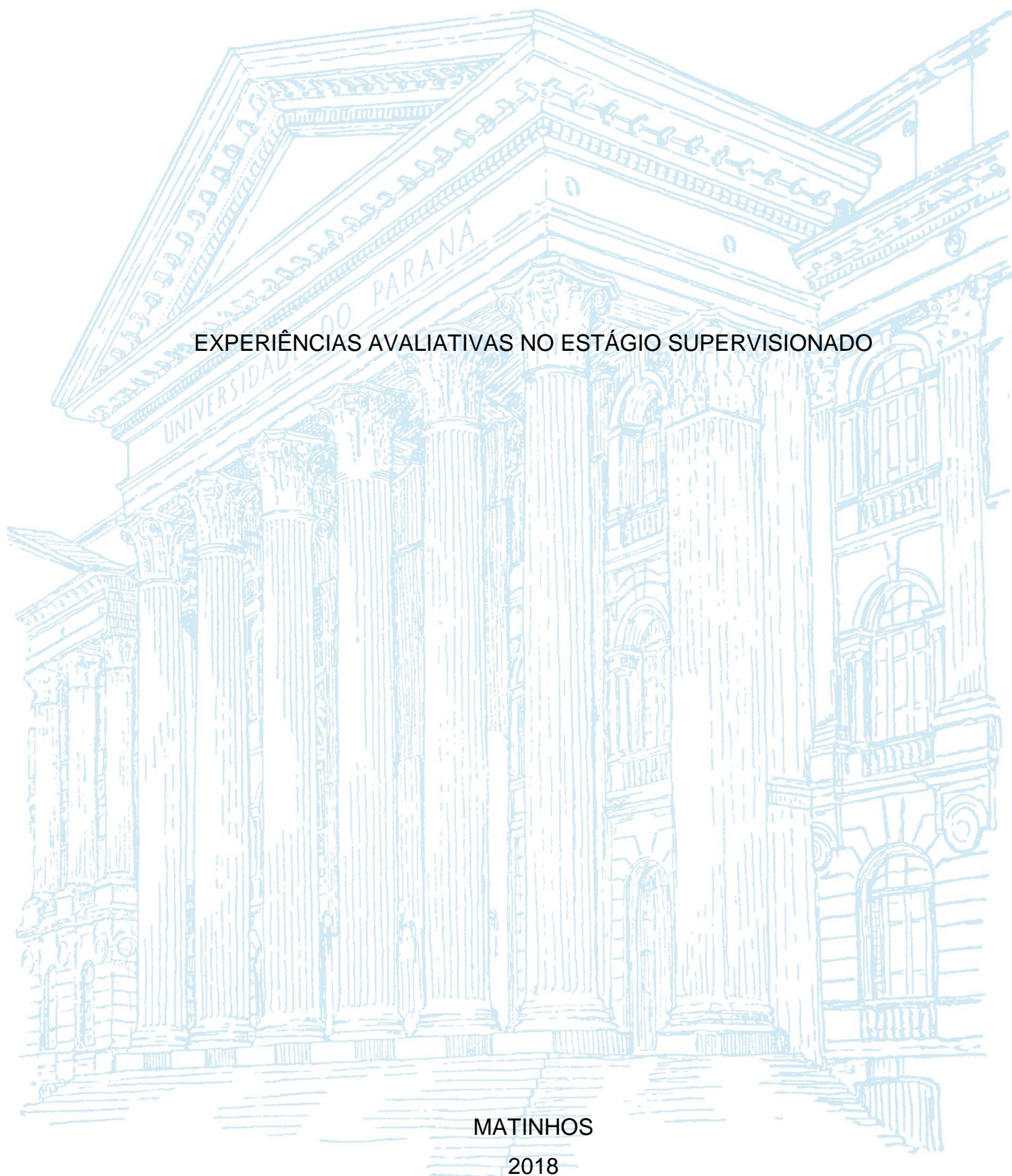


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LUIZ ALBERTO KNOR KING JUNIOR

EXPERIÊNCIAS AVALIATIVAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO



MATINHOS

2018

LUIZ ALBERTO KNOR KING JUNIOR

## EXPERIÊNCIAS AVALIATIVAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Monografia de Estágio apresentada ao curso de Licenciatura em Ciências da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciando em Ciências.

Orientador(a): Prof(a). Dr(a). Suzana Cini Freitas Nicolodii.

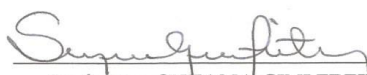
MATINHOS

2018


## PARECER DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

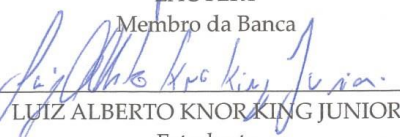
Os membros da Banca Examinadora realizaram em 04/12/2018 a avaliação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de **LUIZ ALBERTO KNOR KING JUNIOR**, sob o título “Experiências Avaliativas no Estágio Supervisionado”, como requisito parcial para obtenção do Título de *Licenciando em Ciências* pela Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral, tendo o estudante sido Aprovado.

Matinhos, 04 de DEZEMBRO de 2018.

  
Prof.<sup>a</sup>. Dra. SUZANA CINI FREITAS  
NICOLODI  
Orientador

  
Prof.<sup>a</sup>. LENIR MARISTELA SILVA  
Membro da Banca

  
Prof. Dr. LUIZ FERNANDO DE CARLI  
LAUTERT  
Membro da Banca

  
LUIZ ALBERTO KNOR KING JUNIOR  
Estudante

## **DEDICATÓRIA**

Esta Monografia de Estágio é dedicada aos meus pais: Luiz Alberto Knor King e Sebastiana Derzeli King pelo incondicional apoio nessa jornada incrível.

## **AGRADECIMENTOS**

Sou verdadeiramente grato à toda minha família, especialmente, à minha Mãe e meu Pai por todo apoio e amor.

À UFPR Setor Litoral, ao Curso de Licenciatura em Ciências e todos os professores e colegas de turma, por proporcionarem essa maravilhosa experiência.

À minha orientadora de monografia, professora Suzana, a quem escolhi por saber de sua sensibilidade e comprometimento.

Ao meu mediador, professor Luizão, parceiro em diversos projetos e fundamental para minha formação docente.

Às professoras supervisoras de estágio, Anisther e Tânia, por toda generosidade e sabedoria compartilhadas para com meus projetos.

Aos meus amigos Bruno, Camila, Daiane e Valéria pelo companheirismo durante a caminhada ao longo desses quatro anos.

“Defino a avaliação como um ato amoroso, no sentido de que avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo” (LUCKESI 2008, p. 176).

## RESUMO

Esta monografia de Estágio desenvolveu um estudo teórico sobre o tema Avaliação com o objetivo de compreender sua importância na educação e na formação inicial docente, buscando articular o tema às experiências avaliativas ocorridas durante as vivências do Estágio Supervisionado Obrigatório do Curso de Licenciatura em Ciências da UFPR Setor Litoral. A escola escolhida para o desenvolvimento dos estágios foi o Colégio Estadual Gabriel de Lara no Município de Matinhos-PR. Para compor o *corpus* desta monografia fez-se necessário uma revisão de literatura com autores que pesquisam o tema e que pudessem sustentar uma análise histórica, documental, crítica, formativa, qualitativa e emancipatória dos processos avaliativos na educação brasileira. Com o aporte teórico adequado, foi possível, realizar uma discussão entre os relatórios e artigos produzidos como documento final avaliativo de cada estágio. As vivências no estágio, tal como o desenvolvimento do estudo teórico para esta monografia, evidenciam uma formação de professores de ciências pautado em uma compreensão e valorização da proximidade com a realidade e na contextualização das práticas pedagógicas para a construção do conhecimento científico.

Palavras-chave: Avaliação; Estágio; Formação docente.

## **ABSTRACT**

This monograph of Internship developed a theoretical study on the subject Evaluation, with the objective of understanding its importance in education and initial teacher training, seeking to articulate the theme to the evaluative experiences that occurred during the experiences of the Mandatory Supervised Internship of the Degree of Sciences of UFPR Coastal Sector. The school chosen for the development of the internships was the Gabriel de Lara State College in the Municipality of Matinhos-PR. With the purpose to compose the corpus of this monograph, it was necessary to review the literature with authors who research the subject and who could support a historical, documentary, critical, formative, qualitative and emancipatory analysis of the evaluative processes in Brazilian education. With the appropriate theoretical contribution, it was possible to conduct a discussion between the reports and articles produced as final evaluation document of each stage. Experiences at the internship, as well as the development of the theoretical study for this monograph, show a science teachers formation based on an understanding and appreciation of the reality proximity, on the contextualization of pedagogical practices for the construction of scientific knowledge.

Keywords: Evaluation; Internship; Teacher training.

## LISTA DE GRÁFICOS

|  |    |
|--|----|
| Gráfico 1. Como se sente o aluno em dia de avaliação ..... | 41 |
| Gráfico 2. Melhor forma de ser avaliado.....               | 42 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS**

|       |  |
|-------|--|
| CNE   | - Conselho Nacional de Educação                            |
| DCE   | - Diretrizes Curriculares Estaduais de Ciências            |
| HQ    | - Histórias em Quadrinhos                                  |
| LDB   | - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional           |
| PCN   | - Parâmetros Curriculares Nacionais                        |
| PIBID | - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência |
| PPP   | - Projeto Político Pedagógico                              |
| QI    | - Quociente Intelectual                                    |

## MEMORIAL PEDADÓGICO

Nasci na cidade de Curitiba em 1982, sou o terceiro filho de um casal proveniente do centro do Estado do Paraná. Minha mãe cuidava da casa e dos filhos enquanto meu pai trabalhava como taxista. Ingressei na escola na cidade de Almirante Tamandaré, região de Curitiba. Recordo vagamente da primeira professora, do prédio e da obrigação de formar fila e cantar o hino nacional. Também lembro que após a conclusão do ainda chamado de estudo primário era preciso mudar de escola para iniciar o primeiro grau, da quinta até a oitava série. Tanto no primário quanto no primeiro grau fui um aluno de notas medianas e o que mais gostava era jogar futebol com meus amigos. Por toda vida estudei em Colégios públicos onde o ensino foi sempre bem tradicional. As problemáticas atuais são exatamente as mesmas da minha época de estudante, salas lotadas, conteúdos fragmentados, falta de interesse por parte dos alunos. Em relação aos processos avaliativos, lembro-me muito bem das temidas provas finais bimestrais e de recuperação, o terror de qualquer estudante.

No final do ano de 1993 mudei com minha família para Curitiba, conseqüentemente mudei de escola, iniciando a sexta série no Colégio Cristo Rei. As mudanças foram significativas, o futebol agora era em quadra de cimento ao invés do chão batido, havia biblioteca, feira de ciências e um grande auditório. No entanto, dificuldades na aprendizagem me levaram a encarar pela primeira vez provas de recuperação de aprendizagem em diversas disciplinas e, apesar do esforço e do incentivo de minha mãe, acabei reprovando na disciplina de Inglês.

Em 1998 ingressei no segundo grau em aulas noturnas, juntamente com adultos que, em sua maioria, trabalhavam durante o dia. Pouco tempo depois eu também já estava trabalhando e tendo outras preocupações, boa parte dos estudantes somente frequentavam as aulas no noturno com o intuito de certificar o segundo grau para garantir seu emprego, não havia preparação para vestibulares ou qualquer tipo de incentivo, tanto que nunca imaginei estudar em uma universidade. O segundo grau passou de maneira rápida e sem nenhum significado.

Durante vários anos trabalhei na área contábil, com planilhas e sistemas contábeis, apesar de gostar do trabalho não pensava fazer uma graduação na área. Depois de anos atuando nessa área aventurei-me em várias outras empreitadas, principalmente em trabalhos autônomos na área comercial. Com 30 anos senti que

deveria qualificar-me melhor para o mercado de trabalho e comecei a pensar em diferentes possibilidades.

Conheci a UFPR Litoral através de uma amiga em 2013 a convite dela conheci a Cidade de Matinhos e o Setor Litoral. Lembro-me de ficar encantado com a cidade e a universidade. O curso de Licenciatura em Ciências foi o primeiro a me chamar atenção, li todo o Projeto Político do Curso e achei muito interessante e inovador.

Em 2015 prestei vestibular, passei e mudei-me para Matinhos para começar uma nova vida. Ainda no primeiro semestre de 2015 fui selecionado para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), naquele ano as atividades aconteciam no Colégio Estadual Paulo Freire em Pontal do Paraná. Foi nesse período que o tema Avaliação começou a despertar meu interesse. Desenvolvemos diversos trabalhos significativos durante aquele ano utilizando Histórias em Quadrinhos como atividade avaliativa. Um desses trabalhos foi apresentado e publicado no 1º PIBIDSUL em Lages-Sc em 2015, intitulado: “História Em Quadrinhos e Atividade Avaliada: Uma Possibilidade Para o Ensino de Ciências no Fundamental II”. Desde então o tema Avaliação sempre teve uma ligação com minha vida acadêmica, como poderemos perceber no texto a seguir.

## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1 INTRODUÇÃO</b> .....                                    | <b>16</b> |
| 1.1 JUSTIFICATIVA .....                                      | 18        |
| <b>2 REVISÃO DE LITERATURA</b> .....                         | <b>20</b> |
| 2.1 UMA BREVE HISTÓRIA DA AVALIAÇÃO .....                    | 20        |
| 2.2 A AVALIAÇÃO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS.....                 | 22        |
| 2.3 UM OLHAR CRÍTICO E REFLEXIVO SOBRE A AVALIAÇÃO .....     | 27        |
| 2.4 CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO QUALITATIVA EMANCIPATÓRIA.....   | 31        |
| <b>3 APRESENTAÇÃO DAS VIVÊNCIAS</b> .....                    | <b>35</b> |
| 3.1 UM REENCONTRO COM O ENSINO DE CIÊNCIAS E A “PROVA” ..... | 35        |
| 3.2 O EXERCÍCIO DE UM DOCENTE AVALIADOR .....                | 37        |
| 3.3 VIVÊNCIAS DE UM DOCENTE PESQUISADOR .....                | 39        |
| 3.4 POR UMA AVALIAÇÃO QUALITATIVA E EMANCIPATÓRIA .....      | 43        |
| <b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....                          | <b>47</b> |
| <b>5 REFERÊNCIAS</b> .....                                   | <b>49</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

A proposta desta Monografia de Estágio foi desenvolver um estudo teórico sobre o tema Avaliação, com o objetivo de entender sua importância na educação e na formação Inicial docente, conectando o tema a experiências avaliativas ocorridas durante as vivências no Estágio Supervisionado Obrigatório do Curso de Licenciatura em Ciências da UFPR Setor Litoral. A escola escolhida para o desenvolvimento do estágio foi o Colégio Estadual Gabriel de Lara no Município de Matinhos-PR.

Para dar início elucidaremos um pouco do contexto e das múltiplas relações do Estágio Supervisionado segundo a Lei 11.788 de 25 de setembro de 2008 onde define que:

Art. 1º O estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008).

Com esse entendimento acordamos que o Estágio Supervisionado é ato educativo, e que nos permite refletir sobre a nossa própria constituição como professores.

De acordo com o Conselho Nacional de Educação CNE (BRASIL, 2015), o estágio supervisionado é entendido como o tempo de aprendizagem, que se constroem através do exercício da profissão, mediatizadas nas relações pedagógicas entre os sujeitos que compõe o ambiente educacional. E, por este tempo de aprendizado, compreende-se como o momento de formação profissional do formando, seja pelo exercício direto in loco, seja pela presença participativa em ambientes próprios de atividade daquela área profissional, sob a responsabilidade de um profissional já habilitado.

O aprendizado das práticas docentes vividos pelos sujeitos em formação são processos em constante construção, que ocorre a partir da experiência no futuro ambiente de trabalho e com os desafios diários que a sala de aula impõe (TARDIF, 2008). Para que o licenciando ultrapasse os saberes teóricos e acumule os saberes

experienciais, torna-se determinante que a escola tenha uma perspectiva de espaço formador. Para Tardiff (2008) a construção dos saberes docentes é um processo constante e ocorre de maneira mais significativa a partir de experiências no futuro ambiente de trabalho, portanto pode se dizer que o local mais expressivo para a formação docente é a sala de aula.

É clara a importância da prática docente na formação inicial de professores, e é nesse sentido que se propõe o Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Ciências. Onde a construção desses saberes esteja em concordância com a educação de Freire (2017), uma educação problematizadora e contextualizada com os saberes dos sujeitos, criadora de ações e reflexões verdadeiramente sobre a realidade local na busca de uma transformação.

Assim, nesse estudo realizo uma reflexão sobre a importância da avaliação na prática docente na formação inicial de professores. Minha análise tem como mote as vivências durante os quatro Módulos de Estágio ocorridos durante a graduação. É importante salientar que para compor o *corpus* desta monografia fez-se necessário uma revisão de literatura com base em autores que pesquisam o tema e pudessem sustentar uma análise histórica, documental, crítica, formativa, qualitativa e emancipatória dos processos avaliativos na educação brasileira. Possibilitando assim, uma discussão com os relatórios e artigos produzidos como documento final avaliativo de cada estágio. Cada texto é referente a um dos quatro módulos de estágio vivenciados e foram nomeados conforme seus objetivos, análises, discussão e reflexões.

No texto *Um reencontro com o Ensino de Ciências e a “Prova”* faço um reencontro com o relatório final do Estágio I, onde relato minhas primeiras impressões sobre voltar para uma sala de aula em uma nova perspectiva. Também analiso, de maneira crítica, recortes retirados do texto original sobre uma semana de “Provas Finais” vivenciadas naquele período.

No texto *O exercício de um docente avaliador*, relato vivências ocorridas no Estágio II, onde a produção de Histórias em Quadrinhos (HQ) foi utilizada como atividade avaliativa. O documento final produzido em forma de artigo traz os objetivos e métodos adotados.

No texto *Vivências de um docente pesquisador* faço análises de uma pesquisa Quali-quantitativa ocorridas no Estágio III. Para discussão foram utilizados

gráficos com objetivo de mostrar o que o aluno entende por avaliação, sua importância e quais as melhores maneiras de ser avaliado.

No Texto *Por uma avaliação Qualitativa e Emancipatória* faço uma análise dos processos avaliativos utilizados no Estágio IV, onde as vivências ocorreram de forma integrada entre Universidade e Colégio sob um conceito de Docência Compartilhada. As vivências aconteceram a partir dos Coletivos de Trabalho, grupos de estudantes do curso de Licenciatura em Ciências que desenvolveram estudos, debates e atividades, tempo na Universidade, tempo no Colégio. Com o objetivo de trabalhar em um processo de reflexão-ação-reflexão baseada nos princípios de Paulo Freire que contemplam uma educação emancipatória.

Podemos considerar que as vivências no estágio, tal como o desenvolvimento do estudo teórico para esta monografia, evidenciam uma formação de professores de ciências pautado em uma compreensão e valorização da proximidade com a realidade e na contextualização das práticas para a construção do conhecimento científico.

## 1.1 JUSTIFICATIVA

Para a educação básica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) representa um marco no que diz respeito à avaliação, uma vez que o Art. 24 destaca à verificação do rendimento escolar com maior relevância os aspectos qualitativos dos quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais. Entretanto, embora a Lei esclareça sobre alguns pontos na avaliação, abrem-se diversas possibilidades para as práticas avaliativas tradicionais, o que causa, de acordo com Perrenoud (1999, p. 31), “uma imprecisão nesse processo”. Pode-se dizer que esta velha ordem, relatada pelo autor no final do século XX, fatidicamente se mantém e ainda mostra-se dominante na educação nacional atual.

Na concepção de Vasconcellos (2008), ninguém discorda que exista um problema na avaliação, contudo, a tarefa de avaliar é um dos maiores desafios para a melhoria do ensino no país. A palavra avaliação recebe diferentes conceitos, tanto no meio educacional, quanto na visão de autores que estudam essa temática, tornando-se, assim, um fenômeno difícil de ser definido (HOFFMANN, 2014). Professores e alunos associam o termo à práticas tradicionais tais como: atribuição

de notas, provas, conceito, boletim, recuperação e reprovação. Luckesi (2008, p. 69) comenta que “entendemos avaliação como um juízo de qualidade sobre dados relevantes tendo em vista uma tomada de decisões”.

No campo da formação inicial de professores, tais apontamentos provocam necessidades de reflexões a respeito da relação entre avaliação e docência. Vasconcellos (2008) aponta uma preocupação constante na formação de professores:

“Há uma questão ainda mais importante a ser levada em conta. As experiências que os futuros educadores têm nos seus processos de formação são decisivas para suas posturas, posteriormente, na prática de sala de aula. Há, portanto, necessidade que esses educadores tenham já na sua formação. Uma nova prática em termos de avaliação (2008, p. 100)”.

Nesse sentido, Esteban e Afonso (2010, p. 09) defendem a importância de o futuro professor compreender que o campo da avaliação, desde sua constituição, “está em permanente mutação” e vem sendo um desafio nos âmbitos teórico-metodológicos e práticos.

É imperativo lembrar que a carência de debates sobre avaliação impede que se tome consciência das limitações conceptivas sobre o processo avaliativo. É preciso buscar um novo entendimento sobre o processo e investigar qual a perspectiva dos professores sobre ele, sobretudo, daqueles que ainda estão em formação.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

Considere importante adentrar ao campo teórico para compreender o que os autores que pesquisam sobre avaliação de maneira mais aprofundada tem no ensinado. Buscamos por autores que pudessem respaldar uma avaliação que leve em conta os processos educacionais históricos, críticos, formativos e, ainda, emancipatórios.

### 2.1 UMA BREVE HISTÓRIA DA AVALIAÇÃO

Para compor um estudo um pouco mais aprofundado sobre o tema, entendemos interessante resgatar como chegamos ao que hoje entendemos por avaliação. Buscaremos evidenciar que o termo avaliação é recente, primeiramente denominado de exame, logo em seguida teste e por fim avaliação.

Aranha (2006) retrocede até as comunidades tribais mais antigas, onde a educação das crianças acontecia a partir de gestos e rituais dos adultos por meio da imitação e aperfeiçoamento de suas habilidades. A avaliação ocorria quando os jovens realizavam um exame sobre seus hábitos e costumes para poder chegar à idade adulta. Ainda na idade antiga, em Atenas, o método utilizado por Sócrates era o de examinar seus alunos através da oralidade, envolvendo um questionamento do senso comum (NASCIMENTO, SILVA, 2012). Segundo Carvalho e Carvalho (2002), na China, 2205 a.C, o imperador Shun exigia que, a cada três anos, seus oficiais passassem por exames. De acordo com o desempenho destes, eram promovidos ou demitidos.

No início do século XVIII, a avaliação começou a ser escrita e o primeiro país a utilizar este novo instrumento foi a Inglaterra devido ao aumento do número de estudantes em sala (NASCIMENTO, SILVA, 2012). Segundo Lima (2008), na Idade Contemporânea surgem várias correntes pedagógicas como a pedagogia libertadora, a libertária e a crítica social dos conteúdos, porém a avaliação continua limitada à aplicação de provas.

No Brasil o ensino enfatizado pelos jesuítas buscava catequizar os índios por meio de uma formação religiosa católica. Silva e Nascimento (2012) ressaltam que o processo avaliativo se dava por meio de exames aplicados pelos próprios jesuítas.

No século XIX os exames começaram a ser utilizados nas instituições escolares brasileiras. Luckesi (2008) usa o termo pedagogia do exame para definir os primeiros métodos avaliativos em nosso sistema educacional. Os princípios desta pedagogia incluem, entre outros fatores, estimular o vínculo entre o currículo escolar, a modernização e industrialização, além de ser utilizados em concursos e vestibulares.

No século XX surge o termo “Teste”. Esse conceito é consequência de novos conceitos e processos cognitivos, Santos (2008) ressalta a influência da teoria Quociente Intelectual (QI) que tenta quantificar o intelecto através do potencial em resolver problemas de raciocínio lógico.

Na segunda metade do Século XX o termo teste deixa de ser utilizado e em seu lugar inicia-se o uso do termo avaliação. A palavra *avaliar* tem sua origem etimológica no latim, *a valere*, que significa atribuir valor a algo (SANTOS, 2008).

Os processos de avaliação no Brasil têm um histórico conturbado. Em diferentes momentos da nossa história foram utilizados diversos processos avaliativos com objetivos variados. Segundo Valente (2008), no ano de 1927 haviam orientações para que as avaliações ocorressem por meio de testes orais, nos quais determinava-se como seria a postura do examinador e do aluno nesse processo. Ainda segundo Valente (2008), com o aumento na quantidade dos alunos, esse processo se mostrou lento, uma vez que a banca examinadora avaliava um aluno por vez. Desse modo, houve a necessidade de aumentar a quantidade de alunos avaliados e não diminuir a qualidade dessa avaliação, nesse momento teve início a utilização dos exames.

Em 1978, iniciaram no Brasil publicações que buscavam findar a avaliação quantitativa e incentivar o uso da avaliação qualitativa (CARVALHO, CARVALHO, 2002). A avaliação quantitativa resume o processo avaliativo em dados, tentando quantificar o conhecimento do aluno, um reflexo direto da já mencionada relação entre o conceito de teste e o teste de QI. A avaliação qualitativa, por sua vez, busca valorizar os processos de ensino e de aprendizagem, bem como o de desenvolvimento do aluno em relação a ele próprio.

Compreender os processos históricos da avaliação nos leva a refletir sobre a forma que a mesma tem sido empregada nas escolas atualmente. Ciente de tais processos é possível reconhecer que a avaliação não foi sempre concebida da forma que é hoje e nem sempre teve tamanha importância no ensino. Esperamos

que essa retrospectiva histórica não seja lida apenas como um registro, mas que possa contribuir na reflexão de educadores interessados em questões teóricas e práticas relativas à avaliação escolar.

## 2.2 A AVALIAÇÃO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Os documentos oficiais mostram quais são as diretrizes para a educação básica, além de atuar para organizar o funcionamento administrativo da escola. Os documentos oficiais têm o papel de direcionar os profissionais da educação para as ações pedagógicas. Nesta seção iremos abordar a história da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e sua evolução para as questões referentes à avaliação escolar. Neste mesmo âmbito analisaremos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) com o intuito de investigar as orientações em relação à avaliação. Por fim, uma análise das diretrizes do Estado do Paraná, do Regimento Interno e Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Gabriel de Lara em relação à avaliação na disciplina de ciências.

Um marco histórico de referência se dá a partir de 1930, com a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Ao examinar o Decreto nº 19.890/31 (BRASIL, 1931), no que diz respeito à avaliação da aprendizagem, observa-se que o termo avaliação nem sequer é usado, sendo o texto destinado à regulamentação de procedimentos relativos à provas e exames, assim como ao estabelecimento de critérios de promoção do aluno.

Em 20 de dezembro de 1961, foi aprovada a Lei nº 4.024 (BRASIL, 1961), que fixava as Diretrizes e Bases da Educação. Porém, esta legislação também não deixa clara a concepção sobre a avaliação da aprendizagem. Para Sousa (2009), neste período a avaliação era entendida como procedimento de medida e tinha por finalidade a classificação do aluno, com base nas notas obtidas, tendo em vista a seleção daqueles com condições de prosseguir nos estudos. Isso é evidenciado no art. 39 item II, onde previa que as provas finais seriam prestadas perante banca examinadora, constituída de dois professores do estabelecimento de ensino, sob a presidência do inspetor.

A LDB nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), em seu Artigo 14, estabelecia que: “Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o

período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida” Como se vê, essa legislação que não vigora mais valorizava a medição da aprendizagem por meio de notas.

Em 20 de dezembro de 1996 é promulgada a LDB vigente atualmente. Lei nº 9394/96. Em seu Art. 24, inciso V, ao se referir à verificação do rendimento escolar chama atenção para os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.

Ainda na LDB, há o reforço ao uso de metodologias de avaliação diferenciadas, no item II do artigo 36º que diz: “adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes” (BRASIL, 1996, p. 14).

Para a Educação Básica, a LDB representa um marco no que diz respeito à avaliação, uma vez que destaca a necessidade da análise para além da verificação de conteúdos, dos resultados ou do enfoque exclusivo sobre os aspectos quantitativos da aprendizagem. Partindo dessa premissa, é possível salientar que a avaliação é um fator decisivo para potencializar e amplificar as capacidades e habilidades do educador, não apenas do estudante.

Para minimizar as lacunas em relação à avaliação, em 1998 foram propostos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) pelo Ministério da Educação e do Desporto (assim chamado na época), com base na LBD 9394/96. Os PCN (Brasil, 1998, p. 97), mostram que a avaliação é hoje compreendida pelos educadores como “elemento integrador, entre a aprendizagem e o ensino”, que envolve múltiplos aspectos tais como:

- a) o ajuste e a orientação na intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma;
- b) obtenção de informações sobre os objetivos que foram atingidos;

- c) obtenção de informações sobre o que foi aprendido e como;
- d) reflexão contínua para o professor sobre sua prática educativa;
- e) tomada de consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades.

Os PCN foram elaborados com a intenção de servirem de apoio aos currículos nas escolas públicas e privadas do Brasil e, conseqüentemente, como respaldo à prática do professor em sala de aula.

Os Currículos das redes estaduais de ensino no Brasil estão baseados na LDB e nos PCN. As Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Ciências do Estado Do Paraná propõe formar sujeitos que compreendam criticamente o mundo em um contexto social e histórico, uma formação cidadã e transformadora (PARANÁ, 2008). Em relação aos processos avaliativos o documento apresenta os seguintes apontamentos:

No processo educativo, a avaliação deve se fazer presente, tanto como meio de diagnóstico do processo ensino-aprendizagem quanto como instrumento de investigação da prática pedagógica, sempre com uma dimensão formadora, uma vez que, o fim desse processo é a aprendizagem, ou a verificação dela, mas também permitir que haja uma reflexão sobre a ação da prática pedagógica. (...) A avaliação, nesta perspectiva, visa contribuir para a compreensão das dificuldades de aprendizagem dos alunos, com vistas às mudanças necessárias para que essa aprendizagem se concretize e a escola se faça mais próxima da comunidade, da sociedade como um todo, no atual contexto histórico e no espaço onde os alunos estão inseridos. (PARANÁ, 2008, p. 33).

O documento que rege a educação no estado ainda reforça a realização de ações pedagógicas que visem a “formação de sujeitos que se apropriam do conhecimento para compreender as relações humanas em suas contradições e conflitos” (PARANÁ, 2008, p. 33). O documento descreve que é da responsabilidade do professor compreender e executar a avaliação com a intenção de contemplar o aluno em sua expressão do conhecimento de maneira contínua. Esse cotidiano das aulas é referido nas diretrizes da seguinte forma:

É importante a compreensão de que uma atividade de avaliação situa-se entre a intenção e o resultado e que não se diferencia da atividade de ensino, porque ambas têm o intuito de ensinar. (...) Os critérios de avaliação devem ser definidos pela intenção que orienta o ensino e explicitar os propósitos e a dimensão do que se avalia. Assim, os critérios são um elemento de grande importância no processo avaliativo, pois articulam todas as etapas da ação pedagógica. (...) Os instrumentos de avaliação devem ser pensados e definidos de acordo com as possibilidades teórico-metodológicas que oferecem para avaliar os critérios estabelecidos. Por exemplo, para avaliar a capacidade e a qualidade argumentativa, a

realização de um debate ou a produção de um texto serão mais adequados do que uma prova objetiva (PARANÁ, 2008, p. 34).

Nestes termos, avaliar no ensino de ciências implica intervir no processo ensino-aprendizagem do estudante para que ele compreenda o real significado dos conteúdos científicos escolares e do objeto de estudo de ciências, visando uma aprendizagem realmente significativa para sua vida (PARANÁ, 2008).

No regimento escolar do Colégio estadual Gabriel de Lara (2008) no Art. 104, a avaliação faz menção a LDB em seu art. 24 como já vimos neste estudo. Sobre este assunto o documento afirma que:

A avaliação é contínua, cumulativa e processual devendo refletir o desenvolvimento global do aluno e considerar as características individuais deste no conjunto dos componentes curriculares cursados, com preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos (PARANÁ, 2008, p. 47).

No Art. 110 (PARANÁ, 2008). O documento orienta que professor e aluno devem analisar os resultados das atividades avaliativas durante o período letivo, observando os avanços e as necessidades detectadas, para o estabelecimento de novas ações pedagógicas.

Em relação à palavra “Nota” o Art. 114 (PARANÁ, 2008, p. 49) afirma que: “A avaliação da aprendizagem terá os registros de notas expressos em uma escala de 0 (zero) a 10,0 (dez vírgula zero).

O Projeto político pedagógico da instituição (PARANÁ, 2016) enfatiza alguns aspectos em relação aos processos avaliativos:

A ruptura com uma cultura avaliativa meritocrática e centrada nos aspectos quantitativos é um desafio e neste caso, também processual. Isto implica em oportunizar ao professor direcionar o ensino com foco na aprendizagem, independente da nota e possibilitando que o mesmo experimente novas formas de avaliar os conteúdos trabalhados em sala de aula. (PARANÁ, 2016, p. 56).

Em relação à atribuição das notas, o documento esclarece que atende o disposto na Deliberação 007/99 CEE, e o estabelecido na Resolução 3794/04 (PARANÁ, 2004). O qual estabelece a nota 6,0 (seis vírgula zero) para aprovação.

A partir das análises da LDB, PCN, Lei da Educação Ambiental e Diretriz Estadual, é possível afirmar que a avaliação assume um caráter de mais qualidade e de menos julgamento como havia antes desses parâmetros. Desse modo, a

legislação buscou estabelecer quais seriam as principais normas que serviriam de referência para os professores em relação à estrutura e funcionamento da Educação Básica; não sendo apenas em relação à avaliação, mas com o processo escolar como um todo.

Porém, mesmo anos após a promulgação da Lei, paira a questão se a LDB está sendo praticada nas instituições escolares do país. Cury (2002) aponta que muitos pontos da Lei que contribuiriam para a democratização e qualidade da escola não estão sendo praticados, assim como as legislações tem uma perspectiva sobre a avaliação diferente do que geralmente é aplicado em sala de aula. Perrenoud (1999) também já questionava se a avaliação estava a favor da seleção ou das aprendizagens, comprovando que muitas vezes a avaliação é vista como um instrumento de classificação e não um instrumento que pode auxiliar o professor a aperfeiçoar suas práticas e a melhorar a aprendizagem dos alunos.

É imperativo lembrar que a carência de debates sobre a avaliação impede que se tome consciência das limitações das concepções sobre o processo avaliativo. Com isso, mesmo que hajam reformas curriculares e nas legislações com o propósito de trazer melhorias ao ensino, a desconsideração do papel da avaliação neste processo pode perpetuar a ideia de punição ou de comprovação da aprendizagem (MACENO; LARA, 2015).

Para cumprir essa função, Lima (2008) acredita que a avaliação deve possibilitar o trabalho com o novo numa dimensão criadora e criativa que envolva o ensino e a aprendizagem. Dessa forma, se estabelecerá o verdadeiro sentido da avaliação: acompanhar o desempenho no presente, orientar as possibilidades de desempenho futuro e mudar as práticas insuficientes, apontando novos caminhos para superar problemas e fazer emergir novas práticas educativas.

É notório que a avaliação tenha um sentido mais amplo e complexo, inclui novos métodos, aprimoramentos e novas práticas pedagógicas que se completam e buscam refletir e corrigir possíveis erros do aproveitamento dos estudos, visando sempre uma melhoria na construção do conhecimento. As aulas de ciências se mostram um excelente ambiente para desenvolver atividades avaliativas que criem relações humanas, incentivem novas descobertas e estimulem o pensamento crítico do aluno, dessa forma é possível integrar e motivar os alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Na sequência, aprofundaremos os debates presentes na literatura sobre as concepções de avaliação tradicional e posturas mais críticas de autores que defendem uma avaliação da aprendizagem mais qualitativa e formativa.

### 2.3 UM OLHAR CRÍTICO E REFLEXIVO SOBRE A AVALIAÇÃO

Nesta sessão, após conhecermos um pouco sobre a história da avaliação e dos documentos que regem as legislações educacionais brasileiras, iremos tratar o tema de maneira mais crítica, através do ponto de vista de diferentes autores. Cabe observar que vários autores que pesquisam sobre processos avaliativos consideram a avaliação tradicional como o método mais comumente utilizado no ensino em geral.

Autores como Demo (2010), Esteban (2003), Freire (2017), Luckesi (2008), Hoffmann (2014) Perrenoud (1999), Vasconcellos (2008) ressaltam que a avaliação tradicional exige dos alunos a mera reprodução de informações objetivamente transmitidas pelo professor e que valoriza a mensuração dos rendimentos destes para fins de seleção e classificação, negando toda a dinâmica e o percurso seguido pelos educandos, pois centram no uso da prova como único instrumento de busca da aprendizagem. Dessa maneira, os instrumentos utilizados são confundidos com o próprio processo avaliativo. Para estes autores a avaliação não deve ser somente o momento de realizar provas e testes como uma função apenas classificatória de verificação e quantificação de conhecimentos que objetiva apenas a nota final, mas sim, um momento de aprendizagem.

A avaliação com ênfase na classificação é a forma preponderante nas escolas Esteban (2003, p. 14-15) salienta que “a avaliação classificatória configura-se como as ideias de mérito, julgamento, punição e recompensa, exigindo o distanciamento entre os sujeitos que se entrelaçam nas práticas escolares cotidianas”. A autora ainda ressalta que (...) “a avaliação classificatória não proporciona espaços significativos para um diálogo profundo em que os processos e seus resultados possam ser compartilhados pelos sujeitos nele envolvidos”. Também Cupolillo critica os processos classificatórios e seletivos característicos de nossos sistemas avaliativos quando argumenta que sejam:

Uma forma de hierarquizar comportamentos, atitudes e saberes. Imbuído da tarefa de avaliar com objetivo comum, o professor distancia-se de seu aluno; fragmenta-o, dando visibilidade a alguns saberes e ocultando outros; mensurando o que consegue observar; dificultando o diálogo entre o saber e o não-saber; prejudicando, enfim, a riqueza do processo ensino-aprendizagem. O professor, nesse sentido, promove uma falsa afirmação entre conhecimento e ignorância, hierarquizando e punindo o que não considera saber (2007, p. 59).

Como ensina Vasconcelos (1998, p. 26), "O professor, de modo geral, não tem consciência de que é mais um agente desse jogo de discriminação e dominação social", faz simplesmente aquilo que recebeu nos fundamentos na sua graduação. Nessa concepção Hoffmann (2014) sugere que o processo avaliativo consiste na identificação dos erros, fracassos e falhas cometidas apenas pelos estudantes, enquanto por sua vez os educadores atribuem valores numéricos fazendo com que a avaliação seja sentenciosa e classificatória.

A avaliação com objetivos classificatórios é algo em permanente tensão. Em seus escritos, Freire (2017) já nos alertava sobre a existência de uma relação de poder estabelecida de forma unilateral, tendo como pressuposto alguém que ensina e detém o conhecimento, e o outro, aquele que está sendo ensinado e não possui o conhecimento, ou seja, entre quem avalia e quem é avaliado. Diante disso Vasconcellos (2008) faz um alerta:

A prática da avaliação escolar chega a um grau assustador de pressão sobre os alunos, levando a distúrbios físicos e emocionais: mal-estar, dor de cabeça, "branco", tensão, medo, angústia, insônia, pesadelo, vergonha, transpiração, enjôo, ansiedade, diurese, nervoso, confusão, esquecimento, preocupação, "frio na barriga", decepção, introjeção de auto-imagem negativa, etc (2008, p. 48)

Este embate no processo avaliativo corriqueiramente empregado nas escolas "é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem" (LUCKESI, 2008, p. 18). Comumente, a avaliação não faz parte do dia a dia das disciplinas, constituindo-se em um momento de confronto entre professores e estudantes. Nesse sentido Silva e Moradilo afirmam que:

Não há parceria, cooperação entre professores e alunos, mas, uma competição em que os professores tentam submeter os alunos a comportamentos padronizados e os alunos lutam contra o que percebem como obstáculo à sua promoção (2002, p. 32).

Esteban (2003) afirma que a escola, ao proceder a uma avaliação de cunho exclusivamente seletista e controlador, não consegue perceber os diversos conhecimentos secundários que se originam a partir da exposição do aluno às informações fornecidas pelo professor. Nessa ótica, Vasconcellos (2008, p. 35) coloca como problema central da avaliação “o seu uso como instrumento de discriminação e seleção social, na medida em que assume, no âmbito da escola, a tarefa de separar os “aptos” dos “inaptos”, os “capazes” dos “incapazes”.

Em meio a essa discussão sobre a avaliação, parece impossível desassociar o tema a necessidade da atribuição das notas pelo professor. Para Vasconcellos (2008, p. 53) esta situação reflete “uma exigência formal do sistema educacional”. Na opinião do autor a escola valoriza muito a nota, dando-lhe grande importância, pois, afinal, ela é utilizada como instrumento de controle, enquanto que nos alunos ocorre uma demasiada preocupação e sofrimento em relação às notas (VASCONCELLOS, 2008).

Para Perrenoud (1999, p. 12) “as notas fazem parte de uma negociação entre professor e seus alunos ou, pelo menos, de um arranjo”. Em consequência, ocorrem “altas taxas de reprovação e evasão, principalmente, das classes populares, que dispõem de menos condições materiais para estudar” (SILVA E MORADILO, 2002, p. 30). Para Vasconcellos (2008), a problemática da reprovação esta associada à legislação educacional e ao poder dado à escola em reprovar alunos baseadas nas médias das notas:

Sabemos que um dos graves problemas da educação escolar é a desproporcional ênfase dada à avaliação: o aluno fica preocupado em estudar para tirar nota, para passar e não para aprender. Essa ênfase tem uma base material muito concreta: a legislação que dá poder à escola, ao professor de reprovar o aluno que não tiver média. Ou seja, na prática, o aluno tem que tirar nota para poder passar (2008, p. 106).

Assim sendo, a nota tem a finalidade baseada na pedagogia do esforço-recompensa. Vasconcelos (2008, p. 57) nos explica utilizando-se da argumentação de que “a nota é algo fora do processo educativo”. Porém, a dinâmica escolar insiste em dar maior visibilidade a resultados quantitativos.

Para Fernandes (2013, p. 12), “a avaliação está efetivamente presente em todos os domínios acadêmicos e em todas as áreas da atividade humana”, tendo em vista que não é possível pensar em mudanças profundas se persistirem avaliações

tradicionais, seletivas, classificatórias e somativas, como única forma de avaliar. Perrenoud (1999, p. 18) é enfático: “a avaliação tradicional, não satisfeita em criar fracasso, empobrece as aprendizagens e induz, nos professores, didáticas conservadoras e, nos alunos, estratégias utilitaristas”. De maneira geral, não há uma homogeneidade de concepção de avaliação, mas prevalece uma visão empobrecida sobre o processo avaliativo como método de verificação, de análise e de subserviência ao currículo.

Na visão de Hoffmann (2014, p. 52), a “avaliação é ação e reflexão”, ou seja, os professores precisam refletir sobre suas práticas pedagógicas utilizadas na sala de aula para, desta forma, melhorar e ponderar acerca dos resultados obtidos. Nesse mesmo contexto, a autora defende a avaliação como um processo interativo de permanente troca de ideias. Um processo dialógico entre o educador e o educando.

Para Santos (2010) passamos por momentos de ressignificação do conceito avaliação, entretanto, ainda um pouco confuso em relação ao que se avalia, a quem e como, e são diversas as maneiras. Sobre tantas formas de aplicá-la, precisamos dar maior sentido para o que a avaliação representa, sendo ela determinante no processo educativo. Ainda nesse viés, Esteban e Afonso refletem sobre a necessidade de uma reconstrução e ressignificação das práticas avaliativas:

Somos desafiados cotidianamente a reconstruir ressignificar nossas formulações e práticas para dar maior nitidez à face democrática da escola, às suas possibilidades emancipatórias, potencializando o diálogo entre os diferentes, com suas diferenças. Por referência a estas mudanças, as interrogações sobre a complexidade das formas e práticas de avaliação e suas necessárias intermediações podem ser colocadas (2010, p. 10).

Nesta sessão podemos perceber que ainda vivemos uma realidade onde os processos avaliativos preservam sua antiga essência classificatória, punitiva, fragmentada e descontextualizada. É possível que os professores se libertem dessas concepções reconhecendo tais processos.

## 2.4 CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO QUALITATIVA EMANCIPATÓRIA

Dentro da temática, também compreendemos interessante discutir possíveis aproximações da obra de Paulo Freire com as elaborações teóricas atuais sobre avaliação da aprendizagem escolar numa perspectiva qualitativa emancipatória. Apesar da avaliação não ter sido um tema priorizado por Paulo Freire em obra específica, sua teoria e sua concepção de educação oferecem subsídios significativos à discussão da avaliação. Nesse sentido, destacaremos algumas passagens da obra de Paulo Freire que parecem oferecer fundamentação pertinente às concepções de avaliação qualitativa nos processos de ensino e de aprendizagem.

Freire expressou por meio de sua prática de educador e em muitas de suas obras uma posição muito clara a respeito da relação entre a avaliação e as práticas educativas. Para ele, existe uma relação “vital” entre a prática docente e a avaliação. Nas palavras do autor (1989, p. 47) “o trabalho de avaliar a prática jamais deixa de acompanhá-la. (...) A prática precisa de avaliação como os peixes precisam de água e a lavoura de chuva”. E acrescenta:

Avaliar a prática é analisar o que se faz, comparando os resultados obtidos com as finalidades que procuramos alcançar com a prática. A avaliação da prática revela acertos, erros e imprecisões. A avaliação corrige a prática, melhora a prática, aumenta a nossa eficiência. (FREIRE, 1989, p. 56).

Em sua obra, *Pedagogia da autonomia*, escreve:

Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais com discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do *que-fazer* de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o “falar a” como caminho do “falar com”. (FREIRE, 2017, p. 113).

A referência que Freire faz à necessidade do diálogo na avaliação está igualmente em consonância com um dos princípios centrais da educação dialógica Freireana. Para o autor deve existir uma relação democrática entre educador e

educando, de modo a favorecer o diálogo permanente, livre de autoritarismo e do uso abusivo do poder tão comuns nos momentos de avaliação. Aqui cabe uma passagem em que Freire esclarece sua concepção acerca do sentido do diálogo enquanto metodologia privilegiada na construção da consciência crítica:

A relação dialógica, porém, não anula, como às vezes se pensa, a possibilidade do ato de ensinar. Pelo contrário, ela funda este ato, que se completa e se sela no outro, o de aprender, e ambos só se tornam verdadeiramente possíveis quando o pensamento crítico, inquieto, do educador ou da educadora não freia a capacidade de criticamente também pensar ou começar a pensar do educando. Pelo contrário, quando o pensamento crítico do educador ou da educadora se entrega à curiosidade do educando. Se o pensamento do educador ou da educadora anula, esmaga, dificulta o desenvolvimento do pensamento dos educandos, então o pensamento do educador, autoritário, tende a gerar nos educandos sobre quem incide, um pensar tímido, inautêntico ou, às vezes, puramente rebelde (1992, p. 118).

Assim, compreender o processo educacional como um encontro entre sujeitos mediado pelo conhecimento abre outras possibilidades para se pensar a avaliação da aprendizagem. Para Freire (1982), o ato de conhecer é dialógico, e se o conhecimento é coletivo e está em permanente reconstrução, a avaliação é igualmente um aspecto dinâmico, coletivo e, necessariamente, compartilhado entre os sujeitos.

Nesse sentido, o autor (1982, p. 94) afirma que: “A avaliação é da prática educativa e não de um pedaço dela. O educando também deve participar da avaliação da prática, porque o educando é um sujeito dessa prática”. Se Freire sugere que o processo avaliativo deve ser compartilhado, tem-se como pressuposto, portanto, que o ato de conhecer nunca é unilateral, mas dialógico, atingindo todos os participantes da ação, ou seja, professores e alunos. A ação dialógica, que está na base do pensamento freireano, oferece uma enorme possibilidade de superação das perspectivas unilaterais e determinantes da avaliação.

A concepção da educação no paradigma tradicional é centrada no professor como detentor do conhecimento, sem existir um diálogo com os alunos. Os processos de avaliação são baseados na reprodução de informações memorizadas e conteúdos prontos. A proposta freireana de educação libertadora é fundamentada no paradigma emancipatório e acontece a partir da reflexão sobre a prática, valoriza os saberes do sujeito e da sua cultura, além de estimular as relações humanas e o diálogo (FREIRE, 2017). Neste sentido, a avaliação é uma prática educativa permanente nos processos de aprendizagem, cria situações existenciais em relação

à pesquisa por meio de problematizações do contexto local. Produz coletivamente práticas mais reflexivas e dialógicas, formativas e emancipatórias na perspectiva do desenvolvimento integrado do aluno.

Saul (1988) propõe uma modalidade, por ela denominada de avaliação emancipatória, na esteira de uma avaliação de cunho qualitativo de oposição à avaliação na perspectiva da lógica do controle. A autora (2015) nos ensina que esse paradigma está em alinhado com a proposta de educação crítico-libertadora defendida por Freire. A proposta contrasta em termos de suas características principais - enfoque, definição, objetivos, implicações, limitações, contribuições e papel do avaliador -, discutidas à luz das características de outros modelos contemporâneos de avaliação de currículo. Tendo como referências teóricas e metodológicas a avaliação democrática, a crítica institucional, a criação coletiva e a pesquisa participante, constituiu-se em matriz praxiológica que descreve, analisa e critica uma dada realidade, visando a transformá-la. Para Saul a avaliação emancipatória tem um objetivo básico:

Essa avaliação está comprometida com o futuro, com o que se pretende transformar, a partir do autoconhecimento crítico do concreto, do real, que possibilita a clarificação de alternativas para a revisão desse real. O segundo objetivo aposta no valor emancipador dessa abordagem para os agentes que integram um programa. Acredita que esse processo pode permitir que o homem, através da consciência crítica, imprima uma direção às suas ações nos contextos em que se situa, de acordo com valores que elege e com os quais se compromete no decurso de sua historicidade. O paradigma da avaliação emancipatória inclui os conceitos de emancipação, decisão democrática, transformação e crítica educativa. Os procedimentos de avaliação não desprezam os dados quantitativos, mas a ótica de análise é eminentemente qualitativa” (2015, p. 1309).

Para definir qualidade, partiremos da concepção defendida por Demo (2005, p. 108) que compreende qualidade como “intensidade da formação humana, para fazer da vida e da realidade oportunidade de desenvolvimento individual e coletivo”. Por intensidade entende-se a dimensão de profundidade, radicalidade, envolvimento e participação do fenômeno educativo. Para o autor, “Trata-se de formar consciência crítica, com o objetivo de abrir a compreensão da sociedade e da realidade, e do papel da pessoa humana nelas” (2005, p. 108). Ainda na perspectiva desse autor, é possível salientar a importância dos aspectos qualitativos da avaliação, respaldados na perspectiva de Demo:

A avaliação qualitativa pretende ultrapassar a avaliação quantitativa, sem dispensar esta. Entende que no espaço educativo os processos são mais

relevantes que os produtos, não fazendo jus à realidade, se reduzida apenas às manifestações empiricamente mensuráveis. Estas são mais fáceis de manipular metodologicamente, porque a tradição científica sempre privilegiou o tratamento mensurado da realidade, avançando, por vezes, de maneira incisiva em algumas disciplinas sociais, como a economia e psicologia. Todavia, não se pode transferir a limitação metodológica a pretensa redução do real. Este é mais complexo e abrangente do que sua face empírica. A avaliação qualitativa gostaria de chegar até à face qualitativa da realidade, ou pelo menos de se aproximar dela. (2005 p. 107)

Demo (2010, p. 15) considera necessário um processo participativo para que a avaliação tenha um teor qualitativo, “não basta o aluno somente observar é preciso participar. (...) A participação em sentido mais denso exige tempo de convivência e compromisso comprovado. (...) A avaliação qualitativa de processos participativos coincide logicamente com a autoavaliação”. É importante ressaltar a autoavaliação como instrumento primordial para autonomia dos alunos nos processos avaliativos que buscam qualidade e emancipação. Nesse sentido, compreende-se a qualidade na versatilidade dos meios metodológicos avaliativos, primordiais na construção do conhecimento.

O pensamento freireano nos oferece muitos elementos para redimensionar os processos de avaliação da aprendizagem praticados em nossos sistemas de ensino. Nessa seção buscamos integrar e expandir o olhar para os conceitos de qualidade e avaliação emancipatória provindos de estudiosos freireanos, esperamos que os mesmos proporcionem a base para as discussões apresentadas logo adiante nesse estudo.

### 3 APRESENTAÇÃO DAS VIVÊNCIAS

Cada texto a seguir é referente a um dos quatro módulos de estágio vivenciados e foram nomeados conforme seus objetivos, análises, discussão e reflexões.

#### 3.1 UM REENCONTRO COM O ENSINO DE CIÊNCIAS E A “PROVA”

Voltar para uma sala de aula depois de tanto tempo em uma nova perspectiva foi emocionante. Porém, claramente, as coisas não tinham mudado muito desde meu tempo de estudante, tais como: salas lotadas, aulas fragmentadas, reprodução de conteúdos, além das temidas provas punitivas e classificatórias.

Durante o primeiro módulo de estágio o objetivo foi conhecer e compreender o colégio, as pessoas e seu funcionamento. Além de observar as aulas de ciências de 7º e 8º anos foi possível auxiliar os alunos em algumas atividades mediadas pela professora supervisora Anisther. Outra orientação para esta primeira vivência foi a análise dos documentos oficiais que regem as políticas do Colégio. Como já vimos neste estudo, na seção *Documentos Oficiais*, foi possível analisar o Regimento Interno e o PPP da Instituição e suas orientações, principalmente, nas questões sobre o tema do estudo, a avaliação. Ao final do módulo de estágio foi entregue um relatório das vivências durante o período e, embora não traga o relatório na íntegra, resgato aqui minhas impressões principais acerca do que vivi.

Durante as vivências tive a oportunidade de acompanhar a semana de provas finais do bimestre. Apesar de não ser a única atividade avaliativa do bimestre, acaba tendo um peso maior na nota final. Nos dias de prova, era possível perceber nos alunos uma nítida expressão de tensão. Nos dias seguintes, durante a entrega das provas e correção, existia uma grande euforia por conta das notas e de quem teve a maior e a menor nota da sala.

Esta grande ênfase dada à “Prova Final do Bimestre” e sua tamanha preocupação com o valor da nota é nada menos que um instrumento avaliativo usado como ferramenta de controle, assim como já elucidou Vasconcelos (2008) neste estudo na seção *Um Olhar Crítico e Reflexivo Sobre a Avaliação*. Nesta mesma seção, Hoffmann (2014) também alertou sobre a associação realizada entre prova e avaliação, em que tradicionalmente a prova final do bimestre tem maior peso e, conseqüentemente, maior atribuição de notas.

O relatório desse estágio foi breve e, pensando bem, talvez até demonstre a fragilidade do olhar de quem iniciava a caminhada. Fazendo uma breve análise do meu próprio relatório final, percebi como o termo “Prova” é utilizado naturalmente e remete a um momento muito importante. Trago alguns recortes do relatório que elaborei em que isso fica evidenciado:

*“Já em sala os alunos estavam nas últimas aulas do terceiro bimestre, a semana estava sendo dedicada à revisão das matérias aplicadas, finalização de um trabalho em grupo e prova individual”.*

*“Durante a semana também colaborei na aplicação de prova, para alguns alunos que não puderam comparecer na data estipulada”.*

O método de avaliação escolar mais popular é a prova, sendo ela discursiva ou de múltipla escolha, porém, esta é apenas uma ferramenta para avaliar o quanto um aluno recorda sobre um dado momento e/ou uma determinada informação. Sabemos que memorizar as respostas previsíveis é o meio mais utilizado para obtenção de bons resultados neste tipo de atividade, entretanto, muitas vezes, os alunos apenas o fazem sem compreender os conceitos fundantes, com dificuldades de interpretar as questões, bem como de expressarem-se através da escrita.

Ficou claro para mim que a prova na escola se sobressai a outros momentos de aprendizagem, por exemplo, que parecem não ter o mesmo valor. Já trouxemos nesse texto diferentes autores que ressaltam como os instrumentos de avaliação tradicionais são confundidos com os processos avaliativos, tornando a avaliação um fenômeno difícil de compreender.

De maneira geral, esta primeira vivência foi bastante positiva no sentido de que viver o dia a dia na escola é importante para a formação docente. Acompanhar os processos avaliativos das turmas tornou-se fundamental para a construção deste estudo.

### 3.2 O EXERCÍCIO DE UM DOCENTE AVALIADOR

Ao longo o Estágio II foi possível desenvolver atividades de maneira mais efetiva durante as vivências. O uso das Histórias em Quadrinhos (HQ) como ferramenta avaliativa pode ser aplicada durante o período de estágio, também serviu como uma alternativa para diversificar o método de avaliação dos alunos, além de ser incentivado pela LDB, como já vimos neste estudo, na sessão *Documentos Oficiais*.

Nas atividades desenvolvidas em duas turmas do 7º ano, supervisionadas pela Professora Tânia, foram promovidas discussões coletivas a partir de problematizações, a fim de identificar as diversas concepções e conhecimentos prévios dos alunos a respeito do conteúdo que seria abordado. Essa dinâmica possibilitou organizar tais conhecimentos e associá-los aos conceitos que estruturam os conteúdos abordados. Seguindo as Diretrizes Curriculares Estaduais de Ciências do Estado do Paraná (DCE) o projeto abordou o conteúdo estruturante Biodiversidade. O conteúdo específico aplicado foi: Características e classificação dos peixes.

Para atingir os objetivos propostos a estratégia foi desenvolver diferentes atividades:

- Aula expositiva dialogada - com a finalidade de provocar a discussão sobre o tema abordado, partindo dos conhecimentos prévios dos participantes,
- Atividade sobre a fisiologia dos peixes utilizando desenho e pintura;
- Atividade sobre a classificação dos peixes com uso de textos e desenho para colorir,
- Oficina de jogos científicos, como material de apoio jogo de cartas Super Trunfo;
- Avaliação utilizando HQ.

O tema peixes despertou interesse nos alunos que, em sua maioria, demonstraram intimidade com o assunto e relatavam as mais diversas experiências. Durante a primeira aula os estudantes levantaram questões sobre os assuntos, a pesca local foi um ponto muito discutido, questões como períodos de pesca foram

esclarecidos e exemplificados, como a atividade da pesca artesanal da Taíinha, por exemplo, peixe muito popular no município de Matinhos. O impacto negativo da poluição das águas também entrou em pauta como fator que ameaça a vida de diversas espécies de peixes. Tais informações fizeram a ponte para questões fisiológicas dos peixes e como atividade, os alunos representaram em desenhos a organização geral do corpo de um peixe, relacionando com questões ambientais.

Os desenhos apresentavam membros locomotores, sistema respiratório e bexiga natatória - órgão que auxilia na flutuação de alguns peixes. Nas questões ambientais os alunos destacaram o perigo da poluição das águas. Para abordar a classificação dos peixes realizamos a leitura e discussão dos textos, explicando que os peixes são divididos em duas classes: os ósseos e os cartilagosos, em seguida os alunos puderam escolher entre vários desenhos para colorir exemplificando cada um deles.

Conforme planejamento, realizamos a oficina de jogos científicos utilizando o jogo de cartas Super Trunfo, desenvolvido pelo laboratório móvel da Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral. Com temas científicos os jogos podem ser utilizados como instrumento de apoio contribuindo para a aprendizagem, pois sua utilização auxilia o desenvolvimento físico, cognitivo e intelectual dos estudantes. Entre os diversos temas do jogo se destacam os Peixes do Litoral do Paraná e Peixes dos Rios da Mata Atlântica, pois além de trazer a temática estudada em sala, foi uma ótima possibilidade para contextualizar a realidade local que vivem.

Como avaliação, utilizamos as HQ, o que foi aceito pelos estudantes com entusiasmo. Em um primeiro momento aconteceu uma breve explicação de como montar uma HQ, noções básicas de diagramação e a elaboração de balões de diálogo ajudaram os alunos que também deveriam associar as histórias às questões abordadas durante as aulas e oficinas tais como, por exemplo, as características fisiológicas, classificação e problemáticas ambientais. Os alunos montaram as histórias durante as aulas em grupos.

O resultado dos trabalhos foi de riqueza de criatividade, um exemplo é a história do “Peixe Ladrão” - um peixe ósseo que usa sua bexiga natatória para fugir do “Policial Tubarão” - um peixe cartilaginoso. Outra história conta a saga do “Surfista Prateado” que luta contra a poluição da praia com ajuda de seu amigo “Super Taíinha”. Em sua maioria, as HQ alcançaram as expectativas esperadas, os

alunos tiveram um excelente entendimento do processo e até certa facilidade no sentido de associar os temas debatidos em sala nas histórias.

A produção de HQ como atividade avaliadora utiliza fortemente o desenho, possui pequenas falas e, ainda, permite a expressão de ideias mais detalhadas, tornando-se um bom recurso para os alunos com dificuldade em utilizar a escrita.

Essa experiência mostrou-me a importância de diversificar o método de avaliação, oportunizando que o estudante possa expressar-se de diferentes formas, foi fundamental para minha formação docente. Poder utilizar esta ferramenta como atividade avaliativa durante o estágio foi de grande importância para a minha formação docente.

### 3.3 VIVÊNCIAS DE UM DOCENTE PESQUISADOR

O estágio III apresentou-me subsídios para algumas concepções de pesquisa no ensino. Seguindo os caminhos da metodologia da pesquisa quali-quantitativa proposta por Gil (2007), a pesquisa desenvolvida nesse período procurou identificar as diversas concepções do conceito de avaliação na perspectiva dos alunos, ainda, visou compreender a importância dos processos de avaliação para os mesmos.

Para tanto, foi aplicado um questionário composto por uma questão aberta e objetiva e três perguntas fechadas ou dicotômicas, também denominadas limitadas ou de alternativas fixas. São aquelas que o informante escolhe sua resposta entre duas opções: sim e não ou gosta menos ou gosta mais (LAKATOS; MARCONI, 2010).

A coleta de dados foi realizada com 40 alunos que participaram da pesquisa respondendo o questionário, 50% (20 alunos) do 7º ano e 50% (20 alunos) do 8º ano. Após a aplicação do questionário, os dados foram analisados utilizando a porcentagem e os resultados expostos estatisticamente, através de gráficos.

A análise da primeira pergunta do questionário: *Você aluno, o que entende por avaliação?* revelou que em sua totalidade, ou seja, 100% dos alunos associam avaliação à provas ou testes, escritos ou de múltipla escolha com o objetivo de saber o quanto o aluno lembra sobre determinados conteúdos e, também, atribuir notas para o bimestre. Em todas as respostas observei uma grande preocupação por parte dos alunos em relação às notas, não considerando o momento de

aprendizagem. Demo (2004, p. 48) destaca que “toda avaliação é naturalmente classificatória, a mesma tem dupla face, é condenada por ser excludente”.

O termo avaliar tem sido associado a fazer provas, exames, atribuição de notas, entre outras perspectivas. A avaliação discursiva é a ferramenta que agrega maiores notas, muitas vezes utilizadas devido às exigências dos regimentos internos dos colégios. Vasconcellos (1998) enfatiza que a nota utilizada para atribuir valor é simplesmente uma exigência do sistema e não a avaliação em si. Nesse sentido, a educação é tida como simples transmissão e memorização de informações prontas.

Na segunda pergunta sobre a importância da avaliação nas aulas de ciências, os mesmos 100% dos participantes responderam que consideram importante ser avaliados. Isso demonstra como os próprios alunos compreendem a avaliação, porém, em sua maioria, não tem conhecimento que a avaliação pode acontecer de maneira processual, ou seja, ao longo de todo o processo educativo. Para eles existe um único dia de avaliação, a “Prova Final”. Existem incentivos por parte da LDB para que a avaliação seja contínua e cumulativa do desempenho do aluno, como já vimos anteriormente.

A análise da segunda pergunta do questionário: *Em dia de prova, você aluno, sente-se calmo ou nervoso?* observa-se que 35% dos alunos responderam que sentem-se calmos no momento da prova e 65% dos alunos alegam nervosismo. Esta proporção pode ser visualizada no gráfico 1.

Gráfico 1

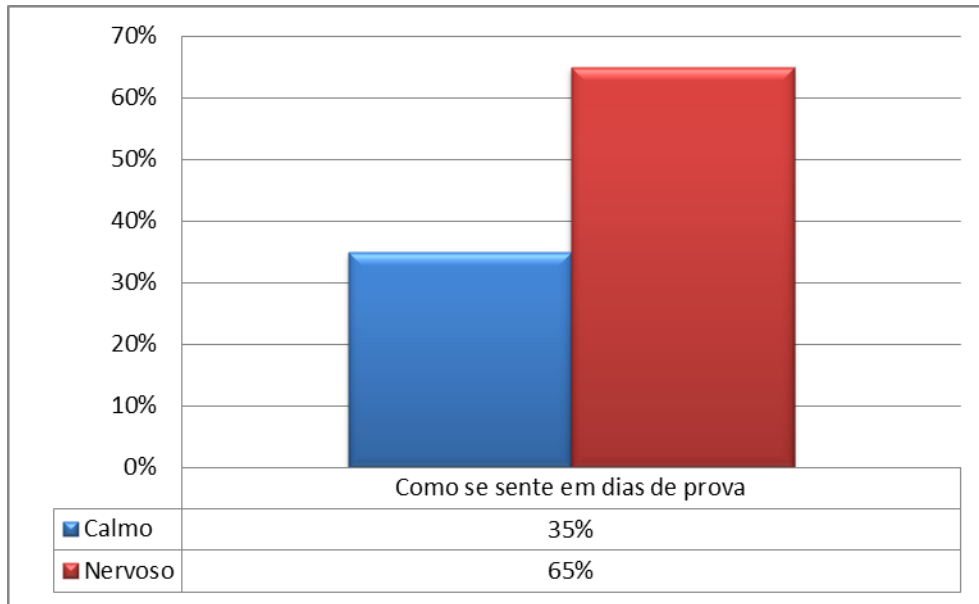


Gráfico 1. Estatística de como se sente o aluno em dia de avaliação

Fonte: Autoria Própria

De acordo com Perrenoud (1999, p.68), “em torno da avaliação se estabelecem competições, estresse, sentimento de injustiça, temores em relação aos pais, ao futuro, à autoimagem”.

A resposta obtida demonstrou como a maioria dos alunos sentem-se no momento da prova. Perrenoud (1999) reforça, ainda, que muitos alunos descrevem sentir ansiedade, apreensão e sempre relatam que esquecem assuntos que haviam estudado, o famoso “branco na hora da prova”. A condição emocional do aluno pode interferir diretamente no desempenho de maneira a conferir seu fracasso ou sucesso e, também pode servir de alerta, pois sendo as avaliações necessárias ao processo educativo, a razão desse aluno que por algum motivo, seja emocional ou de aprendizado, tirou uma nota baixa, pode ser relacionada à sua condição de estresse no momento da prova e não revelando realmente seu nível de aprendizado. (VASCONCELLOS, 2008).

Na terceira pergunta: *Qual a melhor forma de ser avaliado?* foram colocadas várias formas de avaliação comuns nas escolas, o aluno poderia responder se gostava mais ou menos da forma de avaliação. No gráfico 2 podemos observar quantitativamente as preferências dos estudantes:

Gráfico 2

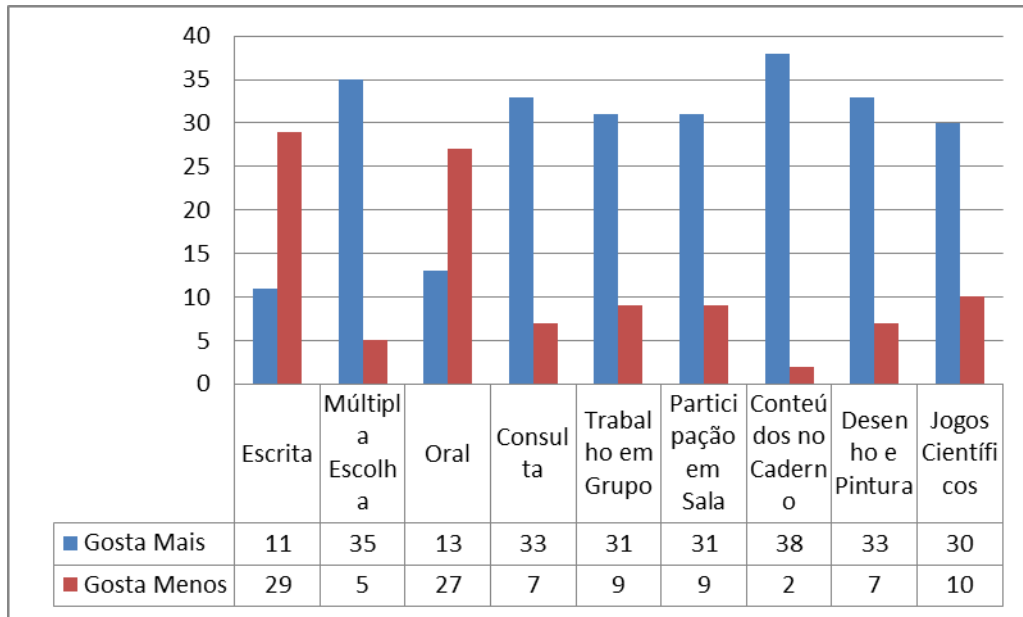


Gráfico 2. Melhor forma de ser avaliado

Fonte. Autoria própria

Como é possível observar, a avaliação escrita não agrada a maioria dos alunos, alegam gostar menos desta ferramenta avaliativa, normalmente os estudantes sentem muita dificuldade em interpretar as questões, bem como de expressar através da escrita e ficam nervosos. Já a avaliação de múltipla escolha é bem aceita, os estudantes parecem gostar desta forma avaliativa. Alguns alegaram ser um sistema mais fácil, entretanto, outros alunos afirmaram que essa forma de avaliação pode causar confusão na hora do preenchimento.

A avaliação com consulta foi apontada pela maioria dos alunos, parece ser um caminho mais tranquilo e agradável que os deixa menos tensos, ficam até mais convictos. Os trabalhos em grupo também são bem vistos pelos estudantes, por sua vez exercita o diálogo e as relações humanas, além de valorizar a autonomia. Freire (2017) nos chama atenção sobre a disponibilidade do diálogo e das relações humanas nas práticas educativas, essenciais para construção da autonomia dos educandos.

De acordo com a investigação, a participação em sala e conteúdos no caderno demonstra que os estudantes aceitam bem tais métodos avaliativos, essas práticas são corriqueiras nas escolas e também atribuem certa quantidade de nota para o bimestre. Demo (2004) nos alerta e revela que muitas das ferramentas tradicionais

de avaliação têm o objetivo de reproduzir o que o aluno copiou nas aulas sem verificar se ele sabe pensar, argumentar ou questionar os conhecimentos.

Com a pesquisa desenvolvida compreendi que as avaliações diferenciadas são bem recebidas pelos alunos, podendo servir como alternativas para que os estudantes compreendam melhor os conceitos. Se a atividade avaliada for realizada articulada ao brincar, como a produção de desenhos e pintura ou jogos, o aluno pode sentir-se mais relaxado e à vontade para explorar suas potencialidades.

O ensino com pesquisa oferece subsídios para estabelecer estratégias e ações com prevalência dos aspectos qualitativos, apresenta-se como uma alternativa podendo contribuir fortemente com a formação docente. Ter a experiência da pesquisa durante o estágio e conhecer melhor outras perspectivas sobre o tema avaliação foi fundamental para construção da minha formação docente.

#### 3.4 POR UMA AVALIAÇÃO QUALITATIVA E EMANCIPATÓRIA

A proposta do Estágio IV foi integrar o módulo de fundamentos teóricos práticos com as vivências de estágio no colégio em uma turma de 9º ano, período noturno e teve por finalidade ser espaço gerador de reflexão, planejamento e intervenção de questões e práticas pedagógicas docentes no cotidiano escolar. Também visou aprofundar os conhecimentos específicos de educação em ciências, além de planejar e desenvolver as atividades do estágio coletivamente. Os métodos e práticas pedagógicas utilizadas neste estágio surgiram a partir de alternativas viabilizadas pelo Paradigma Emancipatório tais como: Planejamento Participativo, Docência Compartilhada e Avaliação Qualitativa.

Os processos de estruturação e reflexão das práticas transcorreram em dois momentos: a) Tempo Universidade - dois encontros semanais de oito horas entre os licenciandos; b) Tempo Escola - um encontro semanal, em currículo integrado, entre licenciandos e estudantes em três aulas de ciências.

O processo de criação de Coletivo de Trabalho refere-se ao planejamento não dispendo de uma deliberação ou distribuição de tarefas individualizadas. O planejamento participativo pode ser o momento mais eficaz da metodologia para a concretização de uma proposta emancipatória, especialmente no enfoque do envolvimento e engajamento das pessoas de uma comunidade escolar. É através do

planejamento participativo que se inicia a docência, compartilhando desejos que se encontram, incompletudes que se completam, inseguranças que são superadas, saberes que se complementam, alunos que necessitam viver em coletividade.

Dessa maneira, a concretização da proposta se torna eficaz e em conjunto com todo o coletivo, atinge um foco principal e primordial onde se inclui a comunidade escolar dentro do projeto proposto, pois há efetiva construção crítica embasada nas argumentações e diálogos construídos ao longo do percurso.

Destaca-se, a partir disso, a colaboração entre os sujeitos, entre seus saberes e realidades, no que faz sentido, mediada pelo diálogo. E nessa perspectiva, podemos afirmar que se tratar do viver a abertura respeitosa do outro, como nos ensina Freire, (2017, p.51) “a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo”. Assim a docência compartilhada tornou-se para nós um trabalho coletivo com um aspecto importante a ser considerada, a disponibilidade de cada sujeito para construção do processo.

O tema Resíduos Sólidos foi escolhido como capaz de gerar problemáticas atuais, globais e têm sido apontado como um dos mais graves problemas ambientais urbanos em nossa sociedade, além de, possibilitar uma contextualização com os conteúdos estruturantes Energia e Morfologia dos Seres Vivos. A situação dos resíduos sólidos atualmente é complicada de ser revertida, já que os costumes são difíceis de serem mudados em curto prazo. Todavia, a próxima geração, juntamente com a comunidade escolar, pode promover a conscientização e um olhar mais humano no que se refere ao meio ambiente e à gestão dos resíduos sólidos. Nesse sentido, o objetivo do estudo foi criar ambientes de diálogo, investigação, contextualização e ressignificação do ambiente local com o tema Resíduos Sólidos.

Para a avaliação da aprendizagem dos alunos foram desenvolvidas diferentes atividades e estabelecidas categorias avaliativas tais como:

- *Relações e interesse com o tema* – Rodas de Conversas, Questionários do Meio Ambiente Local, Mapas Diagnóstico do Bairro.
- *Vivências e práticas* - Participação em palestras e outras atividades coletivas, participação na construção de uma horta com garrafas *Pet.*

Partindo desse entendimento, a auto avaliação qualitativa foi proposta com a intenção de garantir a qualidade formal e emancipatória no processo educativo

sempre apoiados na pedagogia freireana que se valoriza o diálogo, as relações humanas e os saberes dos educandos (FREIRE, 2017).

Os critérios da auto avaliação qualitativa foram construídos com os estudantes, a intenção era estimular a se conhecerem no processo e refletirem sobre as etapas do conhecimento. Vale destacar que a construção dos critérios da avaliação e a atribuição de notas por parte dos estudantes gerou certa estranheza e muitas dúvidas, uma vez que estavam acostumados com avaliações em forma de provas.

Este exercício de autonomia exigiu muito diálogo para despertar o interesse dos alunos na construção dos critérios. Na perspectiva de Hoffmann (2014), para que a auto avaliação possa atingir o patamar de avaliação qualitativa deve haver um processo interativo, dialógico de encontro e confronto. Em geral os estudantes criaram critérios baseados em interesse sobre o tema, participação nas atividades, frequência às aulas e educação para com os professores. Em relação à questão de poder atribuir sua própria nota, os estudantes demonstraram-se apreensivos e, até mesmo, inseguros atribuírem-se suas próprias notas. De acordo com Demo (2005) essa condição é consequência da responsabilidade de se auto avaliar, pois ainda exercitam o auto conhecimento e refletem sobre as etapas do conhecimento. Vale destacar que os momentos de auto avaliação qualitativa aconteceram sem aviso prévio e em diferentes momentos, proporcionado um ambiente diferente para os estudantes.

Constatamos que os estudantes nunca haviam se deparado com a auto avaliação, pois nos questionavam a todo instante “*como devo responder isto?*” ou “*posso ser totalmente sincero mesmo?*”. Essa última dúvida, traz à tona o ensino por punição, relatado anteriormente, em que os estudantes ficam apreensivos de serem sinceros em suas escritas, com medo do professor aplicar uma “nota baixa”, já que a “resposta não está de acordo com o que *eu* quero”. A partir das respostas dos estudantes, esse modelo de avaliação tornou-se significativo para o nosso coletivo de trabalho, pois resultou na auto reflexão, reflexão coletiva e conhecimento de cada etapa trabalhada.

Assim, os processos avaliativos aplicados mostraram diversos resultados que caracterizam uma pedagogia pautada em conceitos de qualidade, emancipação e autonomia, concomitantemente ocorria a formação humana, da consciência crítica, da realidade individual e coletiva, da compreensão de sociedade e de cidadania. Eis

a máxima Freiriana: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987).

A última vivência de estágio demonstrou a viabilidade para desenvolver práticas avaliativas pautadas na formação cidadã e emancipatória dos alunos respaldados nas legislações educacionais e em importantes autores, estudiosos do tema avaliação.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção desta monografia de estágio teve um grande teor formativo. A partir das vivências teóricas e práticas desenvolvidas, ora na universidade, ora no colégio, percebi a importância do estágio na aprendizagem docente na formação inicial e inserção profissional, corroborando com as reflexões de Tardif (2008), o qual entende que, a escola é um importante espaço de formação docente. O Estágio do Curso de Licenciatura em Ciências do Setor Litoral surge como um instrumento da construção dos saberes docentes atrelados à prática.

Por meio do resgate histórico e teórico compreendi que a avaliação não esteve sempre configurada da maneira como é agora, nem na sua importância escolar, tão pouco em seu formato que ocorre costumeiramente atrelado às práticas tradicionais, classificatórias e punitivas.

Entender como a legislação educacional brasileira se apresenta em todas as esferas auxilia na orientação e respalda o futuro professor em suas ações pedagógicas. Em relação à avaliação podemos considerar que a legislação incentiva o uso de diferentes formas de avaliar a aprendizagem dos alunos, bem como a prevalência pelos aspectos qualitativos.

Aprofundar-me sobre o tema avaliação, sob um olhar crítico de diferentes autores, foi fundamental para uma nova visão sobre o “Fenômeno Avaliação” descrito como difícil de compreender, em que instrumentos avaliativos, notas e boletins são confundidos com o processo ou, ainda, perceber a avaliação como um instrumento de controle e punição. Foi preciso entender a avaliação em sua totalidade, como processos educativos na busca de qualidade na formação humana.

Acredito que revisitar os relatórios e artigos produzidos durante os estágios com uma visão mais aprofundada sobre o tema permitiu-me a realização de uma análise com um olhar mais crítico e maduro. Percebi, também, que minha formação se deu de maneira exploratória, mas sempre articulada ao tema avaliação, exercitando a prática docente de maneira ativa e consciente.

Para entender a avaliação foi preciso vivê-la e para que isso ocorresse não posso deixar de considerar a generosidade e sensibilidade das professoras supervisoras, Anisther, Tânia. Todas foram essenciais para o sucesso dos projetos, sendo elas solícitas em ceder aulas, incentivar e auxiliar nas atividades e pesquisas

durante os períodos de estágio. Essas professoras contribuíram significativamente na construção dos meus saberes docentes.

Em síntese, após tais experiências proporcionadas pelo estágio, meu entendimento dos processos avaliativos está voltado para uma visão de educação que parte do senso comum ao conhecimento científico, comprometendo-se prioritariamente com a construção do conhecimento, respeitando o ser humano com suas diferenças, limitações, possibilidades sociais e individuais.

Sem dúvida posso considerar que as vivências durante o estágio juntamente com o desenvolvimento desta monografia possibilitou uma formação docente pautada na compreensão e valorização da proximidade com a realidade e na contextualização das práticas.

Esta Monografia apresentou uma parte muito importante da minha formação docente, mas assim como no estágio, outros espaços também foram fundamentais, é o caso do PIBID, que teve influência direta nos projetos vivenciados no estágio. Concluir o Curso de Licenciatura em Ciências tem um significado especial, apesar de todas as dificuldades, sou verdadeiramente grato a tudo o que a academia me proporcionou nestes quatro anos. A UFPR Litoral tornou-se o lugar onde me reinventei, onde me tornei um educador e amante das ciências, espero poder retribuir para sociedade tudo que aprendi aqui.

## 5 REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3ed. rev e ampla. São Paulo: Moderna 2006.

BOAS, Benigna Maria de Freitas Vilas. **Virando a escola ao avesso por meio da avaliação**. Campinas SP: Papyrus, 2008. 144 p. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

BRASIL. Leis e decretos. **Decreto n.º 19.890/31**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. *D.O.U.*, 04 maio 1931.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 4.024**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação. *D.O.U.*, 20 dez. 1961.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 12 ago. 1971; Seção 1, p. 6377.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 9.394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *D.O.U.*, 20 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (Introdução)**. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/ SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Conselho Nacional de Educação**. Parecer CNE/CP nº 02/2015, de 09 de julho de 2015, das Diretrizes Curriculares para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduandos e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, seção 1, p. 13, 25 de Junho, 2015. Disponível em: <<http://pronacampo.mec.gov.br>>. Acesso em: 16/07/2018.

CARVALHO, Marlene Araujo; CARVALHO, Mirtes Goncalves Honório de. **Avaliação Da Aprendizagem: uma evolução histórica**. Piauí: UFPI, 2002.

CUPOLILLO, Amparo Villa. **Avaliação da aprendizagem escolar: e o pensamento de Paulo Freire**. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa. v.2, n. 1,p. 51-64, jan-jun. 2007.

CURY, C. R. J. **A Educação básica no Brasil**. *Educação & Sociedade*. [online]. Campinas. vol. 23, n. 80, p. 168-200, Set. 2002.

DEMO, Pedro. **Teoria e prática da avaliação qualitativa**. *PERSPECTIVAS: Campos dos Goytacazes*, janeiro/julho, v.4, n.7, 2005. p. 106-115.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 10ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

- ESTEBAN, Maria Teresa. **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003.
- ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela. **Olhares e interface: reflexões críticas sobre a avaliação** - São Paulo: Cortez, 2010.
- FERNANDES, D. **Avaliação em educação**: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 21, n. 78, p. 11-34, jan./mar. 2013.
- FREIRE, Paulo. **“O sonho possível”**. In, BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Educador: vida e morte. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- \_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23ª Ed. São Paulo. Cortez, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 17ª edição. 1987.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 55ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6ª Ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática da construção da pré-escola a universidade. 33ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. Ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- LIMA, E. S. **Avaliação na escola**. São Paulo: Sobradinho 107, 2002.
- LIMA, João Rozário. **A importância da avaliação no ensino fundamental**. 2008. Disponível em <[HTTP://www.webartigos.com/...ensino-fundamental/página 1. html](http://www.webartigos.com/...ensino-fundamental/página_1.html)> Acesso: 30 março 2018.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 19 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- MACENO, Nicole Glock; LARA, Moisés da Silva. **O processo avaliativo na perspectiva de professores em formação**. X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – X ENPEC Águas de Lindóia, SP – 24 a 27 de Novembro de 2015.

NASCIMENTO, Pollyanna Cristina Costa; SILVA, Laura Livia Alves de Melo e. **As concepções da avaliação da aprendizagem: problemas e soluções.** Campina Grande: Realize Editora, 2012.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares de ciências para a educação Básica.** Curitiba: SEED, 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>> acesso em: julho 2018.

\_\_\_\_\_, Secretaria de Estado da Educação. **Regimento Escolar:** Colégio Estadual Gabriel de Lara. 2008. Disponível em: <[http://www.mosgabrielde Lara.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/21/1580/105/arquivos/File/REGIMENTO\\_ESCOLAR.pdf](http://www.mosgabrielde Lara.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/21/1580/105/arquivos/File/REGIMENTO_ESCOLAR.pdf)>. Acesso em 17/07/2018.

\_\_\_\_\_, Secretaria de Estado da Educação. **Projeto Político Pedagógico:** Colégio Estadual Gabriel de Lara. 2016. Disponível em: <[http://www.mosgabrielde Lara.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/21/1580/105/arquivos/File/Proposta%20Pedagogica/PPP\\_CEGabrielde Lara\\_2016.pdf](http://www.mosgabrielde Lara.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/21/1580/105/arquivos/File/Proposta%20Pedagogica/PPP_CEGabrielde Lara_2016.pdf)>. Acesso em 17/07/2018.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANTOS, Jussara Gabriel dos. **História Da Avaliação: do exame à avaliação diagnóstica.** Uberlândia: UFU, 2008.

SANTOS, Leonor. **Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como?.** 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10451/4884>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória:** desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 1988.

SAUL, Ana Maria. **Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação:** por uma educação democrática e emancipatória. Educ. Pesqui. São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1299-1311, dez. 2015.

SILVA, José Luis P. B. MOLADILLO, Edilson Fortuna. **Avaliação, ensino e aprendizagem de ciências.** ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências. Volume 04 / Número 1 – Julho de 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epec/v4n1/1983-2117-epec-4-01-00028.pdf> Acesso em: 20 jul. 2018.

SILVA, Marco Aurélio da. **O que é avaliar.** 2002. Disponível em <<http://educador.brasilescola.com/orientacoes/o-que-avaliar.htm>>. Acesso em: 01/07/2018.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. **Avaliação da aprendizagem na legislação nacional:** dos anos 1930 aos dias atuais. 2009. Disponível em:

<<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1536/1536.pdf>> Acesso em: 20 jul. 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. Ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2008.

VALENTE, W. R. **Apontamentos para uma história da avaliação escolar em Matemática**. In: VALENTE, W. R. (Org.). *Avaliação em matemática: História e perspectivas atuais*. Campinas: Papirus, 2008. p. 11-38.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem**: práticas de mudanças. São Paulo: Libertad - Centro de Formações e Assessoria Pedagogia, 1998.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. 18ª ed. São Paulo: Libertad 2008.

## APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO DAS ENTREVISTAS.

Aluno nº

1. Você aluno, o que entende por avaliação?

---

2. Em um dia de avaliação, você aluno, sente-se como?

( ) calmo. ( ) nervoso

3. Qual a melhor forma de ser avaliado? (Assinale com + se gosta mais ou – se gosta menos).

( ) Escrita ( ) Múltipla Escolha ( ) Oral ( ) Consulta ( ) Trabalho em Grupo ( ) Participação em Sala ( ) Conteúdos no Caderno ( ) Desenho e Pintura ( ) Jogos Científicos. ( ) Outros.