

## CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE BIOLOGIA SOBRE DEFINIÇÃO E FUNÇÃO DA AVALIAÇÃO

Carlos Bruno Cabral de Oliveira; Mariana Guelero do Valle

*Universidade Federal do Maranhão mariana.valle@ufma.br*

**Resumo:** Tendo em vista a importância que a temática avaliação tem para a prática docente, este trabalho objetivou analisar as concepções de professores de Biologia sobre avaliação, tendo como foco as definições e funções da avaliação presentes em seus discursos. Para isso, a pesquisa foi realizada em uma escola estadual de Ensino Médio em São Luís, MA, com os três professores de Biologia da instituição. A coleta de dados ocorreu em duas etapas: primeiramente, foram observadas dez aulas desses professores para melhor compreensão do contexto em que a avaliação ocorre e, em seguida, foram realizadas entrevistas semiestruturadas a partir de um roteiro previamente elaborado. Os dados das entrevistas foram submetidos à análise de conteúdo, a qual contou com três etapas: pré-análise, em que ocorreu a sistematização das ideias iniciais; exploração do material, em que foram realizados recortes de trechos das entrevistas, os quais foram agrupados de acordo com suas semelhanças, originando duas categorias: Definição, com três indicadores, e Função, com dois indicadores; e as inferências, em que os resultados das etapas anteriores foram, então, discutidos por indicador. Em relação às definições de avaliação, constatou-se que nem todos os professores conseguiram apresentar uma conceituação do que é avaliação; sobre a recuperação, ainda que os professores tenham enfatizado que a recuperação não deve ser somente uma prova, notou-se que ainda recaiu somente sobre o aluno a responsabilidade de recuperar; e quanto aos participantes da avaliação, identificou-se agentes de dentro e fora do ambiente escolar. Em relação às funções da avaliação, dois professores relataram avaliar para fazer diagnósticos e conhecer melhor seus alunos, enquanto que um professor associou o ato de avaliar à quantificação dos rendimentos do aluno; sobre a função da recuperação, os professores relataram que seu papel é permitir que o aluno possa aprender um conteúdo que já deveria conhecer. Percebeu-se, assim, que os entendimentos apresentados pelos professores foram de concepções mistas, por vezes ainda bastante ligados à lógica mais tradicional de avaliação. Dessa maneira, conclui-se que é necessário trabalhar as concepções de avaliação de professores para que estes possam aderir a práticas menos tradicionais e que favorecem a aprendizagem do aluno.

**Palavras-chave:** avaliação, ensino de Biologia, prática docente, análise de conteúdo.

### INTRODUÇÃO

A avaliação, prática essencial da atividade docente, tem despertado a atenção de diversos autores nacionais e internacionais nas últimas décadas, cujas obras demonstram o quanto a temática, enquanto peça central do processo de ensino-aprendizagem, está diretamente relacionada a outras questões da Educação, desde o planejamento de aulas até a formação de professores (ZABALA, 1998; PERRENOUD, 1999; HADJI, 2001; LUCKESI 2008). Por essa razão, considera-se necessário um aprofundamento nas discussões sobre avaliação visto o alcance que a temática tem na prática docente.

A avaliação surge no ambiente escolar em meados do século XVII, mas sua implantação como prática comum das instituições de ensino em massa acontece a partir do século XIX com a escolaridade obrigatória. Essa avaliação, que gera notas e classifica os rendimentos dos alunos, é conhecida como avaliação somativa

(PERRENOUD, 1999). Em alternativa ao enfoque em resultados, Scriven (1967) propõe uma mudança nas práticas avaliativas. Para o autor, a avaliação deve estar a serviço da aprendizagem do aluno, sendo toda sua trajetória levada em consideração em vez de apenas os resultados ao fim do processo, sendo chamada de avaliação formativa.

A avaliação somativa possui um caráter cumulativo, sendo feita depois que os conteúdos são ministrados. Nesse sentido, as notas geradas são uma quantificação da qualidade do rendimento do educando de acordo com parâmetros pré-definidos. Dessa maneira, medir os desempenhos dos alunos para atribuir notas significa mensurar e quantificar com precisão universal tal desempenho de maneira que um determinado dado sempre gere a mesma nota. O problema em se ter a avaliação como uma medida de desempenhos está na subjetividade daquele que avalia, sujeita a incontáveis variações escolares e sociais (HADJI, 2001).

Para Luckesi (2008), as notas recebem atenção demasiada ao longo do ano letivo, não importando como as notas foram alcançadas, mas apenas se foi possível atingir o mínimo necessário para ser aprovado. Nesse cenário, é comum que o professor utilize a avaliação para ameaçar os estudantes com questões difíceis e notas baixas a tal ponto que o educando passa a se dedicar aos estudos não mais pela vontade de estudar, mas para alcançar notas suficientes para ser aprovado. Para o referido autor, é necessário que haja o rompimento desse modelo de avaliação escolar para que seu verdadeiro papel, de um instrumento dialético de diagnóstico para o crescimento, possa ser cumprido.

É justamente com essa função diagnóstica que avaliação formativa se volta, então, para o processo de aquisição do conhecimento pelo aluno. A avaliação formativa acontece por meio da constante observação dos desempenhos dos educandos pelo professor. “A observação é formativa quando permite orientar e otimizar as aprendizagens em curso sem se preocupar de classificar, certificar, selecionar” (PERRENOUD, 1999, p. 104). Para o autor, toda avaliação que contribua para otimizar o desenvolvimento das aprendizagens, por mais pouco que seja, é formativa.

Zabala (1998) pondera que o professor deve ter à disposição todos os dados sobre o progresso do aluno para saber quais medidas educativas tomar, devendo ter um bom registro da aprendizagem, dos resultados e das medidas. O professor deve conhecer o desempenho individual do educando e como este se encontra perante a turma e as finalidades do curso. Nessa concepção, o diagnóstico está a serviço tanto do aluno quanto do professor à medida

que este ajusta seu planejamento para se adequar às necessidades de seus alunos.

### **A avaliação no ensino de Biologia**

Enquanto disciplina escolar, a Biologia tem por objetivo educacional geral o desenvolvimento da curiosidade e da vontade de aprender por meio do questionamento e da investigação. Nas avaliações, é necessário ter em vista a dinâmica dos ecossistemas, dos organismos, os processos naturais e como a vida inicia e se desenvolve (BRASIL, 1999).

Nas aulas de Biologia, o professor dispõe de diversos momentos em que a observação pode ser usada para gerar diagnósticos com valiosas informações acerca do progresso dos estudantes. Dentre as tradições das aulas, as aulas de campo e as com experimentos práticos, por exemplo, são momentos em que o docente pode promover situações para verificar a interação dos alunos com seus colegas, suas explanações, o uso e a aplicação de conceitos trabalhados em aulas anteriores, posteriormente fazendo os ajustes do planejamento que julgar necessários.

Espera-se que em uma aula de Biologia, uma disciplina científica, o aluno seja capaz de lidar com situações-problema, formular hipóteses, executar experimentos e discutir os resultados obtidos (BIZZO, 2012). Nesse cenário, portanto, é imprescindível que o professor faça uma avaliação processual de seus alunos à medida que estes aprendem e aplicam o que estudaram.

Tendo em vista a importância da avaliação para a prática docente, esta pesquisa objetivou analisar as concepções de professores de Biologia sobre avaliação, tendo como foco as definições e funções da avaliação presentes em seus discursos.

### **METODOLOGIA**

Este trabalho possui uma abordagem qualitativa, sendo caracterizado como um estudo de caso. Nesse tipo de abordagem, a “obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 13). De acordo com os autores citados, um estudo de caso é caracterizado pela relevância que o contexto em que os dados foram coletados detém para o entendimento do objeto estudado.

Os dados deste trabalho foram coletados em uma escola estadual de Ensino Médio localizada em São Luís, MA. Em 2017, ano em que a coleta de dados foi realizada, a escola possuía duas modalidades de ensino: integral e regular. A

modalidade integral estava sendo implantada pela primeira vez e apenas para o primeiro ano. Já a modalidade regular funcionava no segundo e terceiro ano, com proposta de implementação do ensino integral de maneira seriada para todo o Ensino Médio nos próximos dois anos.

A escola contava com três professores de Biologia em sua equipe docente, sendo um exclusivo para a modalidade integral e dois para a modalidade regular, com os quais foram realizadas reuniões para esclarecimentos sobre a participação dos mesmos na pesquisa. Os três professores aceitaram participar mediante a assinatura do Termo de Compromisso Livre e Esclarecido, que previa participação anônima. Dessa maneira, as identidades dos professores foram omitidas neste trabalho e seus nomes substituídos pelas siglas P1, P2 e P3. Os três professores informaram possuir Licenciatura em Ciências com habilitação em Biologia, tendo entre catorze e dezesseis anos de atuação como docentes. P1 informou também possuir pós-graduação em Docência do Ensino Superior.

Os dados foram coletados em duas etapas distintas. Primeiramente, foram observadas três aulas de cinquenta minutos do ensino integral e sete aulas de quarenta e cinco minutos do ensino regular em que o pesquisador permaneceu sentado ao fundo das salas de aula fazendo anotações em um caderno de observações para que pudesse ter um melhor entendimento do contexto em que ocorre a avaliação, característica fundamental de um estudo de caso. Finalizadas as observações, entrevistas semiestruturadas foram conduzidas com os professores de Biologia, seguindo-se um roteiro previamente estruturado com questões que melhor atendiam aos objetivos da pesquisa. As entrevistas foram realizadas individualmente em sala silenciosa, gravadas em áudio e posteriormente transcritas para texto pelo próprio entrevistador mediante o referencial Preti (1999), sendo as falas dos entrevistados transcritas na íntegra, sem alterações quanto ao uso de linguagem coloquial, neologismos, repetições de palavras ou demais vícios de linguagem.

### **Análise de conteúdo**

Uma vez coletados, os dados da entrevista foram submetidos à análise de conteúdo conforme o referencial 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, cada uma delas contendo diferentes fases.

Na pré-análise, etapa de organização e sistematização das ideias iniciais, foram executadas cinco etapas, para as quais Bardin (2011) afirma não

haver uma ordem cronológica específica a ser obedecida, mas que o pesquisador deve estruturá-las de acordo com o material a ser analisado. Assim, a pré-análise foi iniciada com a formulação dos objetivos, seguida pela fase da preparação do material, em que as entrevistas foram transcritas de áudio para texto. Na fase seguinte, ocorre a leitura flutuante dos materiais, importante para verificar a pertinência dos materiais aos objetivos da pesquisa. Em seguida, ocorre a fase de escolha dos documentos, com a constituição de um *corpus* seguindo-se as regras de exaustividade, homogeneidade e pertinência. Por fim, uma vez delimitados os materiais que serão utilizados, ocorreram a referenciação dos índices e a elaboração dos indicadores a partir de recortes das transcrições das entrevistas.

A etapa seguinte, a exploração do material, foi realizada em duas fases distintas: codificação e, em seguida, a categorização. Na codificação, o tema foi utilizado como unidade de registro e os parágrafos como unidade de contexto. Finalizada essa fase, essas unidades foram agrupadas de acordo com suas similaridades na categorização.

Com a conclusão da exploração do material, partiu-se para a terceira e última etapa da análise de conteúdo, a interpretação dos resultados, em que foram feitas inferências a partir dos dados das entrevistas.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Finalizadas as etapas de pré-análise e exploração do material, partiu-se para a realização de inferências dos resultados obtidos, que foram organizados em duas categorias conforme suas semelhanças para que pudessem ser discutidos.

Para a categoria Definição, foram elaborados três indicadores. O primeiro, “o que é avaliação”, foi composto pelos registros em que os entrevistados conceituam a avaliação escolar de acordo com seus entendimentos a partir de suas formações e vivências profissionais. Para o segundo, “o que é recuperação”, foram utilizados os trechos das transcrições em que os professores explicitam seus entendimentos acerca da recuperação dos alunos, seja ela de nota ou de desempenho. No terceiro, “participantes da avaliação”, foram reunidos os integrantes associados à avaliação citados em suas falas.

A segunda categoria, Função, é composta de dois indicadores. No primeiro, “para que serve a avaliação”, foram reunidos os registros em que os professores elucidam sobre o papel que a avaliação desempenha no processo de ensino-aprendizagem. O segundo, “para que serve a recuperação”, reúne os trechos em que os docentes explanam sobre a utilidade da recuperação.

### **Definições de avaliação**

A análise das entrevistas foi iniciada procurando-se entender como os entrevistados conceituam o que é avaliação. Para isso, a primeira pergunta do roteiro da entrevista os questionava acerca de uma definição. Destacam-se as respostas abaixo, as quais serviram para a construção do indicador “o que é avaliação”:

*“avaliação pra mim é um processo no qual a gente avalia o aluno como um todo... não somente quali/ quantitativamente e sim qualitativamente [...]” (P1)*

*“avaliação são... é uma maneira que a gente utiliza... né para éh:... verificar as competências e habilidades dos alunos... na... nos conteúdos que a gente aplica em sala de aula [...]” (P3)*

Nas falas acima, os professores demonstraram uma concepção de avaliação mais voltada aos alunos. P3, por exemplo, ao afirmar que avaliar é uma maneira de identificar as competências e habilidades dos estudantes, evidenciou a avaliação como um instrumento para conhecer seu aluno. Nessas falas, entende-se que os entendimentos apresentados, em que as qualidades do aluno são conhecidas, se adequam à concepção formativa da avaliação.

Em relação à fala de P2, destaca-se o seguinte trecho, em que o entrevistado expõe sua dificuldade com a temática estudada:

*“avaliaçã::o é um processo contínuo... éh desde o primeiro momento na sa::la até:: o final nós estamos avaliando é um processo contínuo... e e:: e acho a parte mais difícil do processo de ensino apredi/ aprendizagem é avaliação... porque avaliar... nós devemos conhecer:: quem nós tamos avaliando” (P2)*

Igualmente às falas dos professores citados acima, identificou-se no discurso de P3 uma concepção formativa de avaliação no que diz respeito à definição. No entanto, destacou-se a dificuldade do entrevistado logo na primeira pergunta da entrevista, a qual foi retomada quando lhe perguntado sobre a função da avaliação.

O roteiro da entrevista também previa questionamentos sobre a recuperação, sendo os registros utilizados para construir o indicador “o que é recuperação”. Abaixo, destacam-se os trechos em que P1 ora associou a recuperação ao aumento de nota, ora a aspectos qualitativos do desempenho do aluno:

*“assim é uma nova oportunidade que aquele aluno... que na verdade não atingiu... a nota ideal... ou a mínima... ter como uma segunda chance de estudar [...]” (P1)*

*“[...] a recuperação pra mim ela não tá só numa nota física... lógico o aluno tem de ter a chance de recuperar mas ele tem de fazer por onde recuperar não somente uma nota... o contexto todo [...]” (P1)*

Ainda que o contexto seja citado como importante para a recuperação do aluno, percebeu-se que apenas o aluno é apontado como responsável pelo mau desempenho. O papel do professor não ficou claro em seu discurso, cabendo somente ao aluno, assim, esforçar-se para recuperar a nota. Em antemão, na fala de P2 foi possível encontrar um registro de mais um responsável pela recuperação do aluno:

*“[...] o colégio tem de procurar:: estratégia... pra fazer com que ele entenda... né... e não simplesmente recuperar a nota... é uhn recuperação de conteúdo... aí vam/ vamos avaliar se ele realmente assimilou ou não [...]” (P2)*

É interessante notar que o papel da escola, enquanto instituição de ensino que objetiva a aprendizagem de conteúdos mais do que notas, é trazido à tona. É importante que diferentes grupos da equipe escolar sejam informados dos desempenhos dos estudantes. Nesse cenário, a equipe docente deve dispor de todos os dados possíveis para garantir coerência na aprendizagem do estudante, os quais devem ser informados à administração, gerida por educadores, o mais detalhadamente possível (ZABALA, 1998). Dessa maneira, quando o professor afirmou que a escola deve procurar estratégias para que os estudantes possam aprender, entende-se que seja fundamental a participação de demais membros da equipe escolar para o desenvolvimento dessas estratégias.

Ainda para a categoria Definição, procurou-se identificar os participantes da avaliação explicitados nas falas dos entrevistados, cujos registros formaram o indicador “participantes da avaliação”. Destaca-se a fala abaixo sobre a participação do aluno:

*“[...] o integral vai ser o que... o aluno é pro-ta-gonista... por ele ser protagonista a gente tem que criar meios pra ele seguir o projeto de vida que eles vão ter na saída da escola... regular eles já pensam o quê? seriado né [...]” (P1)*

No trecho acima, sobressaiu a diferenciação que o professor faz da posição do aluno em relação à modalidade de ensino, em que os alunos do ensino integral são apontados como protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, logo, da avaliação também, enquanto que os do ensino regular são renegados a uma posição diferente. Induziu-se que quando P1 afirmou que os alunos do ensino integral pensam “seriado”, esses têm, supostamente, uma menor capacidade de associar conhecimentos de diferentes áreas do conhecimento, o que lhes segrega a um papel de coadjuvantes. Ainda que nos programas e

textos legislativos seja definido aquilo que deve ser ensinado, cada professor assume a autonomia de quais critérios leva em consideração ao avaliar, fazendo uso das normas de exigência da instituição de acordo com sua interpretação e projetando sobre os alunos sua própria concepção de excelência (PERRENOUD, 1999). Dessa maneira, ainda que haja particularidades específicas dos programas de ensino regular e integral, entende-se que não é possível, e menos ainda benéfico, diferenciar os papéis do aluno de acordo com as modalidades de ensino.

Em relação à família, destacam-se os seguintes registros:

*“[...] nós comunicamos a família pra nos ajudar né no entendimento em casa as atividades né... nós comunicamos sempre... uma uma vez por... em cada bimestre nós nos reunimos pra identificar os alunos que não têm com um bom rendimento” (P2)*

*“[...] nós... damos os resultados para os alunos para os pais e para a própria escola né... supervisão... é direção” (P3)*

Foi relevante perceber que a família é entendida pelos professores como participantes da avaliação. Considera-se válido, no entanto, fazer uma ressalva a respeito da comunicação com a família. Ainda que os familiares exijam boas posições em comparação aos demais alunos, notas altas, aprovações, é necessário fazê-los entender que esses parâmetros não são mais importantes do que o progresso do educando. É compreensível que os pais utilizem meios semelhantes àqueles com os quais foram avaliados em seus tempos de escola, e, em vez de estimular o aluno, o reprimam por seus resultados e impeçam seu desenvolvimento, daí a necessidade de uma boa comunicação dos dados da avaliação para família (ZABALA, 1998). Dessa maneira, entende-se que uma boa comunicação com a família seja aquela que informa não somente por meio de notas, pois aspectos qualitativos não são facilmente quantificados, mas também por meio de um diálogo, em que a fique claro à família o programa da escola, os objetivos educacionais, como o aluno está progredindo, individual e comparativamente, e como a mesma pode ajudar, fornecendo dados importantes observados no ambiente externo ao da escola.

Em um determinado momento, percebeu-se uma insatisfação na fala de um dos professores, que traz a escola, enquanto instituição, como um participante que exige de sua equipe docente a aplicação de provas:

*“[...] a escola ela ela pede porque se você não fizer uma prova objetiva uma prova escrita né eles vão dizer “essa professora não faz” né... então isso me inquieta muito de ah uhn a maneira de avaliar ela às vezes é criticada também entendeu de cada professor... e quem sabe avaliar o professor/ oh oh*

*os alunos na... e sabe da sua turma é o professor que tá ali entendeu” (P3)*

As provas, um dos instrumentos avaliativos mais adotados, são encaradas por professores e alunos como um fardo. Para os professores, tem-se de elaborá-las, seja partindo do zero ou ajustando uma avaliação anterior ao que foi trabalhado, aplicar, corrigir, dar os resultados aos alunos, rever os resultados contestados e, em alguns casos, fazer “arranjos”, como arredondar as notas, para que os alunos sejam aprovados. Tudo isso consome muito o tempo do professor (PERRENOUD, 1999). Dessa maneira, é tangível a insatisfação explicitada por P2 quando se queixou da exigência de um instrumento. Reiterando o que o entrevistado afirma no final de sua fala, que o professor é quem sabe avaliar seus alunos, entende-se que é importante permitir ao professor fazer a escolha dos instrumentos avaliativos de acordo com os conteúdos trabalhados, ora mais factuais e conceituais, ora mais procedimentais, e com as características dos alunos observadas por meio do convívio em sala de aula. A exigência de um determinado instrumento avaliativo pode acabar provocando rendimentos que não condizem ao real entendimento do conteúdo pelos educandos.

### **Funções da avaliação**

Junto às definições, procurou-se conhecer quais as funções da avaliação que os professores apresentaram em seus discursos. Abaixo, segue uma fala de P3 utilizada para a elaboração do indicador “para que serve a avaliação”:

*eu vou ser redundante de novo... é justamente isso vê eh é a função é a gente perceber... né.. o que:: eles aprenderam... como eles aprenderam de que forma... essa é a função da avaliação [...] (P3)*

É relevante destacar a redundância que P3 afirmou fazer quando questionado sobre a função da avaliação. Anteriormente, quando perguntado sobre o que é avaliação, o docente acabou por não conseguir formular uma conceituação, mas, em vez disso, explicitou a respeito da função. Logo, a redundância nas respostas sobre o que é avaliação e para que serve. Acredita-se ser importante que um professor consiga ter com clareza uma definição do que é avaliação para que o mesmo possa, então, deliberar de que maneira avaliar, por meio de quais instrumentos, com quais critérios e para quem ela está a serviço.

P2, quando questionado sobre para que serve a avaliação, respondeu:

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

Foi possível perceber uma ligação entre a resposta acima e dificuldade anteriormente relatada pelo professor. A mensuração dos rendimentos está associada à uma prática mais tradicionalista, dentro da concepção somativa da avaliação, em que provas são o principal instrumento adotado. A esse respeito, Zabala (1998) afirma que a natureza de determinados conteúdos não permite que um único indicador, seja uma nota ou um conceito, consiga fornecer informações suficientes para que o professor possa conhecer seu aluno e adotar as medidas educativas necessárias. Dessa maneira, entende-se que é perigoso o entendimento do professor em ter a mensuração dos rendimentos dos alunos como a função da avaliação. Nem sempre será possível fazer os ajustes dos programas para atender às necessidades dos alunos caso a nota seja o indicador de desempenho utilizado, o que impede o alcance da função diagnóstica da avaliação formativa.

No que tange a função da avaliação voltada ao trabalho do próprio professor, destacou-se:

*“[...] eu acho que vai do professor se avaliar... qual é a forma que eu tenho que atrair aquele menino a gostar da minha disciplina?... qual é o recurso que eu tô utilizando?... qual é o tipo de aula que eu tenho que dar? [...]”*  
(P1)

A avaliação formativa, por meio de diagnósticos, tem uma função corretiva voltada tanto ao aluno, que se situa perante os objetivos e à turma, e ao professor sobre seu trabalho (HADJI, 2001). Dessa maneira, quando P1 questionou-se sobre a satisfação do aluno e quais recursos está utilizando, induz-se que em algum momento pode haver uma adequação de sua aula para melhor atender às necessidades do aluno, o que se enquadra em uma concepção formativa da avaliação.

Em alguns momentos, os professores entrevistados mencionaram o ENEM, uma avaliação externa à da escola em suas falas, conforme segue:

*“[...] às vezes a gente utiliza né nas nossas provas a gente fala muito sobre isso porque é importante também em se passar em um ENEM pra entrar na faculdade na na... na universidade então a gente utiliza MUITO por conta disso”* (P3)

*“[...] as minhas aulas em si eu coloco coisas do cotidiano que é que ENEM [...] eu pego as minhas/ 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)

A respeito da adaptação da avaliação escolar a modelos externos, Luckesi (2008) disserta sobre a chamada Pedagogia do Exame, em que as

instituições de ensino, principalmente as de Ensino Médio, cada vez mais adotam os modelos dos exames de admissão em universidades para a avaliação escolar. Consequentemente, as escolas também passam a priorizar os conteúdos cobrados nos exames de admissão em detrimento daqueles que não são exigidos. Tendo em vista essa tendência, considera-se um grande risco os professores alinharem suas avaliações aos modelos das provas de admissão em universidades uma vez que cada uma dessas avaliações possui objetivos diferentes. Essa tendência, no entanto, é mitigada na fala de P2, ao afirmar que:

*“[...] a escola como um todo forma cidadão a gente não só prepara pro Enem nós preparamos para a vida... né e preparar pra vida vai muito uhn além do ENEM né... questão de ética questão de respeito ao próximo de cidadania uma série de questão que vai muito além... de das questões do Enem [...]” (P2)*

Para o segundo indicador da categoria Função, “para que serve a recuperação”, foram reunidos os seguintes trechos:

*“[...] pra mim eu levo a recuperação como uma forma do aluno recuperar aquela nota perdida [...]” (P1)*

*“[...] o papel da recuperação... é... fazer com que ele... ele entenda determinado assunto [...]” (P2)*

*“o nome já tá dizendo né recuperar algo que não foi éh:: éh::... aprendido né... e só... e só que a recuperação não pode ser por si só uma prova... nã::o não vejo assim... né então você tem que:: realmente recuperar aquele... aquele conteúdo aquela... aquela:: aula aquela... aqueles... os conteúdos realmente que eles não aprenderam” (P3)*

Notou-se que as falas de P2 e P3 apresentam semelhanças no que diz respeito ao papel da recuperação escolar: em ambos os casos, os professores remeteram à recuperação de conteúdos mais do que ao aumento de notas. Esse foco na aprendizagem do aluno em vez da quantificação do rendimento está de acordo com a concepção formativa da avaliação, em que o foco deixa de ser os resultados para dar lugar ao processo de ensino-aprendizagem. P1, entretanto, mostrou um posicionamento de embate em relação aos de seus colegas docentes, ao indicar que, para ele, a função da recuperação está diretamente relacionada ao aumento de nota.

## CONCLUSÕES

Ao longo das entrevistas, foi possível perceber que os professores oscilaram entre características das concepções somativa e formativa da avaliação. Notou-se com clareza a dificuldade que alguns dos profissionais tiveram em conseguir

fazer uma conceituação do que é e qual o papel da avaliação, ainda que tenham conseguido discorrer sobre os temas abordados com fluidez na maioria das vezes, independentemente da concepção evidenciada.

A respeito das definições, constatou-se que, por vezes, os professores demonstram uma equivalência do ato de avaliar à atribuição de notas. Foi alentador, entretanto, perceber que os professores demonstraram um incômodo com certas práticas, tal como a recuperação de notas, necessário para a ruptura do tradicionalismo que reduz a aprendizagem do aluno a quantificações que nem sempre demonstram sua real situação.

Dessa maneira, concluiu-se que é necessário trabalhar as concepções de professores sobre avaliação para a consecução de práticas que tirem o aluno da posição passiva em que o tradicionalismo o detém para o favorecimento de um posicionamento mais atuante. Ao professor, a ruptura das práticas tradicionais lhe dá uma oportunidade de refletir sobre seu trabalho e ajustá-lo de modo que favoreça e estimule a aprendizagem de seus alunos.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Augusto Luís Antero Reto. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BIZZO, N. **Metodologia do ensino de Biologia e estágio supervisionado**. São Paulo: Ática, 2012.
- HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- 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.
- PERRENOUD, P. **Da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PRETI, D. **O discurso oral oculto**. São Paulo: Humanitas Publicações, 1999.
- SCRIVEN, M. S. The methodology of evaluation. In: Tyler, R.; Gagne, R.; Scriven, M., **Perspectives of curriculum evaluation**. AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation. p. 39–83. Chicago: Rand McNally, 1967.
- ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.