

A AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA

The Evaluation in the Initial Training of Teachers of Sciences and Biology

ANDRESSA RODRIGUES DOS SANTOS

Resumo

Para que os futuros docentes atuem na sociedade auxiliando na construção de cidadãos protagonistas é de suma importância que os mesmos estejam sendo submetidos a processos avaliativos que sejam formativos e não simplesmente verificadores. Sendo assim, nosso objetivo geral é compreender as concepções e práticas avaliativas que norteiam os Estágios Supervisionados Obrigatórios (ESO) no âmbito da formação inicial de professores de Ciências e Biologia na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Definimos como objetivos específicos: analisar a concepção de avaliação dos professores que ministram os ESO; identificar os critérios e instrumentos que esses professores utilizam para avaliar os licenciandos e o que é feito com os resultados das avaliações. Nosso campo de estudo foram as disciplinas de ESO do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UFPE, localizada em Recife. Nossa metodologia consistiu na coleta de dados através dos planos de ensino, observação do tipo não participante e entrevista semiestruturada. Como forma de tratamento de dados, utilizamos um viés da análise de conteúdo de Bardin (1994). As análises realizadas apontam características que nos levam a inferir que há uma avaliação formativa nas disciplinas analisadas.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado Obrigatório. Formação de professores. Biologia.

Abstract

In order to future teachers act in society by assisting in the construction of protagonist citizens, it is of utmost importance that they be submitted to evaluative processes that are formative and not simply verifiers. Therefore, our general objective is to understand the conceptions and evaluative practices that guide the Obligatory Supervised Internships (ESO) within the scope of the initial training of Science and Biology professors at the Federal University of Pernambuco (UFPE). We define as specific objectives: to analyze the evaluation conception of the teachers that teach ESO; Identify the criteria and instruments that these teachers use to evaluate the graduates and what is done with the results of the evaluations. Our field of study was the ESO' subjects of the undergraduate course in Biological Sciences of UFPE, located in Recife. Our methodology consisted of data collection through teaching plans, non-participant observation and semi-structured interviews. As a form of data processing, we used a bias of the content analysis of Bardin (1994). The analyzes carried out point to characteristics that lead us to infer that there is a formative evaluation in the disciplines analyzed.

Keywords: Supervised Internship Mandatory. Teacher training. Biology.

Introdução

É fato que a sociedade está sempre em constante mudança, apesar disso, o paradigma tradicional na educação, embora muito criticado, ainda está demasiadamente presente nos dias atuais com características muito semelhantes àquelas presentes no seu surgimento. O ensino tradicional tal como o conhecemos atualmente, teve sua origem no século XX a partir da

criação dos “sistemas nacionais de ensino”, inspirado numa sociedade burguesa emergente que buscava se libertar da opressão, a permanência do paradigma tradicional na sociedade permite que haja a substituição de processos de ensino e aprendizagem por uma “pedagogia do exame” (LUCKESI, 2002, p. 17). Todavia, é evidente que a sociedade está passando por um momento de transição, os fatos (globalização, era digital, sociedade da informação) rompem o equilíbrio, e os valores que antes eram tidos como formas de se obter a plenitude, não mais correspondem aos anseios da sociedade. Sendo assim, certas regularidades presentes no ensino na metade do século XIX até o fim do século XX, vem sendo contestadas e, nesta perspectiva, buscam-se novas formas de alcançar a plenitude (FREIRE, 1979; CORDEIRO, 2013).

Para que possamos repensar nossas práticas de análise do conhecimento construído pelos estudantes, é preciso estarmos alinhados com uma pedagogia que ultrapasse o modelo liberal conservador, onde o objetivo esteja voltado para as perspectivas e possibilidades de transformação social, e não a reprodução e conservação da sociedade. Esta nova forma de ver o mundo, que se reflete numa prática pedagógica incluyente, respeitosa da diversidade de características dos indivíduos, deve ser baseada na compreensão do conhecimento como processo histórico e social, e deve acreditar, principalmente, no ato pedagógico como forma de humanização e emancipação (LUCKESI, 2002; SILVA, 2006).

Por estes motivos, os cursos de formação inicial de professores, ou seja, as licenciaturas, precisam apresentar mudanças na forma de ensino, transferir a centralidade do ensino do professor para o estudante, uma vez que esses cursos são responsáveis por formar os profissionais que atuarão no ensino básico de toda sociedade brasileira e devem, portanto, não apenas oferecer conteúdos técnicos e aprimorar habilidades para a prática docente, precisam também romper com práticas excludentes, discriminatórias, classificatórias, autoritárias, arbitrárias, ambíguas e falhas. Não raro, temos conhecimento de procedimentos avaliativos utilizados como mecanismo de controle dos licenciandos e imposição de autoridade dos professores. Todavia, esta mudança não é fácil, mas ela é possível na medida em que se questiona, em que se critica e se reflete sobre o uso de determinadas práticas e situações, sendo necessário para isto, que as atividades docentes estejam relacionadas a uma tarefa de pesquisa e inovação constantes (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2011; CORDEIRO, 2013; SANTOS; ARAÚJO, 2015).

Tendo em vista que a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, responsável por definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015), define a docência como “ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos [...]” (p.8), podemos afirmar que os Estágios Supervisionados Obrigatórios são disciplinas que possibilitam a relação entre todos esses elementos que compreendem a ação docente, pois possuem a característica de possibilitar a integração desses diferentes conteúdos que são vivenciados ao longo da formação inicial dos professores. Para Pimenta (1997, p. 60), o estágio tem, entre outras coisas, a finalidade de “integrar o processo de formação do aluno”, guardando sempre uma relação íntima com as demais disciplinas do curso, portanto, é momento de “construção da identidade, dos saberes e das posturas necessárias” (PIMENTA; LIMA, 2012, p.29)

Quando os estágios supervisionados são realizados tendo em vista as possibilidades de transformação social, a forma como se desenvolvem as estratégias e metodologias de ensino e aprendizagem diferem bastante daquelas que visam à reprodução e conservação da sociedade. Dentre tantos elementos que tornam esses paradigmas diferentes entre si, destacamos aqui as práticas avaliativas, que por estarem centradas em sujeitos diferentes nesse processo, vão apresentar características bem distintas entre si. No ensino tradicional, as práticas avaliativas caracterizam-se por resumirem-se a exames; enquanto que dentro de uma perspectiva emancipatória, apresentam um viés formativo e regulador.

Diante do exposto, e tendo em vista que os ESO são um momento importante na formação docente pelas razões que já nos referimos anteriormente, decorre daí a importância dos futuros docentes estarem sendo avaliados de modo formativo, já que a forma como os professores avaliam seus estudantes reflete o modo como foram avaliados enquanto educandos, pois, quando os professores em formação assimilam conhecimentos, apropriam-se também das metodologias e visões de mundo, o que demonstra também o paradigma educacional a qual foi

submetido ao longo do seu processo formativo e suas vivências (HOFFMANN, 1998; LUCKESI, 2002). Ou seja, sendo a avaliação parte constituinte e integradora da ação educativa, porquanto faz parte do trabalho pedagógico e correlaciona os elementos da prática educativa (SILVA, 2006), é preciso que tanto os licenciandos quanto os docentes tenham a verdadeira noção das práticas avaliativas às quais são submetidos em suas instituições de formação (HOFFMANN, 1998). Sendo assim, definimos como nossa questão de pesquisa: Que concepções e práticas avaliativas norteiam os ESO no âmbito da formação inicial de professores de Ciências e Biologia?

A partir desse questionamento, delineamos como nosso objetivo geral: compreender as concepções e práticas avaliativas que norteiam os ESO no âmbito da formação inicial de professores de Ciências e Biologia na UFPE. E, os objetivos específicos são: analisar a concepção de avaliação dos professores que ministram os ESO; identificar os critérios e instrumentos que esses professores utilizam para avaliar os licenciandos e o que é feito com os resultados das avaliações.

Referencial Teórico

Embora seja recorrente o uso do termo “avaliação da aprendizagem” como sinônimo de “verificação da aprendizagem”, trata-se de termos bem diferentes, na verdade, antagônicos. Existem enormes diferenças entre o ato de avaliar e o de examinar ou verificar. Para Luckesi, verificar ou examinar significa “a obtenção do dado ou informação que se busca” (2002, p.92), ou seja, estando presente ou não a informação a qual se busca encontrar, a análise se encerra neste momento, nada é feito a partir daquela informação ou ausência da mesma, o que se faz é atribuir-lhe um resultado numérico ou conceitual, dessa forma, os estudantes são meramente classificados. Para Libâneo (1994), ao realizarmos verificações e atribuirmos notas a elas, acabamos ignorando a complexidade que há no processo de ensino e aprendizagem, não atingido assim os objetivos educativos, portanto, os exames são uma forma de constatar resultados e expressá-los em valores numéricos. Entretanto, apontar o problema ou identificá-lo não é suficiente, é necessário preencher as lacunas que foram expostas (HOFFMANN, 1998). Através dos exames ou verificações, a ação do professor é limitada a transmitir e corrigir. Tais características dialogam diretamente com o paradigma tradicional, no qual há uma busca incansável pelas respostas prontas e os estudantes devem repetir e reproduzir o modelo proposto. Para Behrens (2003), este modelo ainda é o predominante nas universidades, salvando-se algumas raras exceções. Trata-se, portanto, de um modelo antidemocrático no que se refere ao ensino, uma vez que o professor nada faz para que o estudante amplie sua compreensão nem que aprenda com seu erro, não há uma tomada de decisão para o avanço, nada faz para superá-lo, tornando-se, na maioria das vezes uma fonte de culpa e castigo (LUCKESI, 2002).

Diferentemente do exame, na avaliação o que importa é dinamizar a relação entre professor e estudante. Luckesi entende a avaliação como “um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão” (2002, p.69); onde o juízo de qualidade é um processo comparativo entre “o que está sendo ajuizado e um determinado padrão ideias de julgamento” (LUCKESI, 2002, p.69). Em outras palavras, é a comparação dos resultados com as expectativas, tendo em vista os objetivos e critérios pré-estabelecidos; já a tomada de decisão, refere-se à atitude que o professor deverá tomar diante dos resultados satisfatórios ou insatisfatórios, sendo este último elemento uma importante característica do processo avaliativo. No mesmo sentido, Jussara Hoffmann se refere ao processo avaliativo como “um método investigativo que prescinde da correção tradicional, impositiva e coercitiva” (1998, p.79), trata-se de uma “educação libertadora e construtivista” (*Idem*, p.71), onde deve haver um equilíbrio entre os aspectos qualitativos e quantitativos, pois, quando priorizamos os aspectos quantitativos, reduzimos a avaliação à medição e, quando levamos apenas em consideração os aspectos qualitativos, a avaliação se perde na subjetividade de professores e alunos (LIBÂNEO, 1994). Destarte, o sentido da avaliação é “compreender o que se passa na interação entre o ensino e a aprendizagem para uma intervenção consciente e melhorada do professor, refazendo seu planejamento e seu ensino e para que o aprendente tome consciência também de sua trajetória [...]” (SILVA, 2006, p.60).

A avaliação atinge seu sentido pleno quando está diretamente relacionada à aprendizagem do educando. Na avaliação, o erro pode ser fonte de virtude ou de crescimento, pois, o

importante é compreender os motivos que levaram ao “erro” e, posteriormente, buscar a reorientação do entendimento do educando e de sua prática, trata-se então de um suporte para compreensão e crescimento, um caminho para o avanço.

Sendo assim, para ser um processo dito avaliativo, as situações de coleta de informações sobre a qualidade da aprendizagem do aluno não podem estar reduzidas a momentos estanques, às provas e testes realizados no fim de cada bimestre, a coleta de dados é fundamental durante o processo de ensino e aprendizagem.

Essa coleta de dados é feita a partir de instrumentos, “todas as ferramentas utilizadas na coleta de informações para descrição desta realidade, podem ser definidas como instrumentos de coleta de dados para avaliação” (COUTINHO, 2013, p.28). Podemos citar como exemplos de instrumentos: exercícios, estudo dirigido, trabalho em grupo, provas dissertativas, arguição oral, seminários e simulados. Todavia, tais instrumentos devem estar de acordo com aquilo que se pretende investigar, sendo assim, os instrumentos são os meios utilizados para descrever a realidade, não obstante, há uma lógica que precisa ser mantida para que os instrumentos avaliativos sejam capazes de revelar o que o professor quer saber: os instrumentos avaliativos devem ser construídos tendo em vista os critérios e estes, por sua vez, são delineados a partir dos objetivos do ensino, ou seja, o professor precisa ter planejado previamente o padrão de qualidade que ele espera do aluno, tais critérios podem ser chamados também de critérios resultados (LUCKESI, 2002; GESSINGER; GRILLO; FREITAS 2010).

Mas, para que possamos caracterizar determinada prática como avaliativa, os dados obtidos a partir dos instrumentos devem ser analisados, servindo de dados de acompanhamento do aluno, e, para além disso, eles exigem uma tomada de posição frente ao objeto de avaliação com uma consequente decisão de ação: manter o objeto como está ou atuar sobre ele; e é justamente esta última característica que distingue um instrumento qualquer de um instrumento de coleta de dados para proceder a avaliação (SANTOS; ARAÚJO, 2016). No exame ou verificação, os resultados obtidos através dos instrumentos, são utilizados para classificar (em aprovado ou reprovado), eles não encaminham para uma tomada de decisão para o crescimento e, por isto, é um processo excludente. Jussara Hoffmann afirma que, quando são realizados apenas exames e verificações, “o professor cumpre penosamente uma exigência burocrática e o aluno, por sua vez, sofre o processo avaliativo. Ambos perdem nesse momento e descaracterizam a avaliação de seu significado básico de investigação e dinamização do processo de conhecimento” (1998, p.19), nesse sentido, a avaliação deixa de ser um processo educativo para ser um momento terminal, transformando-se em exame.

Gostaríamos ainda de ressaltar que os instrumentos utilizados para qualificar a realidade também não podem limitar-se a apenas um único tipo de instrumento quando se trata de uma avaliação formativa, uma vez que um único instrumento não dá conta de coletar todos os dados referentes a diferentes conhecimentos e competências. A diversificação de experiências representa um princípio importante para a avaliação com característica formativa e mediadora. Entende-se aqui como avaliação formativa aquela que promove a emancipação do estudante, criticidade, reflexão. O termo “mediadora” diz respeito à função do professor como alguém que vai além da observação, mas é alguém que “provoca, questiona, confronta, exige novas e melhores soluções a cada momento” (Hoffmann, 2011, p.75), sendo assim estes dois conceitos se complementam elevando a outro nível o sentido da avaliação.

Coutinho (2013) afirma que a avaliação dentro de uma perspectiva libertadora apresenta as seguintes características: é democrática, constante, diversificada, sistemática e intencional. Ou seja,

Negocia a determinação de objetivos, critérios, instrumentos e dinâmica. Os educandos têm a oportunidade de expor suas dúvidas, inseguranças e incertezas; possibilita acompanhar o processo ensino-aprendizagem desenvolvido na rotina escolar, informando, assim, aos sujeitos envolvidos o que vem acontecendo em suas interações pedagógicas, possibilita regulação e adequação do trabalho docente e das aprendizagens; a diversidade de instrumentos avaliativos possibilita coletar um maior número e variedade de informações sobre o trabalho docente e os percursos de aprendizagens; obedece a uma lógica metódica, pois é importante atentar para a coerência entre os instrumentos utilizados e as particularidades de cada etapa do processo educativo; a intenção (objetivos e critérios) norteia a todo instante o processo avaliativo. Para que avaliar? O que avaliar? Quando

avaliar? Como avaliar e o que fazer com os resultados? (COUTINHO, 2013, p. 19)

A quantidade de práticas e processos de ensino e aprendizagem com características tradicionais e tecnicistas no ensino básico e até mesmo superior, principalmente nas disciplinas ditas “da área dura” dos cursos de formação de professores, demonstra que há uma fragilidade nos cursos de formação de professores, uma vez que as mesmas não conseguem quebrar paradigmas, nem desconstruir vivências. Para Carvalho e Gil-Pérez (2011) a identificação dos limites do ensino por transmissão e o desenvolvimento de práticas construtivistas propõe que a formação de professores seja voltada também para a pesquisa, o que possibilita ressignificações que são obtidas através da observação, crítica e reflexão. Vale ressaltar que essa crítica e reflexão deve estar relacionada às práticas pedagógicas e processos de ensino e aprendizagem, ou seja, a atividade de pesquisa não deve se restringir às áreas do conhecimento específico de um campo de estudo.

Metodologia

Diante da expressiva importância que as universidades federais apresentam dentro da sociedade pernambucana, definimos como campo de estudo o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade pública situada em Recife, na qual os Estágios Supervisionados Obrigatórios (ESO) são ofertados como quatro disciplinas: ESO I (90 horas/aula), ESO II (105 horas/aula), ESO III (105 horas/aula) e ESO IV (105 horas/aula).

Em conformidade com os princípios que regem a pesquisa científica, foi explicado à coordenação do curso o objetivo da pesquisa e foi garantido o anonimato dos docentes. Utilizamos como instrumento de coleta de dados a (1) a análise documental dos planos de ensino desenvolvidos pelos docentes; (2) observação do tipo não participante; e (3) entrevista semiestruturada.

Os atores sociais da pesquisa são os docentes da UFPE responsáveis por ministrar os ESO, embora o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas conte com a dedicação de quatro docentes, apenas 2 aceitaram fazer parte da nossa pesquisa. Para garantir o anonimato dos docentes determinamos, então, que os mesmos seriam chamados de P1 e P2.

Quanto aos planos de ensino, os mesmos são referentes a 2017.1 e foram solicitados aos docentes responsáveis pelos ESO e também na coordenação, ambos de modo presencial. Para Oliveira (2007, p.69), a pesquisa documental se caracteriza “pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, revistas, cartas, filmes [...]”. Sendo assim, compreendemos que os planos de ensino são documentos dessa natureza.

A segunda etapa da coleta de dados se deu a partir da observação do tipo não participante dos professores que aceitaram contribuir com nossa pesquisa. A observação, de acordo com Danna e Matos (2006), permite coletar informações que outros instrumentos de pesquisa não seriam capazes, condiciona compreender fidedignamente o contexto de estudo de forma a melhor interpretar os dados que são coletados pelos demais instrumentos. É importante ressaltar que esta pesquisa toma como premissa uma observação semiestruturada sob a perspectiva racionalista contemporânea (CACHAPUZ; CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2012). Assim, a mesma é compreendida como um processo seletivo, sendo necessário ter previamente definido critérios a serem observados, baseados, evidentemente, em lentes teóricas construídas a partir de conhecimento anterior. Desse modo, a observação das aulas ajudou-nos a verificar a coerência entre os discursos e as práticas diárias em sala de aula no contexto da avaliação. Foram observadas 8 horas/aula de cada ator social da pesquisa, para estabelecermos quais dias estaríamos observando, perguntamos: “gostaríamos de estar presentes em um momento no qual o senhor(a) esteja realizando atividades avaliativas”, esta pergunta já nos forneceu também alguns dados a respeito da concepção de avaliação por parte dos docentes, discutiremos mais os dados obtidos a partir dessa questão no tópico “Resultados e Discussões”. Quanto aos critérios estabelecidos para serem observados durante esta etapa da coleta de dados, estabelecemos que estaríamos atentas à: postura do professor diante do erro; disponibilidade para tirar dúvidas e/ou para observar o desenvolvimento de atividades que demandassem maior tempo de construção por parte dos estudantes; oportunidade de correções ou melhorias dos resultados obtidos através dos instrumentos

avaliativos por parte dos estudantes; e à busca por conhecer os conhecimentos prévios dos estudantes – avaliação diagnóstica.

A terceira e última etapa de coleta de dados consistiu na realização da entrevista semiestruturada. Esse momento se deu após o período de observação das aulas. Oliveira (2007) destaca que a entrevista é um excelente instrumento por permitir a interação entre pesquisador e entrevistado e a obtenção de descrições detalhadas do que se está pesquisando. As questões levantadas durante a entrevista foram: (1) “para você, enquanto docente, o que é avaliação?”; (2) “em que momentos você avalia seus estudantes?”; (3) “quais os critérios que você utiliza para avaliar os estudantes?” (4) “quais os instrumentos que você utiliza?” (5) “de posse dos instrumentos de coleta de dados, o que você faz com os resultados?”.

Explicitamos que a entrevista presencial só pôde ser realizada com P1, pois P2 estava vivenciando momentos pessoais difíceis que dificultaram o planejamento inicial que fizemos. Nesse sentido, as questões programadas para serem feitas em entrevista foram respondidas por e-mail, pois tivemos que enviar as mesmas.

No que se refere à análise dos dados, considerando que a pesquisa apresenta perspectiva qualitativa-descritiva (OLIVEIRA, 2007), os princípios que orientaram a análise de conteúdo foram utilizados como forma de tratamento dos dados coletados. Bardin (1994), afirma que a análise de conteúdo consiste, de modo geral, na decomposição dos discursos e identificação de categorias comuns, levando em consideração o contexto que a pesquisa está inserida. A análise de conteúdo é dividida em três momentos: pré-análise, exploração do material e tratamento de dados. A primeira etapa (pré-análise), consiste na organização do material; a segunda etapa, é o momento de aprofundamento orientado pelas hipóteses; e o terceiro e último momento é o tratamento dos dados, ou seja, a análise propriamente dita.

Concepção de Avaliação dos Docentes que Ministram o ESO

- **Concepção de avaliação presentes nos planos de ensino**

Quando falamos de avaliação formativa, o planejamento aparece como um dos elementos centrais desse processo, não há como avaliar de modo coerente, ético e objetivo se não estiver estabelecido previamente o que se pretende, ou seja, os objetivos devem estar claros para que deles emergam os critérios, possibilitando assim a construção de um instrumento avaliativo que atenda às necessidades do processo de ensino e aprendizagem em questão. Em todos os livros que versam sobre avaliação dentro de uma perspectiva formativa, o planejamento aparece como momento importante, pois é nessa fase que se estabelecem “os mínimos necessários para que cada um possa participar democraticamente da vida social” (LUCKESI, 2002, p.44) e não os mínimos possíveis. Portanto, a avaliação dentro do planejamento assume uma tarefa central: subsidiar na verificação de como estamos construindo o nosso projeto; avaliar atravessa o ato de planejar e de executar e, por conseguinte, a execução desse planejamento é dinâmica e não mecânica, visto que pode sofrer alterações e adaptações quando necessário.

Diferentemente do que acontece nos modelos reprodutivistas, autoritários e classificatórios, onde o planejamento muitas vezes é realizado como uma tarefa burocrática e distante do que se materializa em sala de aula, a avaliação prescinde um elevado rigor no seu encaminhamento de modo que, quando realizada de modo intencional e objetivando uma construção sólida e efetiva da aprendizagem, temos seus percursos identificáveis no plano de ensino.

Isto posto, acreditamos que é possível, a partir do plano de ensino, termos algumas informações a respeito da avaliação. O modo como o tópico “Avaliação” é descrito no plano de ensino pode nos revelar características desse processo, assim como os espaços presentes no cronograma com este fim e os instrumentos utilizados (se são poucos, ou muitos, e quais são). Entendemos que o Plano de Ensino já vem “estruturado” com alguns tópicos padronizados pelas instituições, mas, dentro desses itens o professor tem a liberdade de escrever e fazer suas alterações. Nos planos de ensino obtidos através da coordenação do curso, os tópicos encontrados foram: Ementa, objetivos, conteúdo programático, metodologia e formas de avaliação.

A concepção de avaliação presente nesses documentos é: “a avaliação será contínua e baseada nos trabalhos a serem apresentados”. A este respeito, Rabelo (1998), afirma que a

avaliação pode ser classificada como contínua (processual), quando está presente no decorrer de todo semestre; ou pontual, quando está limitada a momentos bem definidos, tais como nos períodos de avaliação determinados pela instituição.

Nos planos de ensino entregues por P1 aos seus estudantes a frase “a avaliação será contínua e baseada nos trabalhos a serem apresentados” se repete, enquanto que nos planos de P2, que foram elaborados conjuntamente com P3 para o ESO1 e com P4 para o ESO2, não há nenhuma descrição que possamos relacionar diretamente com a concepção de avaliação.

- **Concepção de avaliação presente nas entrevistas**

Quando questionamos “Para você, enquanto docente, o que é avaliar?”, P1, que ficou responsável pelo ESO4 em 2017.1, respondeu que vê avaliação como:

[...] uma retroalimentação para o professor e para o aluno [...], por muito tempo se viu a avaliação como algo ligado a aferir se alguém aprendeu algo, mas eu vejo avaliação, principalmente, de como se ensinou algo. E aí essa via de mão dupla é muito importante [...] e aí eu tenho que criar instrumentos avaliativos que vão ao encontro do professor e do aluno. Por isto que sou muito adepto da avaliação diagnóstica e da avaliação formativa, então eu tô sempre iniciando disciplina diagnosticando o aluno, diagnosticando situações, diagnosticando o contexto, porque isso interfere muito no que eu vou fazer no processo. E aí, além disso, diluindo as avaliações formativas ao longo do processo porque você consegue fazer as mudanças quando seu processo de ensinagem não consegue satisfazer o que você espera. Mas, no meu caso, eu vejo a avaliação como um caminho, né? Professor e o aluno se autoconhecendo, se autoconhecendo na medida de poder entender como se constrói o conhecimento, como se construiu o quanto ele precisa realmente rever e parar, processar. E aí a gente entra no conceito hoje, que eu acho extremamente importante na avaliação, que é a autorregulação, quando você ultrapassa esse limiar da avaliação, e você vê a avaliação no processo autorregulatório, que é quando você compreende a avaliação no seu processo interno, íntimo, com esses dados avaliativos você refletir sobre, aí fica perfeito. [...] eu acho que essas novas dinâmicas que o processo avaliativo exige da gente, que é a autorregulação, a metacognição, que é repensar sobre. [...] como você perguntou no conceito geral, seria esse: processo de conhecimento de como está o que se propõe, o que se desenha, tanto no processo do ensino de alguma, como no processo de aprendizagem de alguma coisa.

P1 afirma que a avaliação é uma “*retroalimentação para o professor e para o aluno*” e mais, afirma que a avaliação não é apenas “*aferir se alguém aprendeu algo*”, mas como aprendeu. A fala do professor sobre sua concepção de avaliação vai ao encontro com o que Luckesi (2002) afirma quando diz que a avaliação está relacionada à qualidade da aprendizagem do aluno e que a mesma está diretamente relacionada a condutas aprendidas e manifestadas pelos estudantes através dos instrumentos avaliativos, de modo que a aprendizagem “será mais ou menos satisfatória na medida em que se aproximar mais ou menos do padrão ideal, da expectativa que temos dessas condutas” (*Idem*, p.71). Ainda sobre essa característica da avaliação enquanto mediadora do processo de ensino-aprendizagem, Hoffmann (2011) afirma que tarefas avaliativas são aquelas que levam o professor a perceber ou não a necessidade de avanços conceituais, entretanto, não pode ser vista como finalização do processo, ela é parte dele.

O professor P1 estabelece também uma relação direta entre avaliação, construção de instrumentos avaliativos e planejamento quando diz que “*tenho que criar instrumentos avaliativos que vão ao encontro do professor e do aluno*”. Sobre isto, Cordeiro (2013) nos lembra que tem predominado nas escolas um uso muito restrito de instrumentos, o mesmo acontece nas universidades, muitos desses instrumentos servem apenas para constatação de uma realidade sem intenção de modificá-la. De maneira geral, cada instrumento deve ser utilizado pensando no que se pretende observar, quando P1 afirma que precisa criar instrumentos que satisfaçam tanto o objetivo dele de perceber a construção do conhecimento por parte do aluno, quanto para perceber se suas estratégias e metodologias de ensino estão

funcionando, nos dá a ideia de ele levar em consideração os objetivos do processo de ensino e aprendizagem; assim como nos permite pensar que ele realiza modificações em seu planejamento a partir desses resultados quando afirma que *“consegue fazer as mudanças quando seu processo de ensinagem não consegue satisfazer o que você espera”*.

Outra fala que merece destaque é a seguinte:

Mas, no meu caso, eu vejo a avaliação como um caminho, né? Professor e o aluno se autoconhecendo, se autoconhecendo na medida de poder entender como se constrói o conhecimento, como se construiu o quanto ele precisa realmente rever e parar, processar e aí a gente entra no conceito hoje, que eu acho extremamente importante na avaliação, que é a autorregulação, [...] eu acho que essas novas dinâmicas que o processo avaliativo exige da gente, que é a autorregulação, a metacognição, que é repensar sobre. [...]. (P1).

P1 fala de duas características importantes do processo avaliativo enquanto instrumento formativo e regulador da aprendizagem: o caráter autorregulatório e metacognitivo da avaliação. A esse respeito Hoffmann afirma que todos, independentemente da idade, possuem a capacidade de analisar suas condições de aprendizagem, de refletir sobre suas ações e suas falas, mudando atitudes, *“Ele (o estudante) cria expectativas e reconhece expectativas criadas sobre ele”* (2011, p.109, inserções nossas em itálico), mas, para isto, o estudante precisa ser mobilizado pelo professor para que eles sejam levados a refletir sobre o que aprendem e como aprendem.

Para Luckesi (2002), e corroborando com o que o professor P1 afirma na sua fala, alguns dos benefícios da avaliação são: a auto compreensão por parte do aluno, adquirindo consciência dos seus limites e das necessidades de avanço; e o auxílio no processo de motivação do professor, pois ele verifica o quanto seu trabalho está sendo eficiente e quais os desvios que está tendo. E, por fim, P1 resume sua concepção de avaliação na seguinte frase: *“processo de conhecimento de como está o que se propõe, o que se desenha, tanto no processo do ensino de alguma, como no processo de aprendizagem de alguma coisa”*.

Já P2, que em 2017.1 ficou responsável pelo ESO1 e ESO2, quando perguntamos *“Para você, enquanto docente, o que é avaliar?”*, a mesma respondeu que a avaliação é *“Parte do processo de ensino-aprendizagem”*. Concordamos com essa afirmativa, uma vez que a avaliação é constituinte integradora da ação educativa,

Constituinte porque faz parte do trabalho pedagógico, não é um apêndice ou um anexo, está inserida na relação dialógica entre planejar, ensinar e aprender. Integradora porque costura os elementos da prática educativa, fazendo o nexo necessário para que haja justamente o diálogo entre o planejamento, a ensinagem e aprendizagem e a própria avaliação (SILVA, 2006, p.58)

Diante do exposto, a concepção de avaliação expressa por P1 parece estar em consonância com as definições e características de uma avaliação formativa e P2 nos forneceu uma concepção correta, do ponto de vista da literatura, do que é avaliação. Entretanto, os dados da entrevista não foram suficientes para percebermos de que forma a avaliação é utilizada durante esse processo de ensino e aprendizagem, daí a importância da triangulação de dados na pesquisa.

Instrumentos, Critérios e o que é Feito com os Resultados

- **Análise dos planos de ensino e da entrevista de P1 quanto aos instrumentos, critérios e o que é feito com os resultados**

No cronograma de P1 encontramos que, logo no primeiro dia de aula, é realizada uma “Diagnose” que está descrita como “Conhecendo o perfil dos alunos”; além disso, em outro momento encontramos “entrega da primeira parte do relatório”, por volta da metade do período, e “entrega do relatório do estágio”, no fim do período, com a descrição de mais duas datas subsequentes voltadas para “devolutiva dos relatórios” e “avaliação final”.

Durante nossa observação do primeiro dia de aula, percebemos que estes instrumentos de

diagnose são utilizados para delinear as próximas etapas da disciplina, as fichas buscavam informações a respeito do conhecimento das regras da ABNT, sobre as áreas de atuação e modalidades de ensino que tiveram experiências durante a graduação, buscavam também perceber o conhecimento construído ao longo do tempo em relação aos planos de aula e há também a presença de uma ficha de autoavaliação que questiona aos estudantes o que eles aprenderam, o que querem aprender, quantas horas realizaram de observação e regência nos estágios passados e pede sugestões para o ESO4. Para Silva (2010, p.13), “esses questionamentos possibilitam uma maior aproximação e diálogo da organização pedagógica do trabalho docente com as várias trilhas de aprendizagens e com a estrutura curricular”.

A avaliação diagnóstica ou inicial, aqui caracterizada como aquela que tem em vista uma aprendizagem significativa através da coleta de concepções prévias por parte dos estudantes, tem um papel importante para o professor quando vista sob a ótica de identificação de avanços e potencialidades de superação, e não quando utilizada para agrupar estudantes por graus de dificuldades, estabelecendo certos obstáculos como “condições prévias” e limitantes. Estas avaliações iniciais (ou de sondagem-diagnóstico) servem como ponto de partida para o planejamento do professor, mas, não devem limitar-se ao momento de introdução de uma nova ação, visto que durante todo o processo de ensino e aprendizagem tais concepções vão sendo expressas, podendo serem intencionalmente organizadas para realização de uma análise a respeito delas (HOFFMANN, 2011).

No nosso segundo momento de observação, o professor trouxe os resultados da sondagem inicial realizada na primeira aula discutiu os dados obtidos e, a partir delas, estabeleceu espaços no cronograma para a realização de oficina sobre plano de aula e uma aula sobre texto científico, tendo em vista a necessidade de elaboração dos relatórios que devem ser escritos nas regras da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). O professor afirma que estes diagnósticos iniciais permitem a ele:

Entender que eu preciso chegar mais junto, então eu faço uma avaliação tanto qualitativa, para perceber como esse aluno tá chegando na minha sala de aula, como ele tá no formato mais tradicional da linguagem, e estes são os primeiros diagnósticos que eu faço para conhecer a turma [...] é muito importante eu ter o contexto desse estudante na universidade. Então, esse primeiro dia, pra mim, é o dia mais importante.

Sobre a importância do contexto, García (1999, p. 91) nos diz que “os professores tem que adaptar o seu conhecimento geral da matéria às condições particulares da escola e dos alunos que a frequentam”. Esta prática do professor também estimula seus estudantes a realizá-las quando eles estiverem em sala de aula. Este conhecimento do contexto não se adquire do nada, é preciso ter contato com os alunos e as práticas de ensino se constituem oportunidades importantes para promover essa aproximação, Zeichner (apud GARCÍA, 1999, p. 91) afirma que “a maior parte dos programas de formação de professores presta pouca atenção ao contexto social, político e cultural da escola” e que esta realidade se dá devido os professores serem produtos de uma educação monocultura. Sendo assim, P1 busca romper com esse distanciamento ao realizar essa diagnose inicial e, ao mesmo tempo, serve de exemplo para seus estudantes na medida em que essa prática traz contribuições significativas na construção do conhecimento. Além disso, “Reconhecer as diferentes trajetórias de vida dos educandos implica flexibilizar objetivos, os conteúdos, as formas de ensinar e de avaliar, em outras palavras, contextualizar e recriar um currículo” (SILVA, 2010, p.13).

Ainda sobre o primeiro dia de aula, P1 segue afirmando:

Com esse primeiro dia, eu coloco a informação debaixo do braço e vou pra casa, desenhar realmente a disciplina da turma, todo o processo avaliativo. Eu crio vários instrumentos, então muitas vezes o instrumento, é um instrumento de observação da turma, de como eles estão se comportando diante da atividade, e aí eu uso uma tabela, na primeira aula, eu construo uma tabela no Excel com o nome de todos eles e deixo os espaços ao lado dos nomes, essa tabela está no computador e está também impressa comigo, então eu sempre a tenho comigo [...] essa tabela me ajuda a ter anotações semanais dos meus alunos.

A respeito da realização dos registros, essa é uma etapa muito importante no processo avaliativo porque “para que os dados observados se constituam em instrumentos, precisam se transformar em registros” (HOFFMANN, 2011, p.117). Pautar o acompanhamento dos estudantes apenas em observações permite que se caia “no terreno das impressões gerais, holísticas e na inconsistência de informações sobre a progressão de aprendizagens” (*Idem*, p.117), sendo assim, “avaliar para promover suscita, portanto, anotações significativas sobre o que observa do aluno ao longo do processo” (*Ibidem*, p. 48).

O uso desses instrumentos e registros para o delineamento do plano de ensino da disciplina é uma característica da avaliação formativa, uma vez que as estratégias e metodologias são desenvolvidas a partir do conhecimento prévio dos discentes. Para Hoffmann (2011, p.119), “Os melhores instrumentos de avaliação são todas as tarefas e registros feitos pelo professor que o auxiliam a resgatar uma memória significativa do processo, permitindo uma análise abrangente do desenvolvimento do aluno”.

Ainda sobre a análise do plano de ensino entregue aos estudantes, encontramos também espaços no cronograma de P1 definidos para “devolutiva dos relatórios”. Essa atividade é de grande importância porque os estudantes precisam ter a compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontram, e a partir das observações verificamos que há esse retorno e discussão dos resultados, o que permite que estudantes e professores entendam de forma conjunta a situação de aprendizagem (LUCKESI, 2002).

Sobre a devolução dos materiais solicitados, P1 afirma que:

[...] impreterivelmente eu entrego para todo mundo, tudo o que eles fizeram corrigido, porque é outro ponto que eu não deixo para trás que é a entrega das atividades que eles fizeram, então, entrego os textos, [...] eles precisam ter devolutiva do que eles construíram até para eles entenderem as notas e o que eles têm que melhorar.

O processo de correção e devolução dos instrumentos avaliativos são essenciais na avaliação formativa, as correções devem ser construtivas, não sendo necessário desqualificar o trabalho do estudante; e a devolução precisa ser feita, trazendo com ela comentários que auxiliem o estudante a compreender seu percurso de aprendizagem e desenvolvimento. O professor, nesse sentido, deve estar sempre disposto ao processo dialógico e construtivo entre educador e o educando, pois, “para que a avaliação funcione para os alunos como um meio de autocompreensão, importa que tenha, também, o caráter de uma avaliação participativa” (LUCKESI, 2002, p.84), ou seja, estudantes e professor devem chegar juntos a uma situação de entendimento sobre o estado de aprendizagem a partir dos instrumentos adequados de avaliação, a partir de resultados efetivos.

Sendo assim, P1 demonstra dar valor às concepções iniciais dos estudantes, busca dar retorno quanto às atividades solicitadas e parece se utilizar de uma grande variedade de instrumentos avaliativos, entretanto, em se tratando de ESO4, o relatório parece ser o elemento central, já que sua construção se reverterá em nota tanto para a primeira avaliação do período, quanto para a segunda. Vale ressaltar que o professor acompanha as atividades dos estudantes na escola e se mantém em contato com os professores-supervisores. P1 destacou tanto na aula observada, quanto na entrevista, que os estudantes só são liberados para regência após terem seus planos de aula analisados e corrigidos. Embora o processo de ensino e aprendizagem seja mais centralizado no relatório, entendemos que esse é um instrumento que demanda tempo para produção por parte dos estudantes. Diante deste fato, e do tempo relativamente curto da disciplina, fica difícil comportar uma variedade maior de instrumentos avaliativos, além do mais, a produção do relatório requer a realização de uma série de outras atividades menores que subsidiam o processo de construção do mesmo, e tais etapas podem ser utilizadas como instrumentos avaliativos.

P1 afirma que busca realizar o acompanhamento da escrita dos relatórios, e que, por isto, determinou junto com os estudantes, no primeiro dia de aula, que eles enviassem a primeira parte do relatório no meio do período, para que as correções fossem realizadas e houvesse tempo para construção e correção da segunda parte do mesmo, entretanto,

É a maior dificuldade o aluno de ESO permitir que a gente acompanhe, porque, comumente, o aluno da biologia, de licenciatura, ele privilegia a disciplina dura, como se fizesse bacharelado, então, geralmente o relatório de

ESO é feito na semana de se entregar, e aí a gente tem feito essa tentativa de criar um documento virtual, para a gente ir cobrando semanalmente, dificilmente eles conseguem fazer [...] Criamos outra metodologia: entregar um parcial e entregar um final. No parcial tem uma introdução, um quadro teórico contextualizando a introdução, um relatório do campo de estágio e até a observação da gestão. Então eles fariam esses quatro blocos, aí ao voltar eles entregariam todo ele corrido mais a observação e regência. O que a gente tem visto, na verdade, é que, durante o processo do aluno fazendo o relatório, ele não consegue trazer escrito. É uma dificuldade muito grande do aluno escrever na universidade. Ler e escrever. Então, o aluno realmente só vai mandar pra mim o relatório no dia exato da entrega, mesmo tendo o documento eletrônico, 100% não preenche, o que seria uma grande opção pra gente ir acompanhando essa construção e já ir corrigindo, mas não funciona. (P1)

Um dos compromissos mais difíceis enquanto educadores é o de suscitar o desejo de aprender, entretanto, o papel mediador do professor prevê essa difícil tarefa; é preciso estimular nos estudantes o desejo e a necessidade (HOFFMANN, 2011). Vale salientar que não podemos colocar a culpa do desinteresse em certas atividades apenas no professor, pois uma grande limitação na formação inicial de professores é sua formação aligeirada e muitas vezes frágil em relação à teoria (PIMENTA; LIMA, 2012); outra limitação em relação à realização de pesquisa e atividades onde o campo de estudo é a educação ou formação de professores é o fato de que a formação de professores ainda hoje é dominada por conteúdos e lógicas disciplinares, e não profissionais, o que torna o curso de formação de professores com um perfil “bacharelesco”. Para a superação dessa realidade, Tardif evidencia a necessidade de uma maior aproximação dos futuros professores com os professores de profissão, destacando a necessidade de se abrir um maior espaço para esta convivência.

Quanto aos critérios, não encontramos a descrição dos critérios avaliativos para os instrumentos identificados no Plano de Ensino entregue aos estudantes pelo professor. Na entrevista, P1 afirma deixar claro os critérios e que os estabelece para cada instrumento avaliativo, sobre o relatório ele afirma que:

Primeira coisa, por exemplo: Na introdução ele tem que trazer informações sobre: estágio, ensino de ciências, o ensino em Pernambuco e falar sobre a escola. Aí, sobre o estágio, ele tem que falar: sobre as novas resoluções, se o aluno traz já as novas resoluções como a de 02/2015, tá perfeito! Porque eles viram comigo as novas exigências, entendeu? [...] os meus critérios estão muito mais relacionados, primeiro: À atualização, dos autores, né? E a como eles estão exemplificando o que eles estão fazendo, [...] Segundo critério, é ainda um calo, é a questão da norma culta e do uso da ABNT; terceira coisa é a criticidade que, um dos elementos que a gente trabalha muito de Gil-Perez e Carvalho, é criticidade sobre o ensino real [...] O que eles estão fazendo nos estágios, os autores discutem isso, mas não conseguem ver essa relação. Isso aqui (o livro) é uma coisa, o que eles fazem no estágio é outra coisa.

Interessante destacar que P1 utiliza como critério avaliativo o que foi trabalhado em sala de aula, numa avaliação formativa. O professor não pode realizar “pegadinhas” com o estudante ou “testes surpresas”, ou ainda “cobrar dele algo que não foi trabalhado em sala de aula”, pelo simples fato de que os resultados obtidos nessas situações não vão fornecer dados que configurem a realidade, posto que os estudantes estão sendo cobrados por algo que não foi visto por eles. Quanto ao critério “uso da regra ABNT”, este pode ser considerado uma orientação didática (HOFFMANN, 2011) ou, critério de realização, que são aqueles que tornam explícitas as condições de aceitabilidade da atividade proposta, são ações concretas que se espera dos estudantes “os critérios incluídos nessa categoria são específicos, detalhados e estabelecidos pelo professor para avaliar atividades de uma ou de algumas aulas, sendo, por isso, de alcance mais próximo e imediato” (GESSINGER *et al*, 2010, p. 39). Neste mesmo sentido, Hoffmann (2011) chama os critérios de realização de “orientações didáticas”, que se diferenciam dos critérios de resultados, que são aqueles que:

[...] indicam as condições de aceitabilidade de desempenhos esperados do

aluno em tarefas mais abrangentes, conclusivas e a mais longo prazo [...] esses critérios são os grandes balizadores de situações de ensino, de aprendizagem e de avaliação mais complexas, e são constituídos por sequências de critérios de realização (GESSINGER *et al*, 2010, p. 40).

É preciso destacar que ambos os critérios precisam ter coerência entre si, além disso, frisamos também que “Há aprendizagens ainda que, pelas suas especificidades, são avaliadas utilizando-se critérios de realização e de resultado simultaneamente, como é o caso de avaliação de monografias, de trabalhos de conclusão de curso ou de relatórios.” (GESSINGER *et al*, 2010, p. 41).

A respeito do critério avaliativo “criticidade sobre o ensino real”, o estágio constitui-se como uma excelente oportunidade de superar a separação entre teoria e prática. A estratégia de P1 corrobora com o que Pimenta e Lima (2012) afirmam sobre a necessidade da apropriação da realidade para analisá-la e questioná-la criticamente, à luz de teoria, produzindo assim uma reflexão a partir da realidade. Quando perguntamos a P1 se “Os critérios ficam claros para os estudantes?”, o mesmo respondeu que, “*Sim, ficam bem claros!*”.

A respeito do que é feito com os resultados obtidos a partir das avaliações, P1 nos disse que:

Vários alunos publicaram muito em congresso, o que eles tinham descoberto nos estágios, [...] Eu sinto dificuldade quando os relatórios não são científicos, eles são, às vezes, meramente documentos que são relatos que não geram produto para um congresso ou revista, a gente tem esse ano a I Mostra de Infográficos e Curtas dos Estágios daqui da Federal, do ensino de biologia [...]

Sendo assim, além dos resultados obtidos através dos instrumentos avaliativos nortear a elaboração do plano de ensino e trazerem modificações no planejamento de P1, ele também busca a socialização dos resultados não só na sala de aula, procura extrapolar os muros dela divulgando os resultados em outros espaços acadêmicos, além disso, promove uma aproximação das escolas com a universidade, dando a elas um *feedback* sobre as vivências e situações que esse encontro promoveu.

A partir dos dados coletados a partir do plano de ensino, observação e entrevista, o modo como P1 avalia seus estudantes tem características de uma avaliação formativa por atender aos seguintes princípios: ela é democrática, constante, diversificada, sistemática e intencional (COUTINHO, 2013).

- **Análise dos planos de ensino e da entrevista de P2 quanto aos instrumentos, critérios e o que é feito com os resultados**

P2, juntamente com outras duas docentes (adjuntas, que aqui chamaremos de P3 e P4, mas que não quiseram participar da presente pesquisa), ficou responsável pelas seguintes disciplinas de Estágio Supervisionado Obrigatório: ESO 1 e ESO 2. ESO1 é dividida com P3 e ESO2 é dividida com P4. P2 também teve participação na disciplina de ESO4, entretanto, a elaboração do Plano de Ensino desta última foi realizada por P1.

O ESO1 na UFPE se caracteriza pela atuação dos estudantes em formação em espaços educativos não formais, em seu plano entregue em sala de aula para os estudantes (assim como na análise do plano de ensino de P1 consideramos apenas os planos de ensino entregues aos estudantes), encontramos os seguintes instrumentos avaliativos destacados no “cronograma”: Fichamento de texto; elaboração de telejornal, de boletim informativo e de sequência didática temática; comunicação oral da vivência com a sequência didática e da visita exploratória; e prova final. Já no item “Avaliação”, temos a seguinte descrição para a primeira nota: “Telejornal (com observações gerais feita na escola) elaborado pelo grupo temático; Produção de boletim informativo (referente a observação especial na escola); Seminário da visita exploratória ao museu pelo grupo temático”; para a segunda nota: “Sequência didática; comunicação oral da vivência com a sequência didática; avaliação pelo professor-supervisor da escola; frequência e participação nas aulas (individual)”.

O ESO2 é o momento em que os professores em formação precisam realizar projetos nas escolas, sejam elas públicas ou privadas. O plano de ensino elaborado por P2 e P4, apresentam no “cronograma” os seguintes elementos que podem ser considerados

instrumentos avaliativos: seminário, defesa do projeto oral, escrita do projeto, relato de experiência (redação científica), e prova final. Já no item “Avaliação”, encontramos os seguintes elementos: “Seminário, defesa do projeto, frequência e participação, pontualidade na entrega das atividades, texto do relato de experiência, comunicação oral do relato de experiência, versão final do projeto e avaliação do professor colaborador”.

A partir da análise do plano de ensino do ESO1, percebemos que o fichamento do livro não está sendo levando em consideração para a obtenção de pontuação, já que todas as outras atividades presentes no item “Avaliação” apresentam suas respectivas pontuações máximas, classificamos o fichamento como instrumento porque ele pode ser utilizado como tal, caso sua análise seja capaz de revelar deficiências que precisam ser revistas para atingir um objetivo maior; além disso, o instrumento “prova final”, que aparece em ambos os cronogramas, mas que não estão presentes no item “avaliação” parecem ser necessários apenas quando os estudantes não obtiveram a média de notas que os classificam como “aprovados”.

Sobre estes instrumentos destacados nos dois planos de ensino de P2, percebemos haver uma diversidade de instrumentos avaliativos, assim como também identificamos espaços no cronograma voltados para a correção e devolução das produções dos estudantes, o que é importante, mas, é importante também frisar aqui que “diferenciar pedagogias não é simplesmente diversificar atividades, mas torná-las significativas” (SILVA, 2006, p.35), ou seja, não basta diversificar, é preciso que haja espaço para perguntas, reformulação de hipóteses, refeita de textos e troca de ideias com os colegas.

Em contrapartida, entendemos que “frequência nas aulas” e “pontualidade”, os dois colocados no plano de ensino no item “avaliação”, não devem ser considerados instrumentos avaliativos, visto que a constatação da presença do estudante e pontualidade em todas as aulas não nos fornece informações sobre a qualidade da aprendizagem, assim como as “participações em sala de aula” só geram informações relevantes quando são registrados, não como pontuações, mas com anotações significativas sobre o que observa sobre o aluno (HOFFMANN, 2011).

Identificamos também no plano de ensino que a maioria das atividades do ESO1 são realizadas em grupo ou em dupla (exceto a “frequência e participação nas aulas” são consideradas individualmente); já no ESO2, a maioria das atividades são destacadas como realizadas em dupla, são elas: defesa, elaboração e aplicação do projeto. Em relação ao relato de experiência, não está claro se são produzidos individualmente ou em dupla.

Cabe aqui um adendo, se a avaliação é a forma de observar o desenvolvimento do educando, pois, solicitamos dele a manifestação de sua intimidade (LUCKESI, 2002), as atividades em grupo podem dificultar a percepção do desenvolvimento de certas questões que são individuais, mas, ainda assim podem ser identificadas quando os estudantes são “levados a confrontar suas ideias com as dos colegas ou em textos referentes, vivendo situações-problema relacionadas ao assunto” (HOFFMANN, 2011, p.46), ou ainda, é possível caso seja solicitada uma breve manifestação individual do aluno ou produção escrita, caso a atividade termine naquele mesmo período de aula; além disso, o professor pode possibilitar que algumas partes da atividade em grupo sejam desenvolvidas em classe. À vista disso, quando bem encaminhados, os trabalhos em grupo podem contribuir para a formação do estudante, levando em consideração que a profissão docente é realizada em conjunto, devendo sempre ser pautada no diálogo e negociações. As vivências em trabalho em equipe permitem que os indivíduos partilhem tarefas, negociem consensos, permitindo assim que se desenvolva o senso de comprometimento e responsabilidade. Entretanto, é preciso que os critérios estejam estabelecidos de forma bem definida para que os estudantes estejam esclarecidos sobre suas atribuições (LIMA; GRILLO; HARRES, 2010).

Em relação à observação, os instrumentos identificados foram o Relato de Experiência e a elaboração e aplicação de projeto na escola. P2 demonstrou-se, durante a observação, sempre disposta em auxiliar na construção do projeto, pondo-se à disposição sempre que necessário para realizar comentários e correções sobre as atividades que estavam sendo desenvolvidas. Durante nossa primeira observação, a docente solicitou que os estudantes iniciassem a construção dos planos de atividades a serem desenvolvidos nas escolas em que os mesmos iriam atuar enquanto estagiários; a todo o momento ela estava realizando correções e levantando questionamentos para orientar a realização da tarefa que teve seu início em sala de aula, mas que foi concluída extraclasse e entregue na aula subsequente.

Quanto aos critérios, no plano de ensino de ESO1, identificamos apenas em relação ao

“telejornal”. Nele devem constar observações gerais feitas na escola, assim como o “boletim informativo” deve ser referente à observação especial na escola. No caso do plano de ensino de ESO2, encontramos que a defesa dos projetos deve “destacar itens do roteiro das observações que se relacionam com a temática proposta”; que durante a realização do diagnóstico da escola sejam observadas a “estrutura física e administrativa da escola, projeto político-pedagógico, cotidiano, rotina e cultura escolar, etc”. Já no estágio de observação espacial solicita-se que observem o “perfil dos alunos, perfil do corpo docente, relação professor-aluno, a sala de aula como ambiente de aprendizado e acompanhamento das aulas do professor colaborador”. Em todos os casos, trata-se de critérios de realização.

Quando perguntamos a P2: “A senhora estabelece critérios para cada instrumento?”, a mesma nos respondeu que os critérios “são bem diversificados, são específicos para cada tipo. Quais são eles? Assertividade conceitual, criatividade, autonomia, criticidade, uso de ABNT, qualidade da produção textual, oralidade, relacionamento nas discussões”. É importante que se estabeleçam critérios para cada instrumento avaliativo, pois, Para Rabelo (1998, p.70), Os critérios são “o referencial da avaliação [...], é o que serve de fundamento para um juízo. Em síntese, pode-se dizer que critério de avaliação é um princípio que se toma como referência para julgar alguma coisa”, daí a sua importância.

A pergunta seguinte feita a P2 foi: “Os critérios ficam claros para os estudantes?”, ela respondeu que: “são pontuados e explicitados na orientação da atividade e também durante o processo”. Este é outro fator importante porque permite que os estudantes saibam quais os itens que serão levados em consideração no momento em que a professora for realizar a análise dos dados coletados através dos instrumentos avaliativos (LUCKESI, 2002).

A última questão levantada para P2 foi: “O que a senhora faz com os resultados obtidos através dos instrumentos?”, ela respondeu que “tomo decisão quanto às necessidades para aprendizagem dos objetos de ensino-aprendizagem”. A tomada de decisão frente os dados obtidos é uma das características da avaliação formativa.

Considerações Finais

Tendo em vista a análise documental realizada a partir dos planos de ensino, pudemos perceber que ambos os docentes apresentam uma diversidade de instrumentos avaliativos e que há coerência entre o que está posto no documento entregue aos estudantes e o que foi observado e obtido através das questões feitas aos docentes.

As observações e as entrevistas nos permitiram compreender melhor a prática avaliativa dos docentes, entretanto, no caso de P2, sentimos falta de um maior detalhamento nas respostas dadas, talvez pelo fato das mesmas terem sido dadas por e-mail.

Em relação à concepção de avaliação dos docentes, P1 apresenta a concepção de que os instrumentos avaliativos fornecem dados que vão orientar o planejamento e auxiliar na percepção da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, P1 faz uso de instrumentos para compreender o contexto e para perceber a construção do conhecimento, realizando intervenções ao longo do processo para que os objetivos sejam alcançados. Já P2, não nos forneceu dados suficientes para percebermos de que forma a avaliação é utilizada durante esse processo de ensino e aprendizagem.

Quanto aos instrumentos, critérios e o que é feito com os resultados, tanto P1 quanto P2 apresentaram uma diversidade de instrumentos avaliativos que possibilitam perceber de forma satisfatória os percursos da aprendizagem, estabelecendo critérios para cada instrumento e os deixando claros antes e durante a execução das atividades. Os resultados obtidos através dos instrumentos são utilizados para a tomada de decisão frente ao processo formativo dos estudantes, isto ficou mais evidenciado em P1 do que para P2, pelos motivos já descritos anteriormente.

Infelizmente a não aceitação da participação na pesquisa por parte de P3 e P4, compromete o nosso estudo, pois não permite que façamos o mapeamento das práticas avaliativas de todos os docentes que atuam no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Pernambuco.

Tendo em vista a variedade de instrumentos avaliativos; a disposição em realizar comentários e correções no decorrer do processo de desenvolvimento das atividades solicitadas para os estudantes, bem como a devolução dos mesmos com as devidas correções e observações, oportunizando assim a melhoria ou reconstrução das atividades solicitadas; o

estabelecimento de critérios para cada instrumento avaliativo, deixando-os claros para os estudantes; e a tomada de decisão tendo em vista as lacunas observadas (necessidades); inferimos que há uma avaliação formativa na prática docente de P1. Entretanto, no caso de P2, a afirmação categórica fica inviável porque as questões levantadas para a entrevista, que no caso de P2 foi respondida via e-mail, não nos permitiu compreender, em profundidade, as práticas avaliativas e estabelecer uma relação mais fidedigna entre plano de ensino, observação e entrevista.

Levando em consideração que um mesmo docente é responsável por mais de uma disciplina, é possível que em algum momento, os estudantes vivenciem essa experiência ao longo de sua formação. E isto é importante visto que o estabelecimento de critérios avaliativos, devolução das atividades realizadas com suas respectivas correções e comentários e um planejamento baseado nas dificuldades reais, são elementos percebidos pelos estudantes e, tendo em vista que a avaliação apresenta características fortemente reprodutivistas (HOFFMANN, 1998). Assim, é possível que os estudantes se sensibilizem no sentido de buscar essa prática avaliativa formativa uma vez que elas foram vivenciadas ao longo do seu processo de formação de professor, e mais ainda, se resultaram em aprendizagens significativas como propõe a avaliação nessas configurações.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1994.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 3. ed. Curitiba: Universitária Champagnat, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&Itemid=30192>. Acesso em: 01 Jun. 2017.

CACHAPUZ, A. F.; CARVALHO, A. M. P. de; GIL-PÉREZ, D. **O ensino de ciências como compromisso científico e social: os caminhos que percorremos**. São Paulo: Cortez, 2012.

CARVALHO, A. M. P. de; GIL-PÉREZ, D.; **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. São Paulo: Cortez, 2011.

CORDEIRO, J. **Didática**. São Paulo: Contexto, 2013.

COUTINHO, A.S. A avaliação no ensino de Biologia sob a perspectiva da didática. 2013. 76f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas) – Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife, Pernambuco, 2013.

DANNA, M. F.; MATOS, M. A. **Aprendendo a observar**. São Paulo: Edicon, 2006.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto, 1999.

GESSINGER, R. M.; GRILLO, M. C.; FREITAS, A. L. S. de. Critérios de avaliação a serviço da aprendizagem. In: GRILLO, M. C.; GESSINGER, R. M. (Org.). **Por que falar ainda em**

avaliação? Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010, p. 35-44. Disponível em: <
<http://www.pucrs.br/orgaos/edipucrs/>> Acesso em 27 Jun. 2017.

HOFFMANN, J. **Avaliação, mito & desafio**: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2011.

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

LIMA, V. M. R.; GRILLO, M. C.; HARRES, J. B. S. Diferentes formas de expressão da aprendizagem. In: GRILLO, M. C.; GESSINGER, R. M. (Org.). **Por que falar ainda em avaliação?** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010, p. 85-94. Disponível em: <
<http://www.pucrs.br/orgaos/edipucrs/>> Acesso em 27 Jun. 2017.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
PIMENTA, S.G. **O estágio na formação de professores**: unidade, teoria e prática?. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____.; LIMA, M.S.L. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RABELO, E.H. **Avaliação**: novos tempos novas práticas. Petrópolis: Vozes, 1998.

SANTOS, A.R.; ARAÚJO, M.L.F. **A avaliação no âmbito das Práticas como Componentes Curriculares (PCC)**: desafios e perspectivas na formação inicial de professores de ciências e biologia da UFRPE. Relatório Final PIBIC/PIC (Departamento de Educação) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, Pernambuco, 2015.

_____. **A avaliação na formação inicial de professores de ciências e biologia**: um olhar para os Estágios Supervisionados Obrigatórios Relatório Final PIBIC/PIC (Departamento de Educação) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, Pernambuco, 2016.

SILVA, J.F. **A avaliação na perspectiva formativa-reguladora**: pressupostos teóricos e práticos. Porto Alegre: Mediação, 2006.

_____. Avaliação do Ensino e da Aprendizagem numa Perspectiva Formativa Reguladora. In: SILVA, Janssen Felipe; HOFFMANN, Jussara.; ESTEBAN, Maria Teresa. (Org.). **Práticas Avaliativas e Aprendizagens Significativas**: em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2010, p.9-19.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.