostas, percebemos, também, um movimento diferente, mesmo visivelmente sincrético, por parte da maioria dos entrevistados, em direção a uma mudança de concepção e, conseqüentemente, da prática de avaliar.

Para nós, a avaliação deve ser vista como mediadora do processo de ensino e aprendizagem, e não como parte isolada desse processo. Sua função não deve ser verificativa, classificatória e excludente, mas deve ser tomada como ponto de partida para a reorientação do professor na criação de estratégias que garantam a aprendizagem e o acolhimento do aluno. Portanto, está na hora de questionarmos: o que, como e para que avaliamos? Somente assim, começando pela reflexão, poderemos caminhar em direção a uma mudança em avaliação e, por certo, para uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 20 jun. 2015.
- DEPRESBITERIS, Léa; TAVARES, Marialva Rossi. *Diversificar é preciso...: instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem*. São Paulo: Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, 2009.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação: mito e desafio - uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

- HOFFMANN, Jussara. *O jogo do contrário em avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- HOFFMANN, Jussara. *Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação*. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 61, p. 6-15, nov./dez. 1984.
- RIBEIRO, Elisa Antonia. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. *Evidência*, Araxá, n. 4, p. 129-148, 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/tecnica_coleta_dados.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2015.
- VILLAS BOAS, Benigna Maria de Fátima. *Virando a escola do avesso por meio da avaliação*. Campinas: Papirus, 2008.