

Concepções de Professores de Biologia sobre Avaliação: um estudo de Caso

▮ Carlos Bruno Cabral de Oliveira *

▮ Mariana Guelero do Valle **

▮ Brenna Yonarah Santiago Avelar ***

Resumo

Este trabalho objetivou analisar as concepções de professores de Biologia sobre avaliação, tendo como foco os entendimentos sobre a temática presentes em seus discursos, bem como identificar as estratégias e instrumentos utilizados. Esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso e foi realizada com os professores de Biologia de uma escola pública, em que os dados foram coletados por meio de observações de aulas e entrevistas semiestruturadas com os docentes. Realizou-se análise de conteúdo dos dados obtidos das entrevistas. Foram identificados elementos de concepção formativa, ainda que elementos somativos tenham prevalecido em alguns entendimentos. Desse modo, trabalhar as concepções de avaliação dos professores é imprescindível para o alcance de práticas avaliativas que favoreçam as individualidades dos alunos.

Palavras-chave: Avaliação. Ensino de Biologia. Formação de professores. Ensino-aprendizagem. Análise de conteúdo.

* Mestrando em Gestão de Ensino da Educação Básica pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA; E-mail: ol.carlosbruno@gmail.com.

** Doutora em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP. Professora do Departamento de Biologia da Universidade Federal do Maranhão – UFMA; E-mail: mariana.valle@ufma.br.

*** Licenciada em Ciências Biológicas, Universidade Federal do Maranhão – UFMA; E-mail: brenna.avelar@gmail.com.

Introdução

Nas últimas décadas, é notável a atenção que a avaliação escolar tem recebido de diversos autores (ZABALA, 1998; PERRENOUD, 1999; HADJI, 2001; HOFFMANN, 2003; LUCKESI, 2008). As pesquisas realizadas sobre o tema demonstram o quanto a avaliação está intrinsicamente ligada a outros aspectos da Educação, desde a escolha dos conteúdos e metodologias até a formação dos futuros professores. Dessa maneira, é importante que a temática seja discutida visto que a avaliação assume um papel fundamental na prática docente.

De acordo com Luckesi (2008), as práticas avaliativas conhecidas como somativas são uma herança das pedagogias dos séculos XVI e XVII. Focadas em notas, essas práticas tradicionais são comumente desempenhadas até hoje nas instituições de ensino. Em contrapartida, Hadji (2001) traz que uma prática avaliativa formativa tira o foco das notas, repousando-o sobre o desempenho do aluno ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Proposta por Scriven (1967) há 50 anos, percebe-se uma dificuldade de implementação da proposta formativa de avaliação no que tange a realidade dos sistemas educacionais. Desse modo, é necessário abordar a avaliação no contexto escolar para que cada vez mais a implementação de uma abordagem mais qualitativa seja bem-sucedida.

A avaliação somativa, ou classificatória, é pautada na geração de notas boas ou ruins em que o erro do aluno provoca uma dedução de sua nota final. Nessa perspectiva tradicionalista, a avaliação é vista como um instrumento para verificar o alcance ou não dos objetivos propostos para determinados níveis escolares, assumindo um papel sancionador e qualificador, com objetivos iguais a todos e tendo apenas o aluno como sujeito (ZABALA, 1998).

Para Perrenoud (1999), a avaliação somativa, enquanto um instrumento de controle, é utilizada por professores como uma forma de manter a ordem no ambiente escolar, uma mensagem do que pode acontecer ao aluno caso não cumpra o que lhe é esperado. Uma outra prática rotineira que as instituições de ensino utilizam para manter essa ordem é reservar momentos específicos nos calendários escolares para a avaliação das aprendizagens.

Com datas geralmente pré-definidas desde o início do ano letivo, as avaliações ocorrem ao término dos bimestres e semestres por meio de provas escritas, com

questões objetivas ou subjetivas, gerando notas que são somadas às de outras atividades e compõem a média final do aluno, permanentemente registrada em seu boletim (LUCKESI, 2008). Por sua vez, Perrenoud (1999) aponta que pais e responsáveis tendem a tomar as médias no boletim como uma representação segura dos desempenhos dos estudantes. Enquanto estes parecem não entender os conteúdos que os filhos estudam, suas renovações e os métodos da escola, o sistema de avaliação em notas ainda está muito próximo, senão igual, daquilo que eles próprios vivenciaram durante suas vidas escolares, se tornando o vínculo mais forte entre a escola e a família. Uma vez que o sucesso ou fracasso do educando esteja registrado permanentemente no boletim, tal registro passa a determinar o avanço ou reprovação do aluno, assim como pode influenciar mais tarde em uma eventual aceitação ou rejeição em outra instituição.

A avaliação somativa prioriza a reprodução dos conhecimentos dos professores pelos alunos conforme estes lhes foram transmitidos sem haver atenção ao trajeto que os educandos percorrem para atingir os objetivos. A nota baixa, então, é usada como punição, gerando-se modelos a serem seguidos em que os mais bem adaptados aos métodos avaliativos se sobrepõem aos demais (HADJI, 2001). Percebe-se que esse tipo de avaliação ainda é muito centrado no avaliador, severo e punitivo. É importante que o aluno, enquanto protagonista de sua aprendizagem, tenha suas habilidades e dificuldades levadas em consideração durante a avaliação. Para isso, o professor precisa procurar conhecê-lo por meio de diferentes instrumentos e adequar seus métodos de acordo com o que observa. Nesse cenário, a mera atribuição de notas já não é mais interessante, pois “com a função classificatória, a avaliação não auxilia em nada o avanço e o crescimento. Somente com a função diagnóstica ela pode servir para essa finalidade” (LUCKESI, 2008, p. 35).

Em contrapartida da avaliação de aspecto quantitativo para geração de médias, a avaliação formativa é apresentada como uma alternativa à rigidez do modelo tradicional. Esse tipo de avaliação está voltado à regulação das aprendizagens com o objetivo de orientar o aluno de maneira que ele próprio consiga identificar suas dificuldades e, com o auxílio do professor, encontrar formas de continuar progredindo. Nesse tipo de avaliação, o erro, em vez de ser entendido como uma dedução da nota, se configura como uma fonte de diagnóstico. Ao aluno, esse diagnóstico é importante para que se possa

compreender o erro e não mais cometê-lo; ao professor, para analisar a produção do educando, sua situação e, então, ajudá-lo (HADJI, 2001).

Luckesi (2008) afirma que, a partir do diagnóstico, pode-se atingir a avaliação emancipatória, a qual promove a libertação dos modelos classificatórios. Nessa perspectiva, o avaliador realiza uma avaliação processual de acordo com o estágio em que a aprendizagem do educando se encontra a cada aula. Hadji (2001) pondera que a avaliação somativa, de caráter normativo, posiciona o aluno em relação aos demais de maneira comparativa, ao passo que a formativa o situa em relação ao objetivo educacional a ser alcançado. Uma avaliação realizada apenas quando os conteúdos já foram trabalhados não permite mais ao professor regular seus métodos e fazer com que tais conteúdos sejam melhor aprendidos. Por isso se faz importante o diagnóstico, pois, conforme Perrenoud (1999), isso permite conhecer as características do aluno, o que possibilita fazer o ajuste do programa e das modalidades ao longo do processo de ensino, uma intervenção diferenciada dos meios, da organização da sala de aula e de seus horários até transformações mais radicais, como na estrutura da escola.

Enquanto a avaliação somativa é usada como um instrumento de classificação ao término do processo de ensino, a avaliação formativa retira o foco da atribuição de notas e memorização de conteúdos e volta-se a uma concepção de caráter mais dinâmico em que a aprendizagem é verificada ao longo do processo por meio de diferentes instrumentos. Há, assim, uma maior atenção aos aspectos qualitativos, os quais não podem ser facilmente traduzidos em notas ou conceitos. Para que essa prática seja bem executada, no entanto, se faz necessário que as concepções de avaliação dos professores sejam trabalhadas desde sua formação acadêmica e, visto que a avaliação é uma parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem, é importante entender como essa temática vem sendo abordada nos cursos de Licenciatura.

Em um breve olhar para a formação de professores nas últimas décadas, é possível perceber que os cursos acadêmicos prezavam muito como fazer provas e atribuir notas sem haver uma real atenção para o aspecto diagnóstico da avaliação. Em consequência, não é incomum que ainda hoje muitos docentes tenham um posicionamento mais somativo em relação ao ato de avaliar (HOFFMANN, 2003).

O futuro professor, ainda discente na universidade, aprende na posição contrária na qual estará em breve, por isso as concepções e práticas do formador são fundamentais para a preparação dos docentes (TARDIF, 2006). Dessa forma, a relação entre o formador e o docente deve permitir espaço para diálogo e trocas de conhecimento. Paulo Freire pontua sobre o exemplo do formador, afirmando que:

O professor autoritário, o professor licenciado, o professor sério, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca (FREIRE, 2011, p. 122).

A avaliação, como prática docente formativa, acompanha o aluno à medida que este aprende, sendo um recurso pedagógico a serviço tanto do professor quanto do estudante para sua construção do conhecimento (LUCKESI, 2008). Ressalta-se, então, a importância de se discutir as concepções de avaliação nos cursos de formação de professores, contestando-se as práticas e concepções tradicionais de avaliação ainda predominantes desde o nível básico de ensino até o superior.

A avaliação no contexto do ensino de Biologia

A formação do professor de Biologia é marcada pela combinação de conteúdos técnicos e científicos de sua área somados à abordagem de conteúdos pedagógicos voltados à prática de ensino. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, a partir dos intensos processos de criação científica, espera-se que esse profissional seja capaz de oferecer um entendimento dos seres vivos e do meio ambiente de forma que essa relação seja clara e os alunos tomem um posicionamento crítico (BRASIL, 1999).

Com variadas tradições epistemológicas, os diversos ramos das Ciências Biológicas, uns mais descritivos e outros mais experimentais, sofrem grande modernização nas primeiras décadas do século XX com a incorporação de modelos matemáticos baseados no positivismo lógico, que previa a unificação de todas as ciências em um método comum, e com o advento da Teoria da Evolução no fim século anterior (MARANDINO; SELLES; FERREIRA, 2009). Assim, com a diversidade de conteúdos da disciplina, o estudante se encontra cercado de questões que envolvem mais do que a simples memorização de informações. Em uma aula de Biologia, enquanto disciplina científica,

Espera-se que o aluno seja capaz de reconhecer e delimitar um problema, identificar variáveis, elaborar hipóteses, projetar e realizar experimentos, coletar dados e avaliar as hipóteses levantadas inicialmente a partir dos dados coletados. Adicionalmente, [o aluno] deve saber comunicar seus resultados e confrontá-los com outros (BIZZO, 2012, p. 93).

As aulas de Biologia são permeadas de momentos em que a avaliação pode ser utilizada como um instrumento diagnóstico, devendo o professor estar atento às diferenças entre os alunos, suas habilidades, estilos de aprendizagem e interpretações dos fenômenos observados para poder ajudá-los. As aulas práticas, por exemplo, são uma importante oportunidade de se observar o aluno, seu manuseio de equipamentos e materiais, de analisar e discutir os resultados obtidos e sua capacidade de cooperar com os demais estudantes (KRASILCHIK, 2004).

De acordo com Bizzo (2012), nas aulas de campo, outra tradição das aulas de Biologia, a avaliação pode ocorrer desde os tradicionais registros em forma de anotações até o uso de recursos tecnológicos como máquinas fotográficas e smartphones, aproximando a aula à realidade dos alunos. Já as visitas a museus também permitem um diagnóstico mediante a observação do professor de como os alunos investigam e interagem com o que lhes é apresentado. Percebe-se, assim, que as aulas de Biologia constituem situações para que o professor possa avaliar seu aluno por meio de diferentes instrumentos de acordo com a modalidade adotada.

Dessa maneira, esta pesquisa objetivou analisar as concepções de professores de Biologia sobre avaliação, tendo como foco os entendimentos sobre avaliação presentes em seus discursos, bem como identificar as estratégias e os instrumentos utilizados pelos mesmos.

Metodologia

O presente trabalho tem uma abordagem qualitativa, sendo um estudo de caso. De acordo com os dados obtidos na pesquisa qualitativa possuem um grande número de descrições de situações e pessoas, sendo todos os dados importantes e devendo o pesquisador recolher o máximo possível de informações da situação. Os dados descritivos são os mais importantes a serem recolhidos, devendo o pesquisador entrar no mundo do sujeito de forma não-intrusiva, aprendendo seu modo de pensar e ser reflexivo (BOGDAN; BIKLEN,

2007). Sobre o estudo de caso, esse tipo de pesquisa tem como um princípio básico a consideração do contexto em que os dados foram coletados para uma compreensão do objeto em estudo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual de Ensino Médio localizada em São Luís, MA, a qual passou a adotar o ensino em período integral em 2017, ano em que a coleta de dados foi realizada. Tal modalidade de ensino, no entanto, estava empregada apenas no primeiro ano do Ensino Médio, com a proposta de em 2018 se estender também ao segundo ano e, posteriormente, ter todo o Ensino Médio na modalidade integral.

Foram realizadas reuniões com os professores de Biologia da escola para explicação da proposta da pesquisa, os quais foram identificados como P1, P2 e P3 para preservação de suas identidades conforme previsto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos mesmos. Os professores possuíam entre catorze e dezesseis anos de atuação, sendo todos licenciados em Ciências com habilitação em Biologia. P1 informou ter pós-graduação em Docência do Ensino Superior, sendo também o único que atua no regime integral, enquanto os demais docentes atuam exclusivamente no ensino regular.

A coleta de dados ocorreu no ambiente escolar em duas etapas distintas. Primeiramente, foram realizadas observações das aulas dos professores, totalizando sete aulas de quarenta e cinco minutos do ensino regular e três aulas de cinquenta minutos do regime integral. Tais observações foram importantes para entender o contexto em que a avaliação ocorre, de que maneira é executada, os métodos e instrumentos utilizados pelos professores e seus relacionamentos com os alunos.

Em seguida, encerrada a etapa de observação, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores seguindo-se um roteiro elaborado previamente cujas perguntas remetem aos entendimentos que os entrevistados têm sobre avaliação da aprendizagem, incluindo seus instrumentos, objetivos, finalidades, entre outros aspectos. O caráter semiestruturado da entrevista permitiu uma maior interação entre pesquisador e pesquisados, com a possibilidade de investigar questões pertinentes encontradas durante as coletas. As entrevistas aconteceram no ambiente escolar em horários de intervalos dos sujeitos, respeitando-se suas preferências e disponibilidades, sendo gravadas em áudio e transcritas na íntegra pelos pesquisadores.

Análise de dados

Os dados obtidos por meio das entrevistas foram submetidos à análise de conteúdo conforme Bardin (2011). De acordo com a autora, a análise de conteúdo ocorre em três grandes etapas: a pré-análise, a exploração do material e a interpretação dos dados, contendo elas diferentes fases.

A pré-análise foi a etapa de organização e sistematização das ideias iniciais, ocorrendo em cinco fases distintas. Bardin (2011) salienta que nessa etapa não há uma ordem cronológica, estando o pesquisador livre para seguir as fases conforme o material que possui. Dessa maneira, a primeira fase da pré-análise foi a formulação dos objetivos, seguida, pela fase de preparação do material em que as entrevistas foram transcritas a partir das gravações de áudio. A próxima fase, a leitura flutuante, foi importante para verificar a pertinência do conteúdo das transcrições para a pesquisa. Na fase seguinte, o *corpus* de análise foi delimitado obedecendo-se às regras de exaustividade, homogeneidade e pertinência. A última fase, então, ocorreu com a referenciação dos índices e elaboração dos indicadores a partir de recortes das entrevistas.

A segunda etapa da análise de conteúdo foi a exploração do material, a qual foi dividida em duas grandes fases: codificação e categorização. Para a codificação, optou-se por utilizar o tema como unidade de registro e os parágrafos como unidade de contexto. Em seguida, na categorização, essas unidades foram classificadas e agregadas conforme suas similaridades.

Após a finalização da exploração do material, seguiu-se para a última etapa da análise de conteúdo, a interpretação dos resultados, em que foram realizadas inferências dos dados coletados.

Resultados e discussão

Concluídas as etapas de pré-análise e exploração do material, a análise das entrevistas deu origem a cinco categorias: Definição, Função, Práticas Avaliativas, Critérios e Desempenho, sendo cada categoria composta por um ou mais indicadores. Os recortes das entrevistas utilizados para construir os indicadores foram agrupados de acordo as semelhanças em seus conteúdos, dando origem às variantes de cada indicador.

A categoria Definição é formada por indicadores do que é avaliação, o que é recuperação e participantes da avaliação. Função tem como indicadores para que servem a avaliação e a recuperação. Para Práticas Avaliativas, os instrumentos e procedimentos apontados pelos entrevistados foram utilizados como indicadores. Para Critérios, foram considerados os elementos para atribuição de nota. Por fim, Desempenho teve as causas e consequências do mau desempenho do aluno ou turma levados em consideração para sua construção.

Definição

Esta categoria foi composta por três indicadores (Quadro 1). Como a primeira pergunta do roteiro das entrevistas com os professores era “o que é avaliação?”, a análise das transcrições foi iniciada procurando-se conhecer quais as definições que os entrevistados apresentavam acerca da avaliação ao longo de suas falas.

Quadro 1 – Indicadores da categoria Definição e suas variantes

Indicador	Variante
O que é avaliação	Cobrança
	Competição
	Desafio
	Diagnóstico
	Expressão das dificuldades do aluno
	Indicador de qualidade
	Momento específico
	Nota
	Observação
	Parte mais difícil do processo de ensino-aprendizagem
	Processo contínuo
	Prova escrita
	Treinamento
O que é recuperação	Forma de o aluno chamar atenção
	Momento específico
	Momento para esclarecer dúvidas
	Nova oportunidade para o aluno ser aprovado
	Recuperação de conteúdo
Participantes da avaliação	Aluno
	Coordenação pedagógica
	Direção da escola
	Equipe docente
	Família
	Professor
	Turma

Fonte: Os autores (2017).

Para a construção do indicador “o que é avaliação”, foram consideradas as respostas dos entrevistados ao primeiro questionamento da entrevista e demais trechos das transcrições em que demonstraram conceituar a avaliação escolar. Seguem abaixo os seguintes destaques:

Avaliação, pra mim, é um processo no qual a gente avalia o aluno como um todo, não somente quantitativamente e, sim, qualitativamente [...] (P1).

Avaliação é um processo contínuo. Desde o primeiro momento na sala até o final nós estamos avaliando, é um processo contínuo... e acho a parte mais difícil do processo de ensino aprendizagem [...] (P2).

Avaliação é uma maneira que a gente utiliza para verificar as competências e habilidades dos alunos nos conteúdos que a gente aplica em sala de aula [...] (P3).

Nas falas acima, P1 apresentou a avaliação como um processo cuja finalidade é conhecer as características de seus alunos, tal como quando afirma que os aspectos qualitativos são levados em consideração. Esse tipo de avaliação que o professor conceituou em sua fala está alinhada à concepção formativa de avaliação, em que o aluno tem seu desempenho constantemente avaliado. De maneira semelhante, P2 também exibiu em seu discurso a concepção formativa para definir o que é avaliação, afirmando ser um processo contínuo. Ficou clara, no entanto, a dificuldade que o professor revelou ter com a temática, afirmando que avaliar é a parte mais difícil do processo de ensino-aprendizagem. P3 afirmou que avaliar é uma maneira de conhecer seus alunos, mas não ficou evidente uma conceituação explícita em sua fala do mesmo modo que nos discursos dos demais entrevistados.

Ainda para a construção desse indicador, destaca-se a fala de P3 em que o docente, ao comentar sobre sua formação, afirmou:

Trabalhar com alunos com necessidades especiais eu quase não vi, entendeu. Não sei como avaliar. Então pra mim tá sendo um desafio agora... e aí eu não tive isso na universidade, então eu tenho que procurar saber, eu tenho que estudar pra saber como eu vou avaliar [...] (P3).

Percebeu-se que o desafio relatado pelo professor em avaliar seus alunos deficientes está diretamente ligado à falta de uma abordagem específica sobre o tema durante sua formação. A Declaração de Salamanca, documento da Organização das Nações Unidas do qual o Brasil é signatário, traz que: “As habilidades requeridas para responder as necessidades educacionais especiais deveriam ser levadas em consideração durante a avaliação dos estudos e da graduação de professores” (ONU, 1994, p. 11). O mesmo documento estabelece que:

Para que o progresso da criança seja acompanhado, formas de avaliação deveriam ser revistas. Avaliação formativa deveria ser incorporada no processo educacional regular no sentido de manter alunos e professores informados do controle da aprendizagem adquirida, bem como no sentido de identificar dificuldades e auxiliar os alunos a superá-las. (ONU, 1994, p. 9).

Sem as necessárias adaptações da avaliação às necessidades educativas especiais do aluno, a adoção de práticas tradicionais pode acarretar em rendimentos que não condizem com a real situação do estudante, nem professores são informados da aprendizagem de seu aluno. Visto isso, foi positivo verificar na fala de P3 que, apesar de não ter a avaliação de alunos com deficiências abordada durante sua formação, o professor reconheceu a necessidade de procurar conhecer sobre o tema.

Os docentes também foram indagados sobre seus entendimentos a respeito do que é recuperação, reunidos em um indicador específico ao tema. Destacaram-se as seguintes falas:

É recuperação de conteúdo. Aí vamos avaliar se ele realmente assimilou ou não [...] (P2).

A recuperação não pode ser por si só uma prova, não vejo assim [...] (P3).

P3, ao afirmar que a recuperação deve ser mais do que uma prova, evidenciou um entendimento favorável à concepção formativa. A prova, um instrumento tradicional para avaliar os entendimentos dos alunos, é um trabalho árduo ao professor que tem de elaborá-las, aplicá-las e corrigi-las, o que consome muito tempo, e para o aluno que teme ter suas falhas evidenciadas e punidas com notas baixas (PERRENOUD, 1999). P2, ao

afirmar que a recuperação deve ser de conteúdo, também compartilha em sua fala da concepção formativa. Em contrapartida, P1 afirmou:

Eu vejo a recuperação como uma forma do aluno ter uma segunda chance, tanto que quando o aluno é bom ele recupera. Quando o aluno não é bom, a tendência é tirar uma nota menor ainda do que a da avaliação (P1).

Em seu discurso, sobressaiu como o professor classifica o aluno como sendo bom aquele que consegue tirar notas consideradas boas, enquanto que o aluno supostamente ruim já está fadado a tirar uma nota ainda menor na recuperação. Nesse cenário, a recuperação não parece ser um procedimento lógico, ou tampouco necessário, se resultará em um desempenho inferior ao aluno com dificuldades. Entende-se que em uma prática formativa, a recuperação é uma oportunidade para que professor e aluno, juntos, possam encontrar meios de o educando conseguir atingir os objetivos educacionais previstos para um determinado nível. Para Luckesi (2008), no sistema educacional atual, pautado em provas e notas, é rotineiro que os professores elaborem suas avaliações para que os alunos comprovem que são capazes de serem aprovados em vez de auxiliá-los em suas aprendizagens. P1 demonstrou um alinhamento à essa concepção tradicionalista da avaliação, em que o aluno está sujeito à reprovação caso não se esforce para recuperar sua nota baixa.

Aditivamente, procurou-se identificar os participantes da avaliação citados pelos professores ao longo das entrevistas, conforme evidenciados nos seguintes trechos:

À gestão, primeiro ao coordenador, depois o gestor; e à direção geral. E aí os pais vêm pegar o boletim e ali, através dos boletins, das reuniões que tem bimestrais, eles ficam cientes como tá sendo o desempenho do aluno [...] aquela nota tem que resumir, porque aquela nota tem que chegar nas partes superiores (P1).

Nós comunicamos a família pra nos ajudar [...] em cada bimestre nós nos reunimos pra identificar os alunos que não tão com um bom rendimento (P2).

Nós damos os resultados para os alunos, para os pais e para a própria escola, né, supervisão, direção (P3).

Nas falas acima, percebeu-se que diversos indivíduos, de dentro e fora do ambiente escolar, foram apontados como participantes da avaliação. É importante ponderar sobre

quem está sendo informado, por que e o que o receptor fará com a informação recebida (ZABALA, 1998). Diversos teóricos elucidam sobre o perigo dos rendimentos dos alunos serem reduzidos às notas nos boletins, muitas vezes sendo o único instrumento pelo qual as famílias e diferentes setores da escola têm acesso aos desempenhos dos estudantes (ZABALA, 1998; PERRENOUD, 1999; LUCKESI, 2008). Nem sempre será possível quantificar determinados aspectos do desempenho dos alunos. Assim, informações qualitativas importantes podem acabar sendo ignoradas quando o boletim se torna o principal indicador de desempenho.

Função

O roteiro de entrevista previa questionamentos acerca da função da avaliação escolar. Os entendimentos dos professores sobre esse tema, então, foram reunidos na categoria Função, organizada em dois indicadores (Quadro 2).

Quadro 2 – Indicadores da categoria Função e suas variantes

Indicador	Variante
Para que serve a avaliação	Ajudar o aluno
	Atingir metas e objetivos
	Conhecer as competências e habilidades do aluno
	Gerar uma nota
	Mensurar o que o aluno aprendeu
	Treinar para avaliações externas
	Verificar o desempenho da escola
	Verificar o que o aluno aprendeu
Para que serve a recuperação	Ajudar o aluno
	Fazer o aluno entender o conteúdo
	Gerar nota
	Identificar as dificuldades do aluno
	Recuperar notas baixas

Fonte: Os autores (2017).

Para a construção do indicador “Para que serve a avaliação”, destacam-se os seguintes registros em que os professores discorreram a respeito do papel da avaliação no processo de ensino-aprendizagem:

É fazer prognósticos e diagnósticos pra saber como anda o entendimento do aluno a respeito daquele conteúdo [...] (P1).

Eu vou ser redundante de novo, é justamente isso, a função é a gente perceber, né, o que eles aprenderam, como eles aprenderam, de que forma. Essa é a função da avaliação [...] (P3)

Os professores demonstraram compreender a avaliação como uma forma de se conhecer os entendimentos dos alunos. P1 citou diagnósticos e prognósticos, elementos ligados à concepção formativa. De maneira semelhante, P3 afirmou que não apenas conhecer o que os alunos aprenderam, mas como aprenderam é importante, o que também entende-se estar alinhado à concepção formativa. Assim, ambos os professores explicitaram sobre uma avaliação mais centrada no aluno. Um entendimento mais tradicional, no entanto, foi encontrado na fala de P2:

A função da avaliação é mensurar o entendimento dos nossos alunos a respeito de determinado assunto, como é que ele absorveu, como ele entendeu o nosso conteúdo (P2).

Pode-se dizer que há um elo entre a resposta de P2 quando perguntado sobre o que é avaliação, em que declarou ter uma grande dificuldade com a temática, com seu entendimento acerca da função da avaliação. A mensuração do conhecimento do aluno, prática da concepção somativa, vai em direção contrária à definição apresentada anteriormente pelo entrevistado de um processo contínuo. Entende-se que a combinação de aspectos de diferentes lógicas em suas respostas é contraditória e corrobora a explicitação inicial de sua dificuldade com a temática.

Também, foram encontrados registros em que os professores discorreram a respeito das avaliações externas, conforme seguem:

Eu pego a minha disciplina e eu começo a alinhar visando isso, lá no ENEM ele não tá desuniforme, tá totalmente uniforme o conteúdo, o tipo de questão [...] (P1).

Quer queira, quer não, as avaliações externas indicam como é que anda a escola, né. Quer queria, que não, isso traz uma leitura, traz uma interpretação e o [nome da escola removido] caiu, né. Alguns momentos caiu ou subiu nesses indicadores, nesse nessa avaliação externa, e nós procuramos maneiras de resolver pra dar uma melhorada [...] (P2).

Em sua fala, P1 indicou realizar adaptações na disciplina Biologia de maneira que os conteúdos trabalhos sejam os mesmos exigidos no ENEM; aditivamente, esses conteúdos são adequados aos modelos de questões trabalhados na avaliação externa. Dessa forma, a avaliação escolar passa a ter uma função de treinamento dos alunos para o ENEM. A esse respeito, Luckesi (2008) pondera sobre a chamada Pedagogia do Exame, em que as

instituições de ensino básico, especialmente as de Ensino Médio, tendem cada vez mais a priorizar os conteúdos e modelos que se assemelham àqueles de exames de admissão em universidades. Para as escolas, o bom rendimento dos alunos nesses exames é positivo à medida que utilizam tais resultados para obter melhores posições em *rankings*. Tendo isso em vista, percebeu-se uma semelhança entre o que Luckesi discorre com a fala de P2 quando o mesmo informa que a escola passou a figurar em uma posição mais baixa em um determinado *ranking* e, por isso, procura-se maneiras de “resolver” a situação. Não se deve equiparar a avaliação escolar à uma competição esportiva, em que atletas praticam repetidamente os exercícios pelos quais serão avaliados no dia de competição. Se o aluno apenas treina com exercícios que irão refletir o momento avaliativo, a avaliação, em si, se torna um objetivo (PERRENOUD, 1999). Assim, entende-se que deixar de se trabalhar conteúdos importantes para o desenvolvimento dos jovens em favor de avaliações externas não é uma prática benéfica para os estudantes.

Para o indicador “para que serve a recuperação”, sobressaíram os seguintes recortes:

O colégio tem de procurar estratégia pra fazer com que ele [o aluno] entenda, né, e não simplesmente recuperar a nota [...] (P2).

Você tem que realmente recuperar aquele conteúdo, aquela aula, aqueles os conteúdos, realmente que eles não aprenderam (P3).

Ambos os professores compartilharam do entendimento de que a função da recuperação deve estar relacionada à compreensão dos conteúdos pelos alunos mais do que ao alcance de notas para suas eventuais aprovações. Esse entendimento, em que os aspectos qualitativos são favorecidos sobre o acúmulo de notas, faz parte da concepção formativa de avaliação. Entretanto, nem todos os professores compartilharam dessa ideia. Um entendimento de concepção somativa, mais ligado ao acúmulo de notas, foi identificado no discurso de P1 ao afirmar que:

Pra mim, eu levo a recuperação como uma forma do aluno recuperar aquela nota perdida [...] (P1).

Práticas Avaliativas

Entende-se que as práticas avaliativas adotadas pelos professores refletem diretamente sua concepção de avaliação. Além da prova escrita, uma pluralidade de

instrumentos e procedimentos avaliativos foi encontrada em diferentes momentos ao longo das falas de todos os professores, os quais foram reunidos em dois indicadores na categoria Práticas Avaliativas (Quadro 3).

Quadro 3 – Indicadores da categoria Práticas Avaliativas e suas variantes

Indicador	Variante
Instrumentos utilizados para avaliar	Estudos orientados
	Experimentos
	Gincanas
	Grupos de discussão
	Jogos
	Livro didático
	Participação
	Projetos
	Prova escrita
	Relatórios
	Roteiros de estudo
	Seminários
	Simulados
	Trabalhos escritos
Procedimentos realizados perante o mau desempenho do aluno ou turma	Aplicar recuperação
	Buscar recursos e soluções para o aluno superar dificuldades
	Contrabalancear as notas do aluno conforme seu desempenho nas aulas
	Entrar em contato com a família
	Fazer levantamento de faltas
	Mostrar a realidade
	Verificar o cumprimento da agenda

Fonte: Os autores (2017).

Nos trechos abaixo, os instrumentos citados pelos entrevistados foram agrupados para o indicador “Instrumentos utilizados para avaliar”:

Prova, trabalhos, grupo de discussão, debates, seminários (P1).

Nós utilizamos projetos, né. Nós temos vários projetos aqui no colégio que nós já fizemos ou que vamos executar... utiliza como ajuda na média do aluno, nós vamos atribuir nota pela participação dele, né, nós temos vários projetos (P2).

Eu utilizo trabalhos em sala de aula, eu utilizo participação em grupos, a participação individual também, provas objetivas, provas subjetivas [...] (P3).

Na Pedagogia do Exame de Luckesi (2008), os estabelecimentos de ensino estão muito voltados para as notas de provas e exames. Ao aplicá-los, a escola almeja verificar nas notas, de maneira generalizada, como estão os alunos. As estatísticas resultantes, então, são suficientes para a instituição, uma vez que permitem determinar se o aluno tem condições de passar para o próximo nível de ensino. Dessa maneira, considera-se bastante positivo notar que os professores entrevistados demonstraram não se limitar às provas escritas como o único instrumento avaliativo. Discussões, debates e trabalhos em grupo, conforme citados, são exemplos de instrumentos avaliativos em os alunos podem demonstrar seus entendimentos de maneira que uma prova escrita não lhes possibilitaria. O professor, não mais o centro da atenção em sala de aula, pode, então, fazer observações e diagnósticos necessários ao ajuste de seus planejamentos para incentivar a aprendizagem dos educandos.

Para o indicador “Procedimentos realizados perante o mau desempenho do aluno ou turma”, destacam-se os seguintes trechos:

A gente faz relatórios a respeito qualitativo, que é o aluno não tá vindo pra escola, é feito um levantamento de faltas. Tem uma quantidade x de faltas, já chama os pais pra saber o motivo [...] (P1).

Essa recuperação deve ser paralela por bimestre, eu entendo como paralela as atividades, a presença, a participação [...] (P2).

Todas as minhas as notas de bimestre nunca são só uma maneira de avaliar né, uma forma um critério, uma prova objetiva. Não, sempre têm várias coisas justamente pra eu verificar essa parte aí toda e fazer uma avaliação de um aluno mais justa (P3).

Em um entendimento comum, todos os professores concordaram que a recuperação não deve ser reduzida ao uso de um único instrumento, citando, por exemplo, o levantamento de faltas, elaboração de relatórios e até o contato com a família. P1 trouxe uma estratégia de contrabalanceamento mais elaborada de como atribui nota aos alunos em recuperação que parece ser rotineira em seu trabalho, mas não sabe se conseguirá continuar aplicando em seu primeiro ano no regime integral:

Às vezes, as minhas notas no regular eram assim: passava um debate, passava um simulado, o aluno participava belissimamente; chegava na recuperação, tirava nota baixa. Então eu fazia um contrapeso: simulado, debate, as atividades feitas em sala de aula... tu é muito bom, chegou

na hora da prova física tu foi ruim, então qual a dificuldade desse aluno? Se concentrar, entendeu. Mas eu não posso atribuir uma nota pela falta de concentração, sendo que eu sei que ele sabe o conteúdo. Então geralmente eu contrabalanceio no regular. No integral, ainda não fizemos, não sei com é que vai tá o nível dos alunos [...] (P1).

Critérios

A avaliação, no centro da ação de formação e instrumento de regulação do ensino, tem em si um caráter formativo, o que não significa que a avaliação formativa não tenha uma dimensão cumulativa, pois ainda é necessário fazer um balanço dos avanços e aquisições do aluno (HADJI, 2001). No sistema de ensino atual, é comum que as práticas avaliativas gerem notas e médias. Por esse motivo, procurou-se conhecer os critérios que os professores utilizam para atribuir nota, reunidos no indicador desta categoria (Quadro 4).

Quadro 4 – Indicador da categoria Critérios e suas variantes

Indicador	Variante
Critérios para atribuição de nota	Comportamento
	Entrega das atividades
	Escrita
	Limpeza da sala de aula
	Nível de realização das tarefas
	Organização da turma
	Participação nas aulas
	Pontualidade
	Presença
	Trazer o livro didático
	União da turma

Fonte: Os autores (2017).

Seguem abaixo os recortes das transcrições das entrevistas que evidenciam alguns dos critérios adotados pelos professores:

Como eu falei, a parte qualitativa entra: assiduidade, entrega do trabalho ou entrega daquele exercício, participação... se o aluno fez o exercício, mas não tá participando, já é um critério que eu avalio. Já aquela parte do aluno... ele não fez o exercício por completo, mas ele participa do exercício, também avalio de forma diferente. Então meu critério que eu utilizo, assim... qualitativo e quantitativo [...] (P1).

A apresentação, como ele se sai em um determinado trabalho... a gente vai atribuir nota pela uma turma organizada, uma turma que é dinâmica, por uma turma que é unida [...] (P2).

A participação nas aulas, a integração deles [dos alunos] na sala com os grupos, a assiduidade também, dentre outros (P3).

De maneira geral, percebeu-se que os professores explicitaram adotar critérios tanto individuais quanto coletivos de avaliação. A participação durante as aulas, citada por P1 e P3, é um critério importante para verificar, por exemplo, a desenvoltura que o estudante apresenta ao versar sobre os conteúdos trabalhados nas aulas com situações cotidianas, momento em que pode fazer expor seus entendimentos, dúvidas, críticas e opiniões. Faz-se, aqui, uma ressalva, no entanto, quando P1 foi questionado sobre se o aluno que participa mais tem nota mais alta:

Acaba tendo porque é até uma forma de incentivar os outros que não tão participando. Imagina: você tá participando, teu grupo tá ali, fez um trabalho formidável; o outro não fez um trabalho tão bom. Você vai ganhar a mesma nota? Você acha justo? A tendência é que uma coisa ruim se propaga [...] (P1)

A avaliação pouco individualizada, que acontece da mesma maneira e ao mesmo tempo para todos, impede a quebra da rigidez dos sistemas de ensino e a abertura para práticas de ensino mais individualizadas e flexíveis, o que daria mais espaço para o aluno pesquisar, descobrir e atingir os objetivos propostos em seu próprio tempo (PERRENOUD, 1999). Tendo isso em vista, entende-se ser importante que as características individuais de cada aluno sejam respeitadas durante a avaliação. Um aluno mais introvertido e, conseqüentemente, menos participativo, será prejudicado caso o professor adote como critério avaliativo que a maior participação de um aluno nas aulas significa que este sabe mais e, por isso, deve receber uma nota mais alta. Dessa maneira, considera-se importante que diferentes critérios e instrumentos avaliativos sejam adotados para que todos os alunos tenham chance de demonstrar seus entendimentos e dificuldades.

Desempenho

Os professores foram indagados sobre os desempenhos de seus alunos, em se procurou conhecer quais as conseqüências que eles acreditavam que a nota baixa teria para os alunos e para suas práticas enquanto docentes. Adicionalmente, no discurso de P1 também foram encontrados elementos sobre as causas do mau desempenho dos

educandos. Esses registros compuseram a categoria Desempenho, dividida em dois indicadores (Quadro 5).

Quadro 5 – Indicadores da categoria Desempenho e suas variantes

Indicador	Variante
Causas do mau desempenho do aluno ou turma	Didática do professor
	Falta de acompanhamento do aluno pela família
	Falta de comunicação entre escola e família
	Falta de concentração do aluno
	Local de moradia perigoso
	Não ir à escola
	Problemas com drogas
	Problemas financeiros
Consequências do mau desempenho do aluno ou turma	Consequências por toda a vida
	Desmotivação
	Evasão escolar
	Fracasso
	Frustração
	Não atingir a média
	Não cumprimento da agenda
	Notas baixas
	Reprovação
	Vícios

Fonte: Os autores (2017).

Quando questionados sobre as possíveis consequências do mau desempenho dos estudantes, os entrevistados afirmaram:

A consequência principal que tem é evasão escolar, ele desiste. A tendência é aquele aluno se sentir diminuído, frustrado. Se na próxima prova a turma vai bem, dez, nove, e ele tira zero, a tendência é aquele aluno tá desestimulado [...] (P1).

As consequências são desastrosas, né, na vida do aluno, no aprendizado. Ele vai ver na frente que ele não aprendeu. Às vezes, ele acha que aquilo no momento não interessa e depois ele vai ver -- inclusive a gente, né, nós já passamos por isso também -- aí vai ver que o mau desempenho de um aluno vai refletir nos anos subsequentes e na vida, na própria vida (P3).

Em suas falas, os professores apontaram consequências que vão além do ambiente escolar, com danos que lhe causarão prejuízos a longo prazo. A evasão escolar, apontada por P1, correspondeu a 11,2% do total de alunos do ensino básico entre 2014 e 2015, chegando a 13% no Maranhão nesse mesmo período (INEP, 2017). P3 demonstrou similaridades em sua fala ao mencionar consequências a longo prazo na vida dos

estudantes. Em contrapartida, P2 voltou a explicitar uma concepção somativa ao se remeter às notas baixas como consequência:

As consequências... pode levar ele a não atingir uma média, né [...] (P2)

Quando questionados se o desempenho dos estudantes tem algum impacto sobre seus trabalhos, os entrevistados afirmaram:

A consequência maior é... se o professor tem uma porcentagem de aluno maior fracassando, eu acredito que é critério do professor; se eu vejo que é apenas pontuais, eu acredito que é critério do aluno [...] (P1).

Sim, sim, porque eu, por exemplo, como professor, eu sinto... assim, fica tipo uma frustração de não sentir que meu aluno aprendeu, que eu não tive... não consegui fazer com que ele aprenda e que ele se interesse por determinado assunto, então a gente fica, assim, meio frustrado (P3).

Porém, mais uma vez P2 demonstrou um entendimento contrário ao de seus pares:

Aí eu acredito que não... acredito que não (P2).

P1 também apontou possíveis causas do mau desempenho do aluno, dando ênfase àquelas relacionadas à família:

Pode ser que o aluno esteja passando por um pai que tem problemas com alcoolismo, drogas, família destruída, e, às vezes, o próprio aluno não fala pra escola em si [...] se ele vem de uma família desestruturada, família pobre, bairro perigoso, índice de criminalidade lá em cima, entendeu, a forma melhor dele superar isso tudo é através da educação. Mas, às vezes, o aluno ele até tenta, mas não consegue. Por quê? De novo, digo: base familiar (P1).

Entende-se que a família desenvolve um papel fundamental para o desempenho escolar do estudante. Dessa maneira, considera-se que um ambiente familiar saudável é mais propício a impactar positivamente no rendimento escolar, sendo a família também um importante participante da avaliação, como identificada na categoria Definição. Tendo em vista os altos índices de evasão apresentados anteriormente, considera-se fundamental que a família do educando, qualquer que seja sua configuração, seja um estímulo aos estudos e contribua positivamente para a formação de um cidadão crítico.

Considerações finais

Ainda que os professores nem sempre percebam, a avaliação constitui um importante recurso da prática de ensino e pode ser encontrada de diferentes maneiras no ambiente escolar. Os recursos, instrumentos e critérios avaliativos podem contribuir, favorável ou desfavoravelmente, no processo de ensino-aprendizagem.

Ao longo das análises das entrevistas, pode-se perceber elementos de diferentes concepções nas falas dos professores. Os entendimentos apresentados nas categorias de análise evidenciaram as dificuldades que a temática avaliação ainda representa. Seus entendimentos, em alguns casos contraditórios, expuseram a dificuldade e, por vezes, insegurança, em se tratar de um assunto tão rotineiro de seus ofícios. Ainda assim, identificou-se registros de entendimentos ligados à concepção formativa, como a pluralidade de métodos avaliativos descritos.

Diante desse contexto, entende-se ser imprescindível trabalhar as concepções de avaliação dos professores para que práticas mais individualizadas sejam favorecidas e a função da avaliação, então, possa se estender para além de apenas atribuir notas aos estudantes.

Referências

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Trad. Augusto Luís Antero Reto. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília, DF, 1999.
- BIZZO, N. *Metodologia do ensino de biologia e estágio supervisionado*. São Paulo: Ática, 2012.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education: an introduction to theories and methods*. 5. ed. Boston: Pearson, 2007.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HOFFMANN, J. M. L. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à Universidade*. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Indicadores de fluxo escolar da educação básica*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2017/apresentacao_indicadores_de_fluxo_escolar_da_educacao_basica.pdf>. Acesso em: 18 set. 2017.
- KRASILCHIK, M. *Prática de ensino de biologia*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MARANDINO, M.; SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. *Ensino de biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos*. São Paulo: Cortez, 2009.
- ONU. Organização das Nações Unidas. *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2017.
- PERRENOUD, P. *Da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SCRIVEN, M. S. The methodology of evaluation. In: TYLER, R.; GAGNE, R.; SCRIVEN, M. *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago: Rand McNally, 1967. p. 39–83. (AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation).

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2006.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Recebido em: 03/11/2017

Aceito para publicação em: 12/03/2018

Biology Teachers' Conceptions of Assessment: A case study

Abstract

This work aimed to analyse Biology teachers' conceptions of assessment, focusing on the understandings on the subject found in their discourses, as well as identifying assessment strategies and instruments claimed to be used. This research is a case study, conducted with Biology teachers from a Brazilian public secondary school. Data were collected through classroom observations and semi-structured interviews with the teachers. Content analysis was conducted with the data from the interviews. Formative conception elements were identified, whereas summative elements prevailed in some understandings. Thus, working on teachers' assessment conceptions is necessary in order to reach assessment practices that favour students' individualities.

Keywords: Assessment. Biology education. Teacher education. Teaching and learning. Content analysis.

Concepciones de Profesores de Biología Sobre Evaluación: Un estudio de caso

Resumen

Este trabajo tiene por objeto analizar las concepciones de profesores de Biología sobre evaluación, centrándose en los diversos puntos de comprensión sobre la temática presente en sus discursos, y en la identificación de estrategias e instrumentos utilizados. Esta investigación se caracteriza como un estudio de caso. Se realizó con los profesores de Biología de una escuela pública brasileña, donde se recogieron los datos mediante observaciones de clases y entrevistas semiestructuradas con los docentes. El trabajo consistió en analizar el contenido de los datos de las entrevistas. Se identificaron elementos de concepción formativa aunque elementos sumativos han prevalecido en algunas comprensiones. De esta manera, se considera que trabajar las concepciones de evaluación de los profesores es necesario para alcanzar prácticas de evaluación que favorezcan las individualidades de los alumnos.

Palabras clave: Evaluación. Enseñanza de Biología. Formación de profesores. Enseñanza-aprendizaje. Análisis de contenido.