



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO  
LINHA: ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

**UM ESTUDO COM PROFESSORES SUPERVISORES DO PIBID SOBRE  
SUAS COMPREENSÕES/AÇÕES ACERCA DA AVALIAÇÃO DO ENSINO E  
APRENDIZAGEM**

**LUCIANI DE OLIVEIRA**

CASCAVEL - PR  
2017



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ -  
UNIOESTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO  
LINHA: ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

**UM ESTUDO COM PROFESSORES SUPERVISORES DO PIBID SOBRE  
SUAS COMPREENSÕES/AÇÕES ACERCA DA AVALIAÇÃO DO ENSINO E  
APRENDIZAGEM**

**LUCIANI DE OLIVEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa: Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre(a) em Educação.

Orientador(a): Prof<sup>(a)</sup>. Dr<sup>(a)</sup>. Lourdes Aparecida Della Justina

CASCADEL - PR  
2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

O48e

Oliveira, Luciani de

Um estudo com professores supervisores do PIBID sobre suas compreensões/ações acerca da avaliação do ensino e aprendizagem. / Luciani de Oliveira.— Cascavel, 2017.

236 f.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Lourdes Aparecida Della Justina

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, 2017.

Programa de Pós-Graduação em Educação

1. Avaliação educacional. I. Della Justina, Lourdes Aparecida. II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.

CDD 20.ed. 371.26

CIP – NBR 12899

Ficha catalográfica elaborada por Helena Soterio Bejio – CRB 9<sup>ª</sup>/965



**unioeste**

**Universidade Estadual do Oeste do Paraná**

Campus de Cascavel CNPJ 78680337/0002-65  
Rua Universitária, 2069 - Jardim Universitário - Cx. P. 000711 - CEP 85819-110  
Fone:(45) 3220-3000 - Fax:(45) 3324-4566 - Cascavel - Paraná



**PARANÁ**  
GOVERNO DO ESTADO

## LUCIANI DE OLIVEIRA

Um estudo com professores supervisores do Pibid sobre suas compreensões/ações acerca da avaliação do ensino e aprendizagem

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa Ensino de Ciências e Matemática, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:



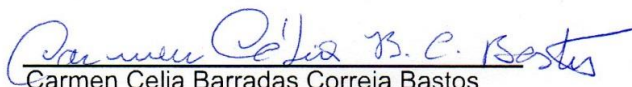
Orientador(a) - Lourdes Aparecida Della Justina

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)



Eduarda Maria Schneider

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)



Carmen Celia Barradas Correia Bastos

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)



Sandra Maria Wirzbicki

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)



Celso Aparecido Polinarski

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Cascavel, 20 de setembro de 2017

*“A avaliação é a mediação entre o ensino do professor e as aprendizagens do professor e as aprendizagens do aluno, é o fio da comunicação entre formas de ensinar e formas de aprender. É preciso considerar que os alunos aprendem diferentemente porque têm histórias de vida diferentes, são sujeitos históricos, e isso condiciona sua relação com o mundo e influencia sua forma de aprender. Avaliar, então é também buscar informações sobre o aluno (sua vida, sua comunidade, sua família, seus sonhos...) é conhecer o sujeito e seu jeito de aprender.”*

Paulo Freire

## **DEDICATÓRIA**

Aos meus pais Antonio e Cleici, que me apoiaram e me deram forças para não desistir dessa caminhada. Aos meus Avôs (*in memoriam*), que com a sua simplicidade sempre reforçaram a importância dos estudos na vida da pessoa, sempre sentirei a falta de vocês.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço acima de tudo a Deus, por ser a minha fortaleza, meu escudo e minha proteção nos momentos em que desistir era mais fácil do que seguir em frente, além de oferecer conforto nos momentos em que a dor, a tristeza e angústia estiveram presentes.

Agradeço aos meus pais, Cleici e Antonio, por toda a dedicação que tiveram comigo ao mostrar que os caminhos que levam ao sucesso são, muitas vezes, cheios de obstáculos e que não é por isso que devemos desistir, além da paciência que tiveram nos últimos tempos para a conclusão desse trabalho.

Aos meus irmãos Luciano e Luciana, meus cunhados Juliana e Leandro e meus sobrinhos Ana Luiza e Luiz Antonio, por sempre estarem dispostos a me ajudar e por me fazerem rir sempre que eu estava para baixo.

Agradeço a todos da minha família, por estarem sempre me apoiando durante esses dois anos, por compreenderem que estive em muitos encontros de corpo presente, mas que a mente estava em outro lugar.

Agradeço à Mayara, por me apoiar e estar sempre disposta a me escutar e ser mais do que uma amiga, mas um anjo que sempre sabe como me aconselhar e me colocar de volta nos trilhos. Agradeço imensamente a Deus por ter te colocado em meu caminho.

Aos meus colegas do mestrado, que muito contribuíram na minha formação, de maneira especial à Veronice, Kelley, Flávia, Claudia, pois cada uma a sua maneira me proporcionaram os melhores conselhos, além, é claro, de suas risadas e seus sorrisos.

Às minhas parceiras de mestrado, de estágio, de comida, de estudos, entre outras coisas que fazemos juntas: Aline e Cintya, agradeço pela amizade de vocês que foi primordial nos últimos anos, amo muito vocês e só posso desejar todo sucesso do mundo a vocês.

Agradeço aos amigos que fiz ao longo dessa caminhada, Jéssica, Kamilla e Wellington, sem vocês não sei se conseguiria terminar, vocês foram a minha rocha, vocês seguraram a minha mão e falaram estamos com você, não tenho palavras para agradecer, só posso desejar um futuro maravilhoso na vida de vocês e que Deus ilumine os caminhos que vocês percorrerem.

Agradeço ao meu grupo de jovens, por estarem sempre rezando por mim, por me acolherem e por me incluírem na família apesar do meu temperamento. Obrigada a todos, mas principalmente à Tainara, à Jaque, à Ellen e ao Rafinha por sempre me apoiarem e estimularem a nunca desistir dos meus sonhos.

Agradeço aos novos amigos que o Rondon me forneceu, Eleticia, Bruna, André, Edinan, não sei como passei esses meus 26 anos sem conhecer vocês, obrigada por estarem comigo nessa reta final e me desculpa por não estar 100% presente, mas saibam que vocês têm um pedacinho do meu coração.

Agradeço aos professores que auxiliaram em minha formação, especialmente a professora Bárbara, por ter me orientado na construção dos metatextos e nas categorias de análise, sem o seu auxílio não sei se o resultado seria o mesmo; ao professor Alexandre, por estar disposto a nos auxiliar com discussões de textos, discussões sobre a profissão docente e por ter me aceito no estágio docência, que foi fundamental na minha formação, e ao professor Celso, por estar sempre disponível a conversar e orientar sobre a futura profissão.

Agradeço à professora Lourdes por ter me aceito como orientanda nesses dois anos, sei que fui um desafio para você, mas obrigada por não desistir de mim.

Agradeço à Capes pelo apoio financeiro, pois sem ela não teria subsídios para finalizar esse trabalho.

Finalmente, agradeço ao Mestrado em Educação, por ter me aceito no programa e contribuído na minha formação com professores excelentes que proporcionaram discussões de como estruturar esse trabalho, bem como sobre a profissão docente. Agradeço principalmente à Sandra pela paciência para orientar quem procura a secretaria, a sua alegria e sorriso no rosto contagiam, além disso, mostra o prazer em trabalhar naquilo que se gosta.



OLIVEIRA, Luciani de. **Um estudo com professores supervisores do Pibid sobre suas compreensões/ações acerca da avaliação do ensino e aprendizagem.** 2017. 236 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, Linha de Pesquisa: Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2017.

## RESUMO

A partir da inserção do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência nas universidades, foi possível ampliar aos alunos de graduação a aproximação com o ambiente escolar. Isso possibilita ir além do oportunizado pelos estágios supervisionados e pelas práticas de ensino, já que a presença dos professores das escolas nas universidades viabiliza discussões vivenciadas no contexto escolar. Uma das temáticas que emerge dessas discussões, realizadas pelos diferentes participantes, estão ancoradas na temática da avaliação do ensino e da aprendizagem. Diante disso, muito se tem questionado sobre as formas de avaliar e os conflitos relacionados a elas que, por vezes, podem afetar o trabalho docente. Assim sendo, esta pesquisa buscou evidenciar as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na formação docente de três supervisoras e como estas compreendem e praticam a avaliação do ensino e da aprendizagem. Como instrumento de coleta de dados, utilizamos um questionário para verificar as concepções das professoras sobre a avaliação e sobre a contribuição do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência no seu trabalho docente. Na sequência, foi realizado o acompanhamento de um conteúdo com as participantes para verificarmos se existe a dicotomia entre a teoria e a prática. Posteriormente à análise desses dois instrumentos, foi proposta uma entrevista semiestruturada no intuito de indagar as professoras a partir da análise prévia do questionário e da ficha de acompanhamento. Com o objetivo de relacionar esses fenômenos por meio da triangulação dos instrumentos de coleta de dados com o problema de pesquisa, optamos por utilizar a Análise Textual Discursiva. A presente pesquisa evidenciou como a avaliação está inserida no trabalho docente das professoras supervisoras, além de como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/Biologia tem contribuído em sua Formação Continuada, em que a partir da análise foi possível evidenciar que: duas professoras se aproximam mais dos aspectos de um professor tradicional, pois, apesar de realizarem atividades avaliativas diversificadas, suas aulas e seus instrumentos pouco se diferenciaram da avaliação tradicional; e outra que se aproxima de um professor intelectual, devido as suas aulas permitirem a reflexão crítica de seus alunos. Com isso, consideramos que é importante discutir a avaliação do ensino e da aprendizagem dentro dos cursos de licenciatura, bem como dos subprojetos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

**Palavras-chave:** Trabalho Docente; Formação do Professor; Professor Intelectual; Desvalorização do Professor.

OLIVEIRA, Luciani de. **A study with Pibid supervisor teachers about their understanding of teaching and learning assessment.** 2017. 236 f. Dissertation (Master in Education). Graduate Program in Education. Area of concentration: Society, State and Education, Research Line: Science and Mathematics Education, State University of Western Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2017.

## ABSTRACT

From the insertion of the Institutional Scholarship Program for Initiation to Teaching in the universities, it was possible to extend to undergraduate students the approach to the school environment. This makes it possible to go beyond the opportunities provided by supervised internships and teaching practices, since the presence of the teachers of the schools in the universities facilitates discussions experienced in the school context. One of the themes that emerges from these discussions, carried out by the different participants, is anchored in the evaluation of teaching and learning. Faced with this, much has been questioned about the ways of assessing and the conflicts related to them that, at times, can affect the teaching work. Thus, this research sought to highlight the contributions of the Institutional Program of Initiation Scholarships to teaching in the training of three supervisors and how they understand and practice the evaluation of teaching and learning. As a data collection tool, we used a questionnaire to verify the teachers' conceptions about the evaluation and contribution of the Institutional Program of Initiation Scholarships to Teaching in their teaching work. We then followed up with a content with the participants to check if there is a dichotomy between theory and practice. Subsequent to the analysis of these two instruments, a semi-structured interview was proposed in order to inquire the teachers from the previous analysis of the questionnaire and the follow-up form. In order to relate these phenomena through the triangulation of the data collection instruments with the research problem, we chose to use Discursive Textual Analysis. The present research evidenced how the evaluation is inserted in the teaching work of the supervising teachers, as well as how the Institutional Program of Initiation to Teaching / Biology has contributed in its Continuing Education, in which from the analysis it was possible to show that: are closer to the aspects of a traditional teacher, because, although they perform diverse evaluative activities, their classes and their instruments are little different from the traditional evaluation; and another that approaches an intellectual teacher, because his classes allow the critical reflection of his students. With this, we consider that it is important to discuss the evaluation of teaching and learning within the undergraduate courses, as well as the subprojects of the Institutional Scholarship Program.

**Keywords:** Teaching Work; Teacher Training; Intellectual Teacher; Teacher Devaluation.

## SUMÁRIO

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....	16
2. A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS .....	19
2.1 Professores na perspectiva tradicional .....	20
2.2 Professores como intelectuais transformadores.....	24
2.3 A Formação continuada e o Pibid.....	30
2.3.1 Cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação.....	31
2.3.2 Atividades diversas que objetivam contribuir com o desempenho profissional docente .....	32
3. O FAZER DOCENTE EM RELAÇÃO À AVALIAÇÃO .....	38
3.1 Alguns apontamentos sobre a formação de professores de ciências/biologia e avaliação do ensino e da aprendizagem no contexto da Unioeste .....	39
3.2 Incongruências/contradições entre a prática avaliativa tradicional e a opção de ser um professor intelectual transformador .....	48
3.3. Discorrendo sobre alguns instrumentos avaliativos .....	56
4. PERCURSO METODOLÓGICO .....	62
4.1 Contexto de Pesquisa .....	62
4.1.1 Pibid na UNIOESTE .....	62
4.1.2 Subprojeto Biologia .....	64
4.2 Perfil das Participantes da Pesquisa.....	67
4.3 Abordagem da pesquisa .....	68
4. 4 Instrumentos de coletas de dados.....	70
4.5 Análise Textual Discursiva.....	72
5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS RELAÇÕES ENCONTRADAS ENTRE O TRABALHO DOCENTE E A AVALIAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM.....	74
5.1 Análise Textual Discursiva nas informações da pesquisa .....	75
5.2 Categorias de análise e suas relações com a Avaliação do Ensino e da Aprendizagem e a Formação Continuada das professoras supervisoras do Subprojeto Biologia/Pibid .....	76
5.2.1 A relação entre o Pibid e a avaliação do ensino e da aprendizagem.....	77
5.2.1.1 Diálogo entre IES X EEB.....	78

5.2.1.2 Avaliação no Subprojeto.....	81
5.2.1.3 Reflexões sobre Avaliação.....	84
5.2.2 A relação entre a Avaliação e os pressupostos didáticos metodológicos .....	87
5.2.2.1 A Didática e sua Relação com a Prática Docente .....	88
5.2.2.2 A Avaliação como Eixo Integrador da Aprendizagem .....	95
5.2.2.3 As Variedades de Compreensões sobre a Avaliação .....	105
5.2.2.4 Como a Avaliação Interfere no Trabalho docente .....	112
5.3 O novo emergente encontrado na relação do trabalho docente e a valorização profissional docente .....	118
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
7. REFERÊNCIAS.....	127
8. ANEXOS .....	137
Anexo A – Parecer do Comitê de Ética.....	137
Anexo B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE .....	138
Anexo C – Avaliações escritas, relatórios de aula prática e trabalhos avaliativos ...	139
9. APÊNDICES .....	145
A – Questionário .....	145
B - Ficha de Acompanhamento .....	147
C - Entrevista Semiestruturada.....	149
D – Ficha de acompanhamento das professoras supervisoras .....	150
E – Transcrições Entrevistas Semiestruturadas .....	173
F – Metatextos elaborados a partir da análise dos dados .....	224

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01.....	58
Figura 02.....	75
Figura 03.....	85
Figura 04.....	113
Figura 05.....	114

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01.....	27
Quadro 02.....	39
Quadro 03.....	43
Quadro 04.....	49
Quadro 05.....	57
Quadro 06.....	58
Quadro 07.....	65
Quadro 08.....	69

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ATD	Análise Textual Discursiva
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CTS	Ciência, Tecnologia e Sociedade
DCE	Diretrizes Curriculares Estaduais
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EEB	Escola de Educação Básica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENPEC	Encontro Nacional de Pesquisas em Educação em Ciências
FC	Formação Continuada
FI	Formação Inicial
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FP	Formação de Professores
HFC	História e Filosofia da Ciência
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação e Cultura
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Proposta Pedagógica Curricular
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSs	Professoras Supervisoras
PTD	Plano de Trabalho Docente
SISU	Sistema de Seleção Simplificada
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

## 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Durante a Formação Inicial (FI), a pesquisa na área pura da Biologia foi mais estimulada por meus professores formadores do que a investigação na área pedagógica, em que somente nos anos finais, com os estágios supervisionados, que a prática docente me levou para a área educacional. A inserção no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) também influenciou minha formação, pois me estimulou a seguir pesquisando sobre o trabalho docente.

Ao realizar as leituras da área de Educação em Ciências, a linha de Formação de Professores (FP) me chamou a atenção e, desde 2013, tenho buscado aprimorar os meus conhecimentos sobre este campo. Ao ingressar no mestrado em Educação, decidi continuar pesquisando na mesma área e, juntamente com a minha orientadora, decidimos relacionar a avaliação do ensino e da aprendizagem com a FP.

Entendemos que é necessário pesquisar a FP tanto a inicial como a continuada e, assim, como *exPibidiana*, sei bem que ter participado do programa influenciou e modificou a minha concepção sobre a docência. Dessa forma, as participantes dessa pesquisa são professoras supervisoras do Subprojeto Biologia-Unioeste, escolhidas devido à aproximação das Escolas de Educação Básica (EEB) com a Instituição de Ensino Superior (IES) por meio do programa. Isso facilitou a interação entre os sujeitos de pesquisa com a pesquisa propriamente dita. Ademais, os problemas enfrentados pelos professores muitas vezes não são debatidos no âmbito do Pibid. Portanto, as questões elencadas envolvem a relação entre o bolsista com a escola e como a construção dos módulos didáticos é desenvolvida pelos bolsistas, professores supervisores e orientadores.

Entre esses problemas está a avaliação em que há diversos estudos, como os de Hoffmann (1994a), Sacristán (1998), Sanmartí (2009), Luckesi (2011a), entre outros, que consideram a avaliação do ensino e da aprendizagem como um processo, por isso não deve ocorrer somente de uma forma. Porém, o que muito se ouve são as reclamações dos alunos da EEB e da IES sobre a avaliação ser classificatória e pontual. Além disso, ações como o Pibid também possibilitam reflexões sobre o trabalho docente, em que os



participantes relatam situações conflituosas e, por vezes, negativas a respeito do contexto escolar.

O presente trabalho está dividido em cinco seções, sendo a primeira intitulada “*A formação continuada de professores de ciências da Educação Básica*”, em que abordaremos dois modelos de FP, um tradicional e outro intelectual transformador. Estes dois modelos foram escolhidos para podermos identificar como os professores do subprojeto têm trabalhado em sala de aula. Além desses dois modelos, iremos apresentar como foi instituído o Projeto Pibid na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

Já na segunda seção, “*O fazer docente em relação à avaliação*”, exploraremos o que a pesquisa sobre a avaliação tem apontado na FP, bem como as incongruências entre a prática avaliativa tradicional e a busca por ser um professor intelectual transformador. Ainda nessa seção, será evidenciado os instrumentos avaliativos no modelo tradicional e no modelo intelectual transformador.

Na terceira seção, trataremos sobre o “*Percurso metodológico*” da pesquisa. Como os sujeitos da pesquisa são professoras supervisoras do Subprojeto de Biologia/Pibid, discorreremos sobre o contexto do Pibid. Também apontaremos os instrumentos de coleta de dados, sendo: questionário, ficha de acompanhamento de conteúdo e entrevista semiestruturada. Para a análise dos dados, optamos pela Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galiazzi (2011), por ficar entre a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977) e a Análise do Discurso (BRANDÃO, 1991), metodologia esta que favorece um maior aprofundamento dos dados e das discussões.

Na quarta seção, trataremos sobre a “*Análise e Discussão das Relações Encontradas entre o Trabalho Docente e a Avaliação do Ensino e Aprendizagem*”, tópico que será explorado por meio dos dados coletados com as professoras supervisoras. A partir da ATD, emergiram duas categorias *a priori*: “Contribuições do Subprojeto Biologia/Pibid” e “Avaliação”. O que se constatou foi que a avaliação está intrinsecamente ligada ao trabalho do professor, pois verificamos que perpassa todas as etapas do planejamento das supervisoras.

Na última seção, apresentaremos as “*Considerações Finais*” da pesquisa, bem como se os nossos objetivos de investigação foram alcançados ou se os dados levaram para outras conclusões. Além disso, a partir dessas conclusões, poderemos sugerir novas pesquisas na área de FP e da avaliação do ensino e da aprendizagem.

Reafirmamos a importância da pesquisa de Pereira e Souza (2004), que apontam a necessidade de pesquisar e analisar as concepções e as práticas avaliativas realizadas no contexto escolar, além da sua inferência no processo de ensino e aprendizagem. Será por meio do discurso e da prática do professor na relação aluno/conhecimento/professor que a prática reflexiva se torna presente para que, assim, a apropriação crítica e significativa do conhecimento torne o aluno capaz de tomada de decisão (PEREIRA; SOUZA, 2004).

Com base nisso, esse trabalho volta-se para a FP como intelectuais transformadores de sua própria prática. Portanto, buscaremos evidenciar quais são as contribuições para a formação docente contempladas pelo programa segundo a perspectiva das professoras supervisoras do Pibid. Também foram investigadas quais são as contribuições do Pibid/Biologia para as professoras supervisoras e como elas concebem e desenvolvem a prática avaliativa no contexto escolar.

## 2. A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS

Nessa seção abordaremos a Formação de Professores (FP) no Brasil com ênfase em dois modelos: 1) A formação de professores na perspectiva tradicional; 2) A formação de professores como intelectuais transformadores. Esses dois modelos estão mais relacionadas à Formação Inicial (FI) de professores devido ao seu fator histórico, e pelo fato de que a base da FP está atualmente nas Instituições de Ensino Superior (IES), segundo a Lei 9.394/96 a qual define que a FP ocorra nas IES (GATTI, 2010).

A FP não é um processo único para toda a vida, mas uma constante busca de novas formas de ensinar, novas informações e teorias que norteiam a profissão docente. Diante disso, a FP ocorre em duas etapas: na Formação Inicial (FI) e na Formação Continuada (FC). Hoje, ambas podem ser ofertadas em instituições públicas ou privadas a fim de complementar os saberes que envolvem a FP.

Bastos (2009) propõe que as IES deveriam delinear claramente como a FP pode contribuir na mudança social, já que a partir da reestruturação da FI, os cursos de licenciatura irão formar professores capacitados a demonstrar os princípios de igualdade, justiça e democracia aos alunos. Estes preceitos estão inseridos nas Diretrizes Curriculares de Educação (DCE) com a finalidade de formar os alunos da rede básica de ensino com capacidade crítica para a sociedade (PARANÁ, 2008). A nossa pesquisa tem o propósito de olhar para a Formação Continuada de professores por compreender que a profissão docente está em constante mudança, não sendo estática, mas um processo contínuo.

Ao percebermos a presença dessas duas perspectivas (A formação de professores na perspectiva tradicional; A formação de professores como intelectuais transformadores) dentro dos cursos de FC em nosso país, constatamos que a primeira perspectiva predomina na maioria dos cursos de graduação e pós-graduação, o que se justifica em razão da forma como são estruturados, pois a Racionalidade Técnica<sup>1</sup> está muito difundida nos dois níveis de formação. Esta abordagem vem sendo criticada por não proporcionar

---

<sup>1</sup> Modelo de ensino voltado para o professor e não para o aluno.

uma aprendizagem permanente aos alunos, mas memorística e fragmentada dos conteúdos em sala de aula (GATTI, 2003a).

A segunda perspectiva, “A formação de professores como intelectuais transformadores”, decorre das pesquisas e discussões de autores como Giroux (1997), Paquay, Perrenoud, Altet e Charlier (2001), Mizukami (2002), Imbernón (2009), Tardif (2011), entre outros, que propõem uma mudança de postura para os professores. Nessa perspectiva, os cursos de FI e FC têm favorecido essa abordagem devido aos inúmeros fóruns de discussões sobre a FP e das pesquisas que envolvem o tema. Por conseguinte, iremos analisar se o Pibid tem potencial para a formação intelectual dos professores supervisores ou para reforçar a prática tradicional.

Para Bastos (2017), estudos na área de educação em ciências acerca da formação de professores, pautados em autores como Giroux (1997), originaram um corpo de conhecimentos e proposições que contribuem para novos debates, demonstrando, por exemplo, a inadequação da concepção da racionalidade técnica e a pluralidade dos saberes docentes.

## **2.1 Professores na perspectiva tradicional**

A Racionalidade Técnica está presente na formação de professores. Mizukami (1986) já assinalava que esse modelo está voltado para o professor e não para o aluno. Na primeira década do século XXI, Fourez (2003) aponta o professor como um dos atores na crise do ensino de Ciências, resultado da sua formação, pois muitas vezes ela está voltada para uma formação técnica do que de educadores. Ao olhar a prática pedagógica dos professores em sala de aula, fica claro que na formação de muitos não foi contemplada as discussões referentes à epistemologia, história, tecnologia, entre outros.

Diante dessa perspectiva, o modelo da Racionalidade Técnica está presente nas salas de aula, pois os docentes foram formados nessa abordagem. De maneira geral, é até possível atingir os objetivos propostos, desde que o professor consiga relacionar todos os aspectos que envolvem a formação de um cidadão crítico reflexivo. O que se observa, porém, é a falta de relação entre esse modelo e as demandas políticas/econômicas/sociais. Para

Triviños (1987), esse modelo de ensino está vinculado ao Positivismo<sup>2</sup>, com base nos filósofos do século XVI, XVII e XVIII, como Bacon, Hobbes e Hume.

Em relação ao processo de ensino e aprendizagem no modelo tradicional, Mizukami (1986) destaca que o aluno é concebido como uma tábula rasa, subordinado ao ensino por instrução, em que o professor coloca-se como o detentor do conhecimento, utilizando-se de modelos de ensino imitados para que as informações sejam adquiridas pelos alunos. Nesse modelo de ensino e aprendizagem, o professor direciona as atividades e os alunos apenas copiam/reproduzem, o que faz com que o aluno aprenda de forma parcial os elementos presentes no conhecimento. Trata-se, pois, de um método memorístico, sem ênfase na contextualização/relação com as vivências do aluno, pois somente faz com que sejam utilizados para fazer uma prova, por exemplo.

A Racionalidade Técnica, para Contreras (2002), “[...] é a prática profissional que consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica”. Como ela tem base no Positivismo, o conhecimento é apresentado aos alunos de forma fragmentada.

Em relação ao ensino, esse modelo aparece em épocas diferentes com um novo nome (Tecnicismo, Neotecnicismo, Fordismo, entre outros), entretanto, todos possuem os mesmos elementos do modelo inicial. Dentro dos cursos de FP não foi diferente, pois encontramos muitos professores formadores de professores que foram instruídos no efeito desses períodos. Nesse modelo, “[...] o professor deveria ensinar aos alunos o conteúdo científico voltado para o domínio técnico de um determinado produto e não necessariamente a formação ampla e crítica em relação aos domínios científicos envolvidos” (OLIVEIRA; TOBALDINI, 2015, p.03).

Na metade do século XX no Brasil, por meio de legislação nacional, passou-se a exigir o ensino superior para que os professores pudessem lecionar no Ensino Fundamental e Médio (GATTI; BARRETO, 2009). Para melhor capacitar esses profissionais, foi necessário que houvesse uma

---

<sup>2</sup> Positivismo é a corrente filosófica idealizada por August Comte (1798-1857), muito difundida nos séculos XVI, XVII, XVIII, que defendia a ideia de que o conhecimento científico é a única forma do conhecimento verdadeiro (TRIVIÑOS, 1987).

expansão e interiorização no ensino, que até então era centrado nas capitais. No sentido de suprir a essa necessidade, a partir de 1930 os bacharéis que acrescentassem mais um ano com disciplinas na área de educação poderiam atuar no ensino secundário. Esse tipo de formação ficou conhecida como “3+1”, em que nos três primeiros anos o aluno estudava os conhecimentos básicos e em um ano estudava os conhecimentos pedagógicos, que na verdade passava a ser uma aplicação dos conhecimentos básicos (GATTI; BARRETO, 2009):

Esse esquema (fórmula “3+1”) de formação de professores que continua predominando nas universidades do país está em consonância com o que é descrito na literatura especializada como modelo de racionalidade técnica (DINIZ-PEREIRA, 2006, p. 76).

Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, tenha estabelecido alterações na FP, entre elas a extinção do modelo “3+1”, este ainda não foi superado, tendo em vista que muitas universidades em nosso país ainda formam professores com base nesse modelo, ainda que sob uma nova roupagem. Esse modelo, para Diniz-Pereira (2006, p. 59), promove “[...] uma valorização maior do Bacharelado por sua relação com a formação do pesquisador e um certo descaso com a Licenciatura por sua vinculação com a formação de professores”. Muitos professores optam por trabalhar nos cursos de bacharelado por estar mais relacionado com a pesquisa de sua área de formação (mestrado, doutorado, pós-doutorado). As pesquisas no Brasil ocorrem, em sua maioria, nas Universidades, o que demonstra a necessidade de uma maior articulação entre o ensino e a pesquisa, pois lecionar na licenciatura requer um aporte teórico<sup>3</sup> que muitos professor das IES não têm.

No intuito de sanar esses e outros problemas na formação de professores, no final da década de 1970 e início da década de 1980 deu-se início a fóruns de discussões. A partir dessas discussões, foram instalados

---

<sup>3</sup> Aporte teórico no sentido de um maior conhecimento das disciplinas específicas da licenciatura, como Política Educacional, Psicologia da Educação, Didática, entre outras. Essas disciplinas irão auxiliar no como ensinar, onde ensinar e pra quem ensinar, pois o aluno não é uma tábula rasa, ele traz consigo suas interpretações do mundo, cabendo ao professor desmistificar essas interpretações.

fóruns permanentes para debater as problemáticas que envolvem as licenciaturas sob a finalidade de incentivar a realização de projetos e propostas a fim de melhorá-las (DINIZ-PEREIRA, 2006). Esses debates foram promovidos em função do modelo de instrumentalização técnica ou Escola Tecnicista, muito difundida até 1970.

Segundo Mizukami et al. (2002, p.12), “[...] o modelo de racionalidade técnica não mais dá conta da formação de professores” devido a duas razões básicas: 1) A complexidade das situações educacionais, que são incertas, únicas, variáveis e complexas; e 2) Problemas derivados da prática educativa. Esse modelo não é o de referência para a educação brasileira por apresentar divergências com os novos modelos existentes no que se refere ao entendimento de como ocorre o ensino e a aprendizagem. Além disso, os aspectos sociais, políticos e econômicos mudam, desfavorecendo a utilização desse modelo.

A dicotomia existente entre teoria/prática e universidade/escola fica clara nos cursos de FP em virtude de o modelo tradicional estar enraizado nos cursos de licenciatura, pautado no ensino de transmissão e recepção, o que confere uma visão simplista da atividade docente, bem como uma função formativa pouco eficiente (STANZANI; BROIETTI; PASSOS, 2012). Isso remete ao que Fourez (2003, p. 110) aponta sobre a crise no ensino de Ciências, em que “[...] os alunos teriam a impressão de que se quer obrigá-los a ver o mundo com os olhos de cientistas. Enquanto o que teria sentido para eles seria o ensino de Ciências que ajudasse a compreender o mundo deles”. Nesse sentido, a formação de professores não pode ser vista como simplista, mas conduzida de uma forma que ofereça um desenvolvimento intelectual aos seus alunos.

De modo geral, as licenciaturas privilegiam as áreas básicas do currículo do curso, como, por exemplo, a Ciências Biológicas, cujo currículo possui mais disciplinas na área dos conhecimentos biológicos que na área dos conhecimentos pedagógicos, sendo que muitas não estão relacionadas entre si. Essa desarticulação entre os conhecimentos da área e os conhecimentos pedagógicos é evidente nos mais variados cursos de licenciatura, em que se constata um distanciamento entre a formação específica e a pedagógica, visto que:

[...] às licenciaturas nas diversas áreas de conhecimento contempladas no ensino básico, mostra-se que o licenciando ficava entre duas formações estanques, com identidade problemática: especialista em área específica ou professor? Matemático ou professor de matemática? Geógrafo ou professor de geografia? Físico ou professor de física? (GATTI; BARRETO, 2009, p. 41-42).

Ao olharmos para a formação inicial dos futuros professores, percebemos que a realidade apontada por Gatti e Barreto (2009) continua prevalecendo nos cursos de licenciatura, que não estamos formando professores, mas especialistas em diversas áreas. Os cursos de licenciatura não estão avançando para uma prática inovadora ou transformadora, pois os alunos não têm assimilado os conteúdos pedagógicos e continuam copiando os modelos dos professores que os estão formando, reproduzindo-os no seu campo de trabalho. Isso faz com que muitos licenciandos tenham uma visão idealizada de sua profissão, visto que muitas vezes o curso não apresenta as características da profissão, bem como os conflitos e problemas existentes (MONTERO, 2005).

Diante disso, discorreremos no próximo item sobre a formação do professor intelectual transformador.

## **2.2 Professores como intelectuais transformadores**

A formação de professores intelectuais transformadores é um termo que vem sendo utilizado nos cursos de FP, portanto, iremos lembrar os motivos que justificam esta escolha. No Brasil, as discussões em torno da FP vêm sendo promovidas desde o final da década de 1970 e início dos anos de 1980, quando se realizaram os primeiros fóruns de discussão sobre o tema (CANDAU, 1982). Desde então, muitos artigos, dissertações, teses e livros, como *Formação de professores e profissão docente* (NÓVOA, 1992), *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas* (ZEICHNER, 1993), *Formando professores profissionais* (PAQUAY et al., 2001), *Formação permanente do professorado* (IMBERNÓN, 2009), *Saberes docentes e formação profissional* (TARDIF, 2011), têm contribuído como subsídios que fomentam esse debate acerca da FP.



Essas proposições teóricas têm auxiliado na diminuição das deficiências formativas encontradas na FI, o que conseqüentemente torna os cursos de FC em uma forma de atualização para os novos métodos e técnicas desenvolvidas na área, visto que, conforme Gatti e Barreto (2009, p. 200), “[...] a atualização e aprofundamento de conhecimentos como requisito natural do trabalho em face do avanço nos conhecimentos, as mudanças no campo das tecnologias, os rearranjos nos processos produtivos e suas repercussões sociais”. Isso quer dizer que é necessário aos docentes buscarem por cursos de FC, já que proporcionam mudanças na formação permanente dos professores, dando-lhes uma autonomia crítica sobre a sua prática e sobre o seu ambiente de trabalho.

Tais discussões têm contribuído para as mudanças estruturais em torno da FP, uma vez que hoje fala-se na formação permanente dos professores. Ao olharmos para FP, verificamos que esta tem ganhado força nos cursos no intuito de formar professores intelectuais e transformadores:

A categoria de Intelectual é útil de diversas maneiras. Primeiramente, ela oferece uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma de trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentais ou técnicos. Em segundo lugar, ela esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais. Em terceiro lugar, ela ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas [...] encarando os professores como intelectuais, nós podemos começar a repensar e reformar as tradições e condições que tem impedido que os professores assumam todo o seu potencial como estudiosos e profissionais ativos e reflexivos [...] os professores deveriam se tornar intelectuais transformadores se quiserem educar os estudantes para serem cidadãos ativos e críticos (GIROUX, 1997, p. 161-163).

A profissão de professor vai além do domínio dos conhecimentos aprendidos na FI e/ou na FC, ela envolve a percepção, análise, decisão, planejamento, avaliação e muitos outros aspectos que abrangem a profissão para a tomada de decisão em diferentes momentos (PAQUAY et al., 2001 ). Ao considerarmos o que Tardif (2011) reconhece como atribuição da função do professor, de transmitir o seu saber aos outros, esse saber se origina de diferentes fontes, visto que o professor não é um indivíduo neutro, possui uma

“bagagem” que pode ser disciplinar, curricular, profissional e de experiência, em que este conjunto compõe os saberes docentes dos professores.

Os professores deveriam ser vistos como livres, no sentido de disponibilizar subsídios que aumentem a sua capacidade crítica sob as teorias educacionais existentes, porém, o mais importante é que eles devem assumir a responsabilidade sobre o que ensinam, o que devem ensinar e quais as metas a atingir (GIROUX, 1997).

Isso evidencia que o ambiente no qual o professor atua é variável, o que possibilita fazer coisas diferentes em relação ao planejamento, ao ensinar e ao regulamento, pois é impossível controlar esse ambiente complexo devido às diferentes realidades existentes nele (TARDIF; LESSARD, 2014).

Ao pensarmos na educação como sendo contínua e não reduzida a simples habilidades práticas, caminharemos para uma FP e de alunos que propicie o desenvolvimento de cidadãos críticos e reflexivos, detentores da capacidade e da habilidade de conhecer as situações de seu cotidiano, o que ocorrerá quando os professores se assumirem como profissionais ativos e reflexivos (GIROUX, 1997).

Com o propósito de estabelecer essa mudança, é necessário que a FC esteja articulada com a prática para que as experiências vividas ao longo da carreira docente retornem em benefício da própria formação. Vale ressaltar, porém, que somente a prática não torna o professor melhor, devendo estar amparada com o auxílio de teorias, leituras de textos, discussões. Com base nisso, a FC tem que trabalhar de forma integrada com o professor e, assim, construir novos saberes para sua utilização em sala de aula (CHARLIER, 2001).

Quando o professor se assume como um intelectual, ele aceita suas competências profissionais, que Charlier (2001, p. 89) apresenta como três elementos indissociáveis:

**Projetos:** o sentido, os fins, os objetivos que o professor estabelece para a sua ação; **atos:** as condutas apresentadas enquanto professor; **competências:** os saberes, as representações, as teorias pessoais e os esquemas de ação mobilizados para resolver problemas em situação de trabalho.

Esta tríade (projetos, atos, competências) estabelece as reações do professor em determinadas situações. Vale ressaltar que para ocorrer as mudanças entre a teoria e a prática do docente, é necessário uma ruptura das acomodações que a própria profissão gera e que se relacionam à desvalorização profissional do professor, na qual muitas vezes é o próprio professor que as realiza. Essa situação de desvalorização é, por sua vez, desencadeada por professores “deformadores e desqualificadores” da própria profissão (ARROYO, 1985), que estabelecem um conjunto de atitudes que dificultam o processo de ruptura das acomodações.

Giroux (1997, p. 162) afirma que “[...] as escolas não são locais neutros e os professores não podem tampouco assumir a postura de serem neutros”, assim, o professor não é um elemento estático em seu ambiente de trabalho, ele possui “[...] interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso, relações sociais em sala de aula e valores que eles legitimam em sua atividade de ensino” (GIROUX, 1997, p. 162), o que torna a prática reflexiva<sup>4</sup> como algo comum em sua profissão.

A reflexão que o professor realiza a partir de seus valores éticos, políticos, religiosos, ultrapassa o modelo de racionalidade técnica, pois passa a considerar a complexidade em sala de aula (MIZUKAMI et al., 2002). Para Schön (2000, p. 32), é o “[...] modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado [...] nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos”. Desse modo, os conflitos existentes na profissão docente seriam amenizados.

Os cursos de FC têm priorizado a reciclagem dos professores, ou seja, uma atualização da formação recebida. Isso faz com que a dicotomia existente entre a teoria e a prática continue prevalecendo, não gerando mudanças efetivas na FP. É necessário mudar o *lócus* da FC dos centros universitários para o próprio ambiente de trabalho, reconhecer os saberes docentes e a valorização do saber docente e, principalmente, reconhecer os diferentes níveis

---

<sup>4</sup> A prática reflexiva tem seu marco, conforme Zeichner (2008), com a publicação do livro de Schön em 1983: *The reflective practitioner (O profissional Reflexivo)*. A prática reflexiva, em que os professores constroem sua prática partindo da análise e interpretação de sua própria atividade, começou a ser discutida no Brasil na década de 1990 no âmbito da formação de professores (LUIZ, 2017, p.18-19).

do desenvolvimento profissional de cada professor, pois não podemos comparar professores de início de carreira com os experientes ou que estão se encaminhando para a aposentadoria, já que estão em diferentes níveis profissionais (CANDAUI, 2007).

Por conseguinte, concordamos com a autora sobre considerar o nível em que cada professor se encontra na carreira, pois cada um desenvolveu o seu saber docente de modo diferente. Para Tardif (2011), existem quatro tipos de saberes dentro do saber docente: disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais.

**Quadro 01.** Conjunto de saberes que compõem os saberes docentes segundo Tardif (2011).

<b>Saberes Profissionais</b>	O conjunto de saberes apresentados pelas instituições de formação de professores está relacionado com a formação científica ou erudita dos professores.
<b>Saberes Disciplinares</b>	São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento aos saberes disponibilizados pela nossa sociedade, e são contemplados nos cursos e departamentos universitários independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores.
<b>Saberes Curriculares</b>	Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos.
<b>Saberes Experienciais</b>	No exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio, que se incorporam à experiência individual e coletiva sob a forma de <i>habitus</i> <sup>5</sup> e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

<sup>5</sup> *Habitus* é um problema sociológico, ou seja, são as relações entre o comportamento, a estrutura e o condicionamento social no qual nos encontramos. Assim, as experiências se tornam “[...] uma matriz de percepções, de apreciações e de ações”, ou seja, seria uma espécie de ofício da profissão contendo as regras gerais ou os modos tradicionais, sendo de certa forma inconsciente, já que está presente na prática e no discurso, mas não de forma explícita. (BOURDIEU, 1983, p. 65). Já Becker (1993, p. 93) estabelece que “[...] o conhecimento é uma construção que acontece na interação do organismo com o meio ambiente, do sujeito com o objeto, do indivíduo com a sociedade. Esta interação construtiva constitui o pressuposto do

**Fonte:** Elaborado a partir de Tardif (2011).

Ao tentarmos relacionar os saberes docentes com a formação de professores intelectuais transformadores (Quadro 01), estamos pensando no futuro, pois a educação não será vista como linear e fragmentada, mas como uma educação que possibilitará a integração de vários métodos<sup>6</sup> para se ensinar. Desta maneira, ser professor intelectual transformador não é fácil, pois precisa assumir a sua profissão como transformadora da sociedade, mediante uma linguagem crítica, e que seja capaz de promover mudanças dentro e fora das escolas. Trata-se de uma tarefa difícil, mas os professores precisam pelo menos tentar (GIROUX, 1997).

Com a ruptura da forma como os professores são formados e reciclados nas FC, o perfil do professor mudaria, pois:

[...] o conceito de formação docente é relacionado ao de aprendizagem permanente, que considera os saberes e as competências docentes como resultados não só da formação profissional e do exercício da docência, mas também de aprendizagens realizadas ao longo da vida, dentro e fora da escola (MIZUKAMI et al., 2002, p. 31).

Nesse sentido, “a formação de professores é *continnum*, ou seja, um processo de desenvolvimento para a vida toda” (MIZUKAMI et al., 2002, p. 13). Para minimizar os problemas apontados, foram criados os cursos de FC com intuito de suprir as falhas da FI (GATTI; BARRETO, 2009). Porém, esses cursos não diminuíram os dilemas encontrados, como também se tornaram um problema, visto que muitos profissionais participam desses cursos com o intuito de elevar a carreira, uma vez que as políticas educacionais existentes influenciam na participação desses cursos. Como exemplo, no Estado do Paraná o professor de rede básica que realiza 200 horas de cursos a cada dois anos tem elevação no salário, o que demonstra que:

---

discurso e da prática de relações democráticas na escola. Sem esta interação construtiva radical não há superação do autoritarismo, antidemocrático na própria essência”.

<sup>6</sup> Método é o “[...] caminho para atingir um objetivo. [...] o professor, ao dirigir e estimular o processo de ensino em função da aprendizagem dos alunos, utiliza intencionalmente um conjunto de ações, passos, condições externas e procedimentos” (LIBÂNEO, 2013, p. 165).

Os problemas desta abordagem são evidentes com o argumento de John Dewey de que os programas de treinamento de professores que enfatizam somente o conhecimento técnico prestam um desserviço tanto à natureza do ensino quanto a seus estudantes. Em vez de aprenderem a refletir sobre os princípios que estruturam a vida prática em sala de aula, os futuros professores aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade de pensamento crítico (GIROUX, 1997, p.159).

Para suprir essa falha na formação inicial, foram criados os cursos de formação continuada que têm como “[...] propósito a atualização e aprofundamento de conhecimentos como requisito natural do trabalho em face do avanço nos conhecimentos, as mudanças no campo das tecnologias, os rearranjos nos processos produtivos e suas repercussões sociais” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 200). Entretanto, o que se observa na prática é que muitos professores, ao realizarem esses cursos, não constroem de forma significativa os conteúdos propostos devido principalmente às interpretações dos cursistas sobre o mesmo. Deste modo, a formação de professores permanece nesse ciclo vicioso: falha na FI – problemas na prática – falha na FC.

Todas as falhas, problemas e discussões se voltam ao modelo de ensino que está inserido nas universidades, o que reflete no tipo de profissional que está sendo formado.

### **2.3 A Formação continuada e o Pibid**

Os cursos de FC foram ofertados no país com o intuito de suprir a precária FP na graduação. Como afirmam Cunha e Krasilchik (2000, p. 01-02) sobre os cursos de FI, estes “[...] não oferecem as possibilidades mínimas de instrumentalização para a prática docente, tanto no que diz respeito ao conhecimento específico, como no que diz respeito ao conhecimento pedagógico”. Com isso, os problemas enfrentados no campo de trabalho possibilitam estudos aprofundados na FC.

O interesse pela FC tem-se difundido nos últimos anos, envolvendo políticas governamentais, pesquisadores, acadêmicos, entre outros. Apesar de toda essa atenção em torno da FC, os resultados obtidos não são satisfatórios, o que contrasta com o fato de que tem aumentado gradativamente o número

de docentes que têm buscado esse tipo de capacitação (GATTI; BARRETO, 2009).

As falhas encontradas na FI deveriam ser sanadas ou minimizadas na FC, contudo, observa-se que continuam desvinculadas, o que aumenta a dicotomia existente entre ambas. A FC, pensada como uma maneira de corrigir as falhas da FI, se torna outro problema na FP, pois não está especificado como e nem quando ela deixará de cobrir as falhas da FI (MENEZES, 2001).

Gatti (2008) retoma esse debate apontando que teve um grande salto quantitativo o número de iniciativas e de pesquisas com o termo FC, porém falta uma definição sobre este termo devido às discussões terem dois focos: 1) Cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação ou após o magistério; 2) Qualquer atividade que venha a contribuir no desempenho profissional.

Entendemos que em nossa época os cursos de FC podem não ter o objetivo de suprir as falhas da FI, mas para os professores de início de carreira esses cursos são importantes, pois é a partir desse momento que a sua capacidade de lidar com os conflitos da sua profissão será testada. Além disso, muitas vezes são esses cursos que irão dar o suporte que o professor necessita, por isso é necessário que ele compreenda que as FC não são necessariamente apenas cursos externos que ele realiza, mas que a sua formação é permanente.

Nesse sentido, iremos discorrer sobre os dois focos da FC, segundo Gatti (2008), por entendermos que o primeiro foco está relacionado com a visão dos professores sobre estes cursos; já o segundo foco, para nós, é onde se localiza o Pibid para os professores supervisores, pois a participação no programa pode contribuir na sua formação.

### **2.3.1 Cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação**

Os cursos ofertados após a graduação são normalmente presenciais, apesar do número de cursos semipresenciais e a distância terem aumentado gradativamente nos últimos anos (GATTI; BARRETO, 2009). Essa atualização profissional, segundo Benincá (2002), é caracterizada pelo retorno dos professores às IES por meio de palestras, seminários, especializações,

mestrado e doutorado, mas que não garantem uma sequência de trabalho para a prática pedagógica.

Na prática, a participação dos professores nesses cursos teve um efeito compensatório devido à obrigatoriedade de os currículos buscarem sempre essa renovação e atualização do conhecimento, no sentido de compensar o conhecimento que não foi assimilados na graduação (GATTI, 2008).

Vários países da América Latina têm essa proposta para a Formação Continuada como forma de suprir os problemas da formação inicial, com isso, vemos a desarticulação da graduação com a prática docente. As discussões sobre como a Formação Continuada deveria ser realizada correlaciona-se com a reforma educacional, pois, ao promover-se uma abertura curricular, há o aumento da autonomia das escolas, bem como se estabelece um relacionamento entre os centros de formação de professores e a sua administração (MENEZES, 2001).

No Brasil, entretanto, verifica-se que não é isso que ocorre, já que a FC é implementada pelos gestores como um programa que irá modificar a concepção e a prática dos professores, proporcionando um espaço para se trabalhar a racionalidade dos profissionais que visam a obtenção de novos domínios e conhecimentos (GATTI, 2003a).

### **2.3.2 Atividades diversas que objetivam contribuir com o desempenho profissional docente**

A partir da leitura de textos e das próprias vivências/experiências sobre a educação brasileira, observa-se uma maior exigência do profissional docente para que ele se torne cada vez mais capacitado para as mudanças ocorridas na sociedade, visando os aspectos sociais e os agentes educativos envolvidos nesse processo (GALINDO; INFORSATO, 2005).

Essa visão clássica da FC tem sido modificada no sentido de tornar a escola como o centro da FC, e não as Universidades. O que se evidencia, contudo, são cursos que favorecem a reprodução do conhecimento ou uma reciclagem de conteúdos sem realmente analisar os problemas da escola. Ademais, mantêm-se também focados nas demandas de novos conhecimentos e de novas metodologias, o que tornam os cursos em reciclagens teóricas com



propostas que não visam ao estímulo à prática reflexiva no ambiente de trabalho (MIZUKAMI et al., 2002).

Segundo Menezes (2001, p. 53), “[...] a experiência acumulada é relativamente grande, mas, curiosamente, parece haver uma lacuna intransponível que nos impede ou dificulta aprender com o que já se viveu”. Os conhecimentos da prática raramente são considerados, por isso, Candau (2007) esclarece que é preciso promover as experiências da prática para a articulação dos componentes formativos com o cotidiano escolar.

Os saberes da experiência que são vivenciados ao longo da carreira ocasionam uma reflexão permanente dos confrontos da teoria com as discussões coletivas. Nesse sentido, a FC informal, que ocorre no espaço escolar e em sala de aula, torna-se uma exigência, já que se considera a formação docente como um processo *continuum* (NÓVOA, 1992; MIZUKAMI et al., 2002; ROMANOWSKI, 2007), pois:

[...] após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação (GATTI, 2008, p. 57).

Assim, toda e qualquer atividade pode ser considerada uma Formação Continuada. Para Benincá (2002), existe uma terceira modalidade, “a participação em projetos nas Instituições de Ensino Superior”, pois promove a autoformação e a formação coletiva, uma vez que a prática pedagógica se torna o objeto de investigação, estabelecendo a FC como permanente.

Diante disso, se considerarmos que toda ação que promova a formação permanente dos professores pode ser considerada uma FC, concebemos que a participação dos professores da EEB no Pibid tem proporcionado o contato

com as IES, o que se dá por meio de encontros mensais ou semanais, reuniões e eventos do próprio programa. Com isso, os professores supervisores se aproximam de novas teorias e metodologias que auxiliam no entendimento da sua função como co-formador da FI (BRASIL, 2012). Logo, a participação dos professores no Pibid pode constituir-se tanto como um espaço para a FI quanto para a FC.

O Pibid foi instituído pela Portaria nº 38, de 12 de dezembro de 2007, pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), tendo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) como órgãos de fomento. O objetivo principal do programa é a FI, porém, a FC dos professores supervisores também é contemplada (BRASIL, 2007):

Professor supervisor é o professor de rede pública de educação básica responsável pela supervisão dos bolsistas de iniciação à docência no âmbito de sua atuação na escola de educação básica, que atenda ao disposto na Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2007, p. 39).

A Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, dispõe que o FNDE e a CAPES estão autorizados a conceder bolsas de estudo e pesquisa nos programas de FP para a educação básica, no âmbito da FI e na FC, e para a participação de professores em projetos de pesquisa e no desenvolvimento de metodologias educacionais que estejam vinculadas a FI e FC de professores (BRASIL, 2006).

Na portaria 096, de 18 de julho de 2013, a CAPES ratifica, em seu artigo 4º, inciso V, o incentivo para as escolas públicas da educação básica por meio dos professores supervisores que atuarão como co-formadores dos futuros professores, tornando-os parte do processo de Formação de Professores. Sobre a concessão de bolsas aos professores supervisores, o artigo 35 traz quatro incisos que relatam os requisitos para a concessão das bolsas:

[...] I – possuir licenciatura, preferencialmente, na área do subprojeto; II – possuir experiência mínima de 2 (dois) anos no magistério na educação básica; III – ser professor na escola participante do projeto Pibid e ministrar disciplina ou atuar na área do subprojeto; IV – ser selecionado pelo Pibid da IES. (BRASIL, 2013, p. 13).

Essa portaria apresenta uma seção sobre os deveres do professor supervisor, localizado no artigo 42, na página 16, como apontam os incisos desse artigo:

- I – elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência;
- II – controlar a frequência dos bolsistas de iniciação à docência na escola, repassando essas informações ao coordenador de área;
- III – informar ao coordenador de área eventuais mudanças nas condições que lhe garantiram participação no Pibid;
- IV – atentar-se à utilização do português de acordo com a norma culta, quando se tratar de comunicação formal do programa ou demais atividades que envolvam a escrita;
- V – participar de seminários de iniciação à docência do Pibid promovidos pelo projeto do qual participa;
- VI – informar à comunidade escolar sobre as atividades do projeto;
- VII – enviar ao coordenador de área quaisquer relatórios e documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência sob sua supervisão, sempre que solicitado;
- VIII – participar das atividades de acompanhamento e avaliação do Pibid definidas pela Capes;
- IX – manter seus dados atualizados na Plataforma Freire, do MEC;
- X – assinar termo de desligamento do projeto, quando couber;
- XI - compartilhar com a direção da escola e seus pares as boas práticas do Pibid na perspectiva de buscar a excelência na formação de professores;
- XII - elaborar e desenvolver, quando possível, projetos interdisciplinares que valorizem a intersectorialidade e a conexão dos conhecimentos presentes da educação básica (BRASIL, 2013, p. 16).

O que se observa nos deveres do professor supervisor é sua a inclusão como parte atuante no processo de FP no programa, além disso, se considerarmos que todas essas atividades irão modificar a sua própria formação, por que não considerar o Pibid como uma FC do professor supervisor? Apesar desse termo não ser utilizado na portaria do Pibid, as pesquisas sobre essa temática têm apontado o programa como uma forma de FC e que deveria ser oportunizada a todos os professores atuantes na EEB.

As leituras referentes ao professor supervisor no contexto do Pibid indicam, em sua maioria, os seis objetivos do programa que o colocam como co-formador dos futuros professores. Vale ressaltar que não está explicado em

nenhum documento o que seria esse professor formador na Formação Inicial. Assim, encontramos em Corrêa e Batista (2013, p. 02) uma definição de professor supervisor:

O supervisor é visto como um agente de transformação no ambiente escolar. Ele atua num espaço de mudança. Para isso o supervisor precisa estar atento às práticas cotidianas e intervir quando necessário, prevendo ações que possam garantir o bom andamento do processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, o professor supervisor é a ponte entre a IES e a EEB, pois traz o conhecimento da prática, vivenciados dia a dia, de modo que possam auxiliar o futuro professor com dicas e sugestões que contribuam para a sua formação (CAETANO; CORREIA; OLIVEIRA, 2015).

Com as leituras realizadas nas teses e dissertações do Banco de Teses da CAPES, foi possível constatar que o Pibid tem contribuído para a atuação profissional nos casos estudados, bem como no desenvolvimento profissional dos professores, uma vez que “a profissionalização é constituída, assim, por um *processo de racionalização dos conhecimentos postos em ação* e por *práticas eficazes em uma determinada situação*” (ALTET, 2001, p. 25, grifo da autora).

Nessa lógica, estas teses e dissertações mostram uma maior valorização da profissão docente, pois “o professor profissional é, antes de tudo, um profissional da articulação do processo ensino-aprendizagem em uma determinada situação, um profissional da interação das significações partilhadas” (PAQUAY, PERRENOUD; ALTET; CHARLIER, 2001, p. 26). A valorização docente leva à profissionalização docente, pois:

A profissionalização é um processo permanente de construção e não se restringe à aquisição, é uma conduta. O reconhecimento social depende de inúmeros aspectos e envolve o próprio professor, a comunidade dos alunos e pais, as mantenedoras, os colegas e sua mobilização e organização (ROMANOWSKI, 2007, p. 39).

Dessa forma, evidenciamos que a participação dos professores no Pibid tem causado modificações em sua conduta profissional, tornando-os mais

críticos e reflexivos sobre a prática pedagógica. Segundo Freire (1996, p. 39), “[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Em consideração à perspectiva do teórico, o Pibid tem enriquecido e acrescentado novos conhecimentos à prática docente.

Ao voltarmos à afirmação de Gatti (2008) sobre a FC, consideramos que toda e qualquer ação que possa contribuir para o desenvolvimento profissional deve ser analisada como uma Formação Continuada. Assim, o Pibid se constitui como uma FC para os professores da rede básica, visto que proporciona o contato com novas metodologias, leituras de textos, discussões, com a oportuna aproximação das EEB parceiras com as IES.

### **3. O FAZER DOCENTE EM RELAÇÃO À AVALIAÇÃO**

Nesta seção será apresentado como o processo avaliativo e a prática docente estão relacionados no processo de ensino e aprendizagem. No primeiro tópico, intitulado “Alguns apontamentos sobre professores de ciências e avaliação do ensino e da aprendizagem”, foram elencados alguns dos procedimentos realizados para a consolidação das pesquisas em avaliação no Brasil. O que ficou evidente sobre o tema é que existem muitos problemas encontrados pelos docentes quando se fala em avaliação, pois a relação ensino e aprendizagem com a prática pedagógica não ficam claramente estabelecidas na atuação profissional do professor quando a avaliação está associada aos resultados obtidos pelos alunos. Além disso, algumas pesquisas salientam que um dos maiores problemas da FI é a falta de relação entre a teoria e a prática dos professores, visto que muitos docentes pouco apresentam na prática o que falam na teoria.

No tópico “Incongruências/contradições entre a prática avaliativa tradicional e a opção de ser um professor intelectual transformador”, são apresentados modelos de avaliação do ensino e da aprendizagem e como cada uma pode se aproximar de um professor intelectual transformador. Outro ponto elencado é como a avaliação está apresentada no Subprojeto Biologia/Pibid, visto que nele foi realizado a presente pesquisa. Essa relação foi importante para mostrar que pouco se tem falado sobre a avaliação dentro deste subprojeto. Ainda, observamos que nas poucas vezes em que ela é mencionada, está associada às recomendações da CAPES para os bolsistas. Para minimizar esses aspectos, construímos alguns apontamentos sobre como ser um professor intelectual transformador dentro do processo avaliativo.

Em nosso último item, “Discorrendo sobre alguns instrumentos avaliativos”, são apresentados alguns documentos para a avaliação do ensino e da aprendizagem e de como o trabalho do professor pode sofrer influência nesse processo. Para Krasilchik (2008), o professor deve ter seus objetivos claros ao definir qual instrumento avaliativo será utilizado, pois, se ele for um professor intelectual transformador, este instrumento poderá ter inúmeras respostas tendo em vista que cada aluno é um indivíduo social com ideias próprias.

Cabe ao docente realizar uma reflexão se a sua prática está condizente com a sua avaliação para, dessa forma, caminharmos para a formação do professor intelectual transformador.

### **3.1 Alguns apontamentos sobre a formação de professores de ciências/biologia e avaliação do ensino e da aprendizagem no contexto da Unioeste**

Durante a graduação em licenciatura, a prática docente está muitas vezes restrita aos estágios supervisionados, que normalmente ocorrem nos anos finais dos cursos. A relação entre o conhecimento didático e a prática de ensino fica fragilizada e muitos licenciandos acabam repetindo os “modelos” de professores que eles mais se identificaram ao longo de sua escolarização.

Essa falta de autonomia dos licenciandos será levada ao seu ambiente de trabalho, pois, como demonstram Bejarano e Carvalho (2003, p. 02):

Aprender a ensinar é uma tarefa para a vida toda do professor. E aprender a ensinar pode ser perfeitamente um sinônimo de ajustes, ou checagem radical, no sistema de crenças educacionais dos futuros professores. Professores novatos ao observarem a realidade de seu trabalho apoiando-se em suas crenças podem desenvolver conflitos ou preocupações educacionais, especialmente em contextos que afrontem essas crenças

As muitas dúvidas que surgem no início da carreira docente, principalmente aquelas relacionadas aos conflitos que ocorrem em sala de aula, são sanadas pelos professores a partir das suas crenças, pelo diálogo com outros professores ou pelos cursos de FC. Essa busca é fundamental para o desenvolvimento profissional desse professor, pois ele vai adquirindo mais confiança em sala de aula.

É fundamental que ocorra nos cursos de graduação a desmistificação da profissão do professor, pois se o futuro professor concluir o curso de licenciatura e ingressar no campo de trabalho sem o conhecimento prévio da situação escolar, pode ocorrer a desistência da profissão por não se identificar. Durante a graduação, o contato com a futura profissão ocorre por meio dos estágios curriculares obrigatórios organizados, como estabelece o artigo 82 da

LDB, pelos “[...] sistemas de ensino [que] estabelecerão as normas de realização de estágio em sua jurisdição”. Diante disso, a resolução nº 096/2008, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), regulamenta o estágio supervisionado do curso de Ciências Biológicas – Licenciatura da Unioeste. Além das atividades de observação, participação e regência na Unioeste, o estágio compreende o desenvolvimento de projeto e artigo (QUADRO 02) (RESOLUÇÃO nº 096/2008 - CEPE).

**Quadro 02.** Etapas do Estágio Supervisionado de Ciências e Biologia no curso de Ciências Biológicas – Licenciatura/ Unioeste.

<b>Etapas</b>	<b>Carga Horária</b>	<b>Objetiva</b>	<b>Significa</b>
1	34 h	- Discussões sobre a prática docente; - Discussões sobre o ambiente escolar;	Apresentação e discussão de textos que auxiliam o aluno na sua prática;
2	34 h	- Elaboração e a apresentação do Plano de Atividade de Estágio;	Descrição de tudo o que irá ocorrer ao longo do estágio, sendo: a) proposta didático-pedagógica; b) projetos investigativos ou estratégia metodológica ou proposição de trabalho em projeto da/na escola; c) cronograma de atividades; d) referencial bibliográfico;
3	14 h	- Ambientação (observação);	Leitura dos documentos e da observação da escola que irá realizar as atividades, visando: a) contato inicial com o corpo docente, discente e técnico administrativo; b) reconhecimento dos recursos



			humanos, físicos e materiais; c) identificação da filosofia e dos objetivos do campo de estágio; d) diagnóstico do cotidiano em ambiente de ensino, podendo o discente em estágio colaborar com a entidade concedente de estágio nas atividades educacionais; e) apresentação escrita do projeto de estágio à entidade concedente;
4	12 h	- Participação	Colaboração do discente nas aulas dos docentes das IES ou de outros discentes em estágio;
5	40 h	- Planejamento e a regência em sala de aula;	Planejar como serão as suas aulas, (proposição de objetivos, seleção metodológica, organização do conteúdo, elaboração de material didático e elaboração de instrumentos avaliativos) e desenvolvimento em sala de aula;
6	40 h	- Elaboração de um artigo;	O artigo deverá ser escrito sobre algum tema que chamou atenção ou relatório de uma atividade didático pedagógico ou projeto que foi desenvolvido pelo discente na IES ou na EEB;
7	30 h	- Relatório Final.	Consiste na elaboração e

			entrega de um relatório, a qual descreve as etapas anteriores.
--	--	--	--

**Fonte:** Adaptado da Resolução nº 096/2008 - CEPE.

No Quadro 02 são descritas as etapas do estágio supervisionado e que no curso totalizam 408 horas. Essas etapas podem ser modificadas ou reorientadas conforme o docente que a está ministrando. Vale ressaltar que ambos os estágios ocorrem nas séries finais do curso, sendo que para realizá-lo o aluno precisa cumprir certos requisitos como, por exemplo, para fazer o estágio de biologia, o discente precisa ter passado na disciplina de Fisiologia Humana.

O Estágio Supervisionado é uma prioridade formativa por ser o período em que o acadêmico tem a oportunidade de vivenciar experiências do seu futuro ambiente de trabalho ao mesmo tempo em que põe em prática os conhecimentos adquiridos ao longo da sua formação. De acordo com a Resolução nº 385/2008-CEPE-UNIOESTE, que dispõe sobre as Diretrizes Gerais para os Estágios Supervisionados dos Cursos de Graduação da Universidade, conforme exposto no Art. 2º, o “Estágio Supervisionado é componente curricular, como parte do processo de ensino e aprendizagem dos discentes, mantendo coerência com a unidade teórico-prática de cada curso” (UNIOESTE, 2017).

O estágio supervisionado permite ao discente vivenciar situações específicas da docência, transcendendo a obrigatoriedade curricular para adquirir uma função de protagonismo ao longo da formação docente inicial (MACIEL; MENDES, 2010). Nesta perspectiva, “é importante que se discuta o estágio como espaço de contribuição para uma formação que privilegie a reflexão crítica; de articulação entre a teoria e a pesquisa; e de produção de saberes para ensinar” (MACIEL; MENDES, 2010, p. 01).

Durante o estágio supervisionado, o acadêmico tem a oportunidade de refletir sobre a sua formação, bem como sobre o seu campo de atuação. Segundo Rosa et al. (2012), a formação docente no Brasil mostra uma equipe profissional ancorada na apropriação do conhecimento e das práticas aprendidas ao longo da formação acadêmica, mas que não são aplicáveis no contexto escolar, o que dificulta a formação do acadêmico/professor e a

compreensão do aluno/escola, pois os distancia do cotidiano da escola e da comunidade. Nesse sentido,

O Estágio Supervisionado curricular, junto com as disciplinas teóricas desenvolvidas na licenciatura, é um espaço de construções significativas no processo de formação de professores, contribuindo com o fazer profissional do futuro professor. O estágio deve ser visto como uma oportunidade de formação contínua da prática pedagógica. (SANTOS, 2005, p. 15)

Entretanto, nem sempre é possível ao professor em formação refletir sobre a prática docente por conta de diversas situações características do estágio e por ser um momento de contato inicial entre o acadêmico e o campo de atuação (alunos e comunidade escolar), situação que pode causar certo constrangimento. Diante dos diversos processos burocráticos a serem resolvidos e das inquietações e ansiedades pessoais, o estagiário pode sentir-se frustrado e decepcionado no decorrer do estágio, o que pode levá-lo à questionar-se a respeito da sua escolha profissional.

A realização de um estágio supervisionado que contemple as esferas propostas pela IES e pela EEB faz com que diminua a desistência da docência nos primeiros anos após a graduação, pois, para Krasilchik (2008, p. 176), “[...] a possibilidade de preparar-se antecipadamente para enfrentar dificuldades tem salutar efeito preventivo”, entretanto, muitos acadêmicos de licenciatura concebem os estágios como uma exigência ao invés de considerar como um momento de vivência para a formação profissional. Além disso, Bejarano e Carvalho (2003, p. 02) destacam que as crenças dos professores influenciam em suas convicções e atitudes para a profissão docente, que para os autores se originam na EEB, pois “[...] é nesse período que ele constrói, numa aprendizagem por observações, formas peculiares de entender: os processos de ensino/aprendizagem; o papel da escola, além de criar um modelo de professor”.

Essas certezas são um dos indicadores de conflitos para os professores atuantes, devido principalmente que em sala de aula, ao tentar minimizar esses desentendimentos, ele irá utilizar as suas experiências pessoais para saná-las.

Dentre esse grande número de conflitos que o professor tenta minimizar encontra-se a avaliação do ensino e da aprendizagem. Quando se trata de avaliação, normalmente a perspectiva está associada aos resultados obtidos pelos alunos, em que pouquíssimas vezes o professor é inserido como componente nesse processo em razão das distorções que a avaliação vem sofrendo no âmbito educacional (ZABALA, 1998; HOFFMANN, 1994a).

Tais distorções, segundo Mezzaroba e Alvarenga (1999), fazem com que exista um predomínio das avaliações quantitativas, o que muitas vezes não vai ao encontro do discurso do professor. As avaliações quantitativas, para os autores, “[...] tem raízes solidamente firmadas na escola brasileira. O ensino e a pesquisa vêm sendo, há décadas, pautadas por princípios positivistas” (MEZZAROBA; ALVARENGA, 1999, p. 47). Essas avaliações quantitativas foram muito utilizadas para a pesquisa, sendo que alguns autores (TYLER, 1974; POPHAM, 1983; BLOOM, 1983) se tornaram clássicos e suas obras foram de substancial contribuição para a área (QUADRO 03).

**QUADRO 03.** Concepções de avaliação

<b>Autor</b>	<b>Ano de publicação no Brasil</b>	<b>Ênfase</b>
<b>TYLER</b>	1974	Definição de objetivos educacionais e mudanças comportamentais do aluno.
<b>POPHAM</b>	1983	Sistematização do processo avaliativo para estimativa formal do valor dos fenômenos educacionais.
<b>BLOOM</b>	1983	Aprendizagem para o domínio por meio da avaliação somativa, formativa e diagnóstica; operacionalização de objetivos de ensino.

**FONTE:** Adaptada de MEZZAROBA; ALVARENGA (1999).

Compreende-se com o Quadro 03 que a avaliação nas décadas de 1970 e 1980 foi concebida como uma sistematização dos fenômenos educacionais,

em que a predominância das avaliações quantitativas<sup>7</sup> estava associada aos modelos de avaliação implantados. Esses programas de avaliação vêm sofrendo mudanças no intuito de verificar a aprendizagem dos alunos, porém, ao final, ela se torna uma avaliação memorística e quantitativa.

No intuito de melhorar esses aspectos, existem vários estudos sobre o tema, como os desenvolvidos por Hoffmann (1995, 1998), que propõe uma avaliação mediadora e gradativa mediante o acompanhamento do aluno; Villas Boas (2000), que sugere um olhar crítico sobre a avaliação, com pesquisas sobre o tema; Chaves (2003), que recomenda discussões sobre a avaliação na formação inicial para que a aprendizagem dos alunos seja significativa; e De Sordi (1995, 2000, 2001), que preconiza que a avaliação seja analisada por meio das concepções dos alunos e dos professores (CHAVES, 2003).

Desde a década de 1980 a avaliação é entendida como uma ação pedagógica do ensino e aprendizagem, pois deve conter três momentos pedagógicos: diagnóstica, formativa e somativa. A diagnóstica se refere à análise do comportamento do aluno no início de sua aprendizagem, tendo como objetivo notar se ele possui habilidades e conhecimentos necessários para novas aprendizagens. A formativa, por sua vez, é aplicada ao longo do processo de ensino e aprendizagem, em que consiste no controle sobre o rendimento do aluno para a análise das deficiências da educação, bem como para a reorganização do planejamento das aulas para atingir os seus objetivos. Já a somativa, está ligada aos modelos anteriores, pois classifica se o aluno está preparado para seguir o próximo ano letivo ou se ele deve continuar em seu atual período letivo (SANTOS, 2006).

A relação entre essas três avaliações dentro do currículo ocorre devido às inúmeras pesquisas e discussões sobre a avaliação, o que levou ao questionamento acerca das avaliações quantitativas para pensá-las qualitativamente<sup>8</sup>, fenômeno que começou nas escolas a partir da década de 1980 por meio de relatos de experiências, apresentação de pesquisas,

---

<sup>7</sup> As avaliações quantitativas tem início no século XVII com Juan Bautista de La Salle (1651-1719) ao sugerir para a área educacional a necessidade de estruturar e organizar melhor suas escolas. Entre as necessidades, ele propõe o exame como uma supervisão permanente para as escolas (CORBELLINI, 2000; CORSATTO, 2007).

<sup>8</sup> As avaliações qualitativas estão relacionadas ao Jan Amos Comenius (1592-1670) por meio do livro "Didática Magna" ou "Didática Moderna", livro que contribuiu para a mudança do pensamento ocidental de como a instrução e a aprendizagem eram vistas (LOPES, 2008).

propostas, ensaios, dissertações, teses e artigos. Além disso, observa-se no Quadro 03 que o trabalho de Bloom (1983) teve grande influência por considerar que para avaliar a aprendizagem é necessário passar por três processos: diagnóstica, formativa e somativa (MEZZARROBA; ALVARENGA, 1999). Essas pesquisas foram de suma importância, principalmente para as reformulações dos currículos dos cursos de graduação, bem como para os Projetos Político-Pedagógico (PPP) das escolas.

Os currículos das redes básicas de ensino têm sua proposta em prol da aprendizagem. Nas DCE do estado do Paraná, afirma-se que a escola deve incentivar a prática pedagógica em diferentes metodologias, valorizando o ensino e aprendizagem e uma avaliação que permita aos professores e estudantes uma transformação emancipatória (PARANÁ, 2008), como se expressa:

[...] 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. Assim a avaliação assume 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 (PARANÁ, 2008, p. 33).

A avaliação não ocorrerá somente em um momento, mas será parte de todo o processo de ensino e aprendizagem em que cada professor irá desenvolver a sua forma de avaliar, seguindo os critérios propostos pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, bem como o que foi proposto para a disciplina com a Proposta Pedagógica Curricular (PPC), exemplificado no Plano de Trabalho Docente (PTD). Este último delinea como o professor realizará as suas aulas e qual a forma avaliativa que será utilizada, segundo a proposta da DCE (PARANÁ, 2008).

Essas discussões que ocorreram ao longo desses anos proporcionaram a consolidação das pesquisas em torno da avaliação no Ensino de Ciências, pois a partir de 2009 ela se torna uma linha de pesquisa no Encontro Nacional de Pesquisas em Educação em Ciências (ENPEC). Nas edições anteriores já existiam trabalhos sobre o tema, porém a implementação de uma linha voltada somente para a temática ocorre a partir do VIII Encontro.

Todas essas discussões sobre como deve acontecer a avaliação do ensino e da aprendizagem remetem-se à FP, pois para avaliar como está ocorrendo o ensino e aprendizagem, a prática docente deve estar condizente com a sua forma de avaliar. Segundo Luckesi (2011a, p. 141), muitas vezes “[...] a conduta dos professores não está comprometida com a perspectiva de um efetivo interesse na aprendizagem e desenvolvimento dos educandos”, em que o que se observa é que o processo avaliativo não está frequentemente vinculado à prática pedagógica do professor, devido às muitas concepções que norteiam a avaliação. Nesse sentido,

[...] o entendimento da avaliação como um dos componentes do processo de ensino e aprendizagem exige um repensar do professor sobre os processos envolvidos na construção do conhecimento pelo aluno (MEZZARROBA; ALVARENGA, 1999, p. 69).

Apesar da avaliação ser um dos componentes do processo de ensino e aprendizagem, pouco se discute sobre ela, o que mostra que é preciso romper com o modelo tradicional baseado na transmissão de conteúdos para os alunos, realização de exercícios repetitivos e memorísticos e reprodução do conteúdo na prova (LIBÂNEO, 2013).

Esse modelo de ensino é muito criticado devido às muitas limitações, posto que “[...] o prazer de aprender desaparece quando a aprendizagem é reduzida a provas e notas” (GARCIA, 2003, p. 41). Nessa perspectiva, os alunos se prendem em decorar para prova, conforme aquilo que o professor “passa” em sala de aula.

Nesse contexto não existe criação e circulação de novas ideias, os bem sucedidos são aqueles que reproduzem melhor o que o professor solicita na avaliação (GARCIA, 2003; LIBÂNEO, 2013), ou seja, nem sempre aquele aluno que tirou a nota máxima realmente aprendeu o conteúdo.

Ao se estudar o processo avaliativo do ensino e aprendizagem, é necessário analisar todos os encaminhamentos pedagógicos envolvidos dentro desse processo, pois “avaliar não é uma ação esporádica ou circunstancial dos professores/as e da instituição escolar, mas algo que está muito presente na prática pedagógica” (SACRISTÁN, 1998, p. 296). Nesse sentido, na próxima

seção iremos abordar as contradições entre a avaliação tradicional e a opção em ser um professor intelectual transformador.

### **3.2 Incongruências/contradições entre a prática avaliativa tradicional e a opção de ser um professor intelectual transformador**

Como a presente pesquisa foi desenvolvida no contexto Pibid/Biologia, recorreremos ao documento oficial do Subprojeto Biologia (2013) no intuito de evidenciar se a avaliação do ensino e da aprendizagem está apresentada no documento. Para tanto, encontramos os seguintes trechos:

Inserir os alunos em atividades de docência na escola, com intuito de oportunizar a vivência dos mesmos em todos os momentos do trabalho pedagógico: elaboração do projeto político-pedagógico, planejamentos, regência conjunta de classe, **avaliação**, conselho de classe, entre outros (SUBPROJETO BIOLOGIA/PIBID, s/a, p. 05, grifo nosso);  
[...] Acompanhamento e **avaliação** dos bolsistas de supervisão e de iniciação à docência mediante: 1) participação nas atividades propostas pelos coordenadores; 2) elaboração dos materiais didáticos e trabalhos científicos; 3) apresentação e discussão de propostas no grupo de estudos; 4) cumprimento da carga horária relativa ao projeto; 5) relato escrito do diretor e equipe participante na escola; 6) questionários aplicados aos participantes durante o desenvolvimento das atividades; 7) análises das áudio-gravações das reuniões realizadas (SUBPROJETO BIOLOGIA/PIBID, s/a, p. 05, grifo nosso);  
[...] **Avaliação** constante da formação docente por meio de um acompanhamento sistemático dos sujeitos envolvidos no Pibid Biologia (SUBPROJETO BIOLOGIA/PIBID, s/a, p. 06, grifo nosso).

Observa-se que a avaliação está voltada às atividades dos bolsistas (alunos, professores supervisores e professores coordenadores) no âmbito do programa. Outra questão a ser levantada com a leitura desse documento é como se realiza a avaliação dentro da perspectiva da Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS). É apresentado o significado do movimento CTS, bem como os motivos para se trabalhar nesta perspectiva, no entanto, não é mencionado como ocorre a avaliação. Ressalta-se que no Subprojeto Biologia não estão explícitos os pressupostos teóricos e metodológicos adotados acerca da



avaliação do ensino e da aprendizagem de e pelos bolsistas na prática docente.

Poderíamos apontar essa falta devido à linha de pesquisa sobre a avaliação ser recente, entretanto, como mencionado, a partir da década de 1980 as investigações em torno da avaliação têm aumentado gradativamente. Assim, questiona-se: o que é avaliação? Existe uma variedade grande de respostas a essa pergunta, pois:

O 'fenômeno avaliação' é, hoje, um fenômeno indefinido. Professores e alunos que usam o termo atribuem-lhe diferentes significados, relacionados, principalmente, aos elementos constituintes da prática avaliativa tradicional: prova, nota, conceito, boletim, recuperação, reprovação (HOFFMANN, 1994b, p. 14).

Todos esses adjetivos atribuídos à avaliação estão relacionados com os resultados alcançados a partir da mesma, o que talvez seja um resquício das avaliações quantitativas, muito difundidas no século passado. No intuito de melhorar a aprendizagem do aluno por meio de novas técnicas e métodos de ensino, a avaliação também tem sido mudada com o propósito de promover o ensino e aprendizagem por meio de diferentes instrumentos.

Muitos autores têm proposto uma contraposição entre a avaliação tradicional e a avaliação investigativa, pois o ato de avaliar não é pontual, mas um dos componentes do ensino e aprendizagem. Nesse sentido, iremos adotar a definição de Sacristán (1998, p. 298) para avaliação, que entende:

Avaliar se refere a qualquer processo por meio do qual alguma ou várias características de um aluno/a, de um grupo de estudantes, de um ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiais, professores/as, programas, etc., recebem a atenção de quem avalia, analisam-se e valorizam-se suas características e condições em função de alguns critérios ou pontos de referência para emitir um julgamento que seja relevante para a educação.

Como apontado por Sacristán (1998), ao longo das últimas décadas muitos pesquisadores desenvolveram um olhar diferenciado para a avaliação. Para compreender como ocorreram as pesquisas em torno da avaliação, no primeiro momento será apresentado quatro sínteses dos cinco modelos de

avaliação: Tradicional, Mediadora, Dialógica, Investigativa e Emancipatória (QUADRO 04), seguida por uma breve teorização relacionando os modelos com a formação de professores intelectuais transformadores.

**Quadro 04.** As diferenças encontradas nos modelos avaliativos Tradicional, Mediador, Dialógico, Investigador e Emancipador.

<b>Avaliação</b>	<b>Tradicional</b>	<b>Mediadora</b>	<b>Dialógica</b>	<b>Investigativa</b>	<b>Emancipatória</b>
<b>Significa</b>	Medir e comprovar.	Compreender como os alunos aprendem e constroem seus saberes.	Estimular a aprendizagem dos alunos em seus erros e acertos por meio do diálogo com o educador.	Verificar as limitações dos alunos e recursos metodológicos do professor para progredir em direção a um conhecimento mais elaborado, ou seja, o conhecimento científico.	Caracterizar um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la.
<b>Objetiva</b>	Estimular os alunos a estudarem.	Análise de experiências vividas; Respeito à sensibilidade do professor; Aprofundamento teórico.	O diálogo entre educador e educando.	Construção do conhecimento.	Iluminar o caminho da transformação; Beneficiar as audiências no sentido de torná-las autodeterminadas.
<b>O que prioriza</b>	Conhecimento memorizado pelos alunos.	A proximidade entre o professor e o aluno por meio do	O funcionamento de uma escola democrática e	Fornecer informações sobre o curso do processo educativo,	Permitir que o aluno, por meio de uma consciência crítica,

		diálogo	autônoma, com novas formas de avaliar.	conduzindo a adequação dos meios utilizados no trabalho docente em direção s necessidade dos alunos.	imprima uma direção as suas ações nos contextos em que se situa, ou seja, o seu autoconhecimento.
<b>Função</b>	Passar ou reprovar o aluno.	Entender a relação existente entre o conhecimento científico e o conhecimento cotidiano.	Pensar e discutir como os alunos diferentes procedimentos e estratégias para melhorar o ensino e a aprendizagem.	Retroalimentação do processo ensino-aprendizagem.	Emancipação, decisão democrática, transformação e crítica educativa.
<b>Instrumentos</b>	Provas com questões fechadas.	Vários.	Vários.	Vários.	Vários.

**Fonte:** Adaptado parcialmente de Justina e Ferraz (2009, p. 239).

No Quadro 04 estão apresentados cinco modelos de avaliação<sup>9</sup> no intuito de elencar as diferenças e as aproximações que cada modelo salienta em sua concepção. Diante disso, a orientação das colunas são da esquerda para direita, da que mais se aproxima da avaliação tradicional para a que mais se distancia.

Esses cinco modelos de avaliação foram formulados por diferentes autores e cada um apresenta ideias sobre a avaliação do ensino e da aprendizagem, sintetizadas no Quadro 04. Além disso, a partir desses modelos é possível caracterizar a postura de um professor intelectual transformador pelo distanciamento da avaliação tradicional, com possíveis aproximações de uma avaliação emancipatória.

A *avaliação mediadora* é a mediadora do conhecimento, ou seja, irá desvincular a concepção sobre o “erro” no intuito do professor identificar os problemas de aprendizagem dos alunos e retomá-los para desmistificar a resposta certa/errada. Diante disso, errar pode ser construtivo para o aluno, desde que o professor saiba conduzi-los à resposta adequada (HOFFMANN, 1994a). Portanto,

[...] a ação avaliativa, enquanto mediação, se faria presente, justamente, no interstício entre uma etapa de construção de conhecimento do aluno e a etapa possível de produção, por ele, de um saber enriquecido, complementado (HOFFMANN, 1994a, p. 68).

Para exercer esse tipo de avaliação, é essencial o papel do professor como mediador do conhecimento, pois a interação professor/aluno pode ser conflituosa, porém, a partir do momento em que o professor condiciona a prática de mediação, observa-se a diminuição do autoritarismo e, conseqüentemente, maior interesse dos alunos (HOFFMANN, 2014).

As transformações que ocorrem na sociedade têm influência direta na escola. O professor, ao assumir-se como intelectual transformador, deverá mediar o conhecimento social, econômico, político e científico ao aluno, auxiliando-o, dessa forma, em sua formação como cidadão crítico.

---

<sup>9</sup> O Quadro 04 foi elaborado para essa pesquisa e está sujeito a outras interpretações.

A *avaliação dialógica* vem contrapondo a Educação Bancária, descrita por Paulo Freire, pois muitas vezes o aluno é considerado uma “conta corrente” na qual são depositados os conhecimentos transmitidos pelo professor. Isso reflete na concepção de educação e de avaliação devido principalmente à forma como o professor está realizando a sua prática em sala de aula e se ele se preocupa somente com a verificação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos, ou seja, a sala de aula não é um local aberto para o diálogo, mas um local de transmissão de conhecimentos (ROMÃO, 2003), como se entende:

Ao contrário, a escola cidadã, na qual se desenvolve um educação libertadora, o conhecimento não é uma estrutura gnoseológica estática, mas um processo de descoberta coletiva, mediatizada pelo diálogo entre educador e educando (ROMÃO, 2003, p. 88).

Essa relação de diálogo e interação só irá ocorrer em sala de aula quando estiver bem estabelecida a relação professor/aluno, pois o trabalho do professor não é unidirecional, mas cheio de dilemas e desafios que influencia na sua prática docente (LIBÂNEO, 2013). Se a educação for libertadora e os professores forem intelectuais transformadores, a avaliação não será um processo de cobrança, mas um momento propício para a aprendizagem.

A *avaliação investigativa*, para Esteban (2003), configura-se como uma perspectiva pedagógica concreta para uma ação coletiva entre o professor, alunos e a construção de conhecimento. O professor, ao elaborar as atividades avaliativas, compreende que cada aluno é diferente, ou seja, o professor não pode pensar em trabalhar na homogeneidade, mas na heterogeneidade:

A avaliação como prática de investigação tem o sentido de romper as barreiras entre os participantes do processo ensino/aprendizagem e entre os conhecimentos presentes no contexto escolar. Desta forma, os mecanismos de percepção e de leitura da realidade são ampliados, facilitando a identificação dos sinais de que algum aluno esteja sendo posto à margem do processo e das pistas para viabilizar a reconstrução de seu trajeto, como parte da dinâmica coletiva instaurada na sala de aula (ESTEBAN, 2003, p. 24).

Nesse processo de construção do conhecimento, o aluno será avaliado continuamente a partir da forma como cada indivíduo desenvolve o seu próprio

saber. Para que isso ocorra, o professor precisa construir uma avaliação que possa “[...] dialogar com a complexidade do real, com a multiplicidade de conhecimentos com as particularidades dos sujeitos, com a dinâmica individual/coletivo [...] perpassando pelo confronto de interesses individuais e coletivos” (ESTEBAN, 2003, p. 24).

A *avaliação emancipadora* tem como base as obras de Paulo Freire, em que no livro *Pedagogia da Autonomia* (1996) o autor sugere que a educação seja libertadora e que a avaliação esteja a serviço de uma intencionalidade prática (SAUL, 2008). Para Saul (2008), a educação crítica-libertadora, apontada por Paulo Freire, convoca uma reflexão aprofundada sobre a justiça, a vida e a libertação.

A avaliação emancipatória foi desenvolvida por Saul em 1985, e é definida por dois objetivos básicos:

Iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências no sentido de torná-las autodeterminadas. O primeiro objetivo indica que 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, por meio 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 (SAUL, 2008, p. 05).

Fica evidente que, para se realizar uma avaliação emancipatória, o professor precisa estar comprometido com a aprendizagem de seus alunos, visto que para que ocorra os objetivos propostos pela autora, ele terá que considerar a sua intelectualidade, bem como se as suas ações são transformadoras no contexto em que está inserido.

Ressalta-se que cada modelo possui suas próprias concepções, porém elas podem ser aproximadas e/ou complementadas. A avaliação mediadora e a avaliação dialógica propõem que o ensino e a aprendizagem ocorram por meio do diálogo em sala de aula entre educador e educando. Já a avaliação investigativa e a avaliação emancipatória, se aproximam do ensino e aprendizagem mais humanista, ou seja, que a relação entre professor e aluno

deve pautar-se na construção do conhecimento, tornando, assim, o aprendizado mais significativo para o aluno e, conseqüentemente, para a transformação da sociedade na qual ele vive.

No caso da educação em ciências, esses modelos (Mediadora, Dialógica, Investigativa e Emancipatória) priorizam a aproximação do cotidiano do aluno com o conhecimento científico no ambiente escolar. Além disso, propõem a utilização de instrumentos avaliativos diversificados no intuito de evidenciar se os conhecimentos estão sendo assimilados e como eles podem utilizar esse conhecimento no seu dia a dia. Desse modo, os modelos de avaliação que mais se aproximam do professor intelectual transformador são os modelos de avaliação investigativa e emancipatória, pois ambas se caracterizam por buscar uma análise crítica e reflexiva sobre uma determinada realidade com o efeito de transformá-la.

Ser um professor intelectual transformador nesses modelos não é uma tarefa fácil, pois será por meio das reflexões das investigações do professor sobre a avaliação do ensino e da aprendizagem de seus alunos que ele irá mudar sua prática avaliativa, desenvolvendo-se profissionalmente.

Fica claro que, independente do modelo de avaliação adotado pelo professor, é necessário que ele reveja as suas ações em sala de aula, sendo que a formação reflexiva dos professores seria uma forma deles se tornarem intelectuais transformadores.

Com base nesses modelos avaliativos, iremos discorrer sobre alguns dos instrumentos avaliativos que estão sendo utilizados na educação básica.

### **3.3. Discorrendo sobre alguns instrumentos avaliativos**

A partir das indicações orientadas pela LDB 9.394 de 1996, muitas propostas da pesquisa na área educacional foram discutidas, entretanto, não foram consumadas na prática, pois muitas vezes o professor não olha as dificuldades de aprendizagem dos alunos e o aluno passa para a série seguinte levando consigo a falta do conhecimento que não foram assimilados (JUSTINA; FERRAZ, 2009).

Como já apontado, a LDB/96 promoveu inúmeras mudanças no âmbito educacional no Brasil, em que entre elas está a avaliação, tratada no artigo 24



que aponta os critérios para se verificar o rendimento escolar: “[...] avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre as eventuais provas finais” (BRASIL, 1996, s/p).

No Plano Nacional da Educação (PNE), com vigência de 2014 a 2024, a avaliação quantitativa sobrepõe-se à qualitativa, visto que será o sistema de avaliação que irá identificar a qualidade do ensino na EEB. Assim, o artigo 11 remete ao:

Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino. § 1º O sistema de avaliação a que se refere o *caput* produzirá, no máximo a cada dois anos:

I – indicadores de rendimento escolar, referentes ao desempenho dos(as) estudantes apurado em exames nacionais de avaliação, com participação de pelo menos oitenta por cento dos(as) alunos(as) de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada escola, e aos dados pertinentes apurados pelo censo escolar da educação básica;

II – indicadores de avaliação institucional, relativos a características como o perfil do alunado e do corpo dos(as) profissionais da educação, as relações entre dimensão do corpo docente, do corpo técnico e do corpo discente, a infraestrutura das escolas, os recursos pedagógicos disponíveis e os processos da gestão, entre outras relevantes (BRASIL, 2014, p. 46).

Para que haja essa avaliação, é necessário “[...] universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos e garantir que pelo menos noventa e cinco por cento dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada” (BRASIL, 2014, p. 32). No intuito de universalizar o ensino, uma das metas é “[...] fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo atingir as [...] médias para o Ideb” (BRASIL, 2014, p. 33).

Sobre a aprendizagem, o PNE traz alguns apontamentos que consideramos importantes para o nosso trabalho (BRASIL, 2014), os quais são:

- I. Fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem (BRASIL, 2014, p. 56);
- II. Fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos(as) alunos(as), consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade; (BRASIL, 2014, p. 58);
- III. Incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas; (BRASIL, 2014, p. 62).

Esses apontamentos são importantes, pois uma das formas do professor se atualizar será por meio da FC, desde que ela forneça subsídios que promovam a formação permanente dos professores e que não seja uma mera atualização de conteúdos. O Pibid pode ser uns desses meios, posto que as discussões que estão presentes no programa podem auxiliar na transformação do trabalho docente. Além disso, o PNE tem vigência de dez anos, ou seja, é necessário para o docente que busca ser intelectual transformador estar sempre se renovando.

Em concordância com este aspecto apontado pela LDB e pelo PNE, Krasilchik (2008) afirma que a multiplicidade de instrumentos e métodos pode tornar a aprendizagem mais significativa, porém a autora deixa claro que “[...] de primordial importância, é a preparação de instrumentos que sejam coerentes com os objetivos propostos pelo professor no seu planejamento curricular” (KRASILCHIK, 2008, p. 138).

Como existe uma pluralidade de instrumentos avaliativos, iremos discorrer sobre dois tipos apontados por Krasilchik (2008, p. 141):

1. Fichas para observação dos alunos: embora os professores estejam sempre em contato com os estudantes e tenham muitas oportunidades de observar seu comportamento, o processo não deve ser casual, e demanda uma sistematização da análise das atividades dos alunos. É necessária uma

atenção constante para bem interpretar as razões e os significados das atitudes dos estudantes. [...] 2. Provas: a construção de provas deve seguir uma série de fases que vamos analisar separadamente, embora estejam interligadas e, na prática, seja difícil distingui-las.

Abordamos no presente trabalho esses dois tipos de instrumentos por considerarmos que a ficha de observação dos alunos se enquadra na pluralidade de instrumentos, como na avaliação formativa. Assim, é possível verificar pela ficha diversos comportamentos dos alunos, bem como a atuação do professor em sala de aula (Quadro 05). Outros instrumentos que se enquadram são: Relatório; Pesquisa; Elaboração/Construção de modelos; Esquemas e maquetes; Leitura participativa/Expressão oral; entre outros.

**Quadro 05.** Modelo de ficha de observação de aluno.

Objetivos	Comportamento do Aluno			
	Nunca	Rara-mente	Frequen-temente	Sempre
Interpreta dados				
Apresenta gráficos e tabelas				
Desenvolve hipóteses a partir de dados				
Executa experimentos e obtém dados				
Planeja experimentos para testar uma hipótese				
Critica e discute ideias apresentadas pelos colegas				
Procura informação em várias fontes				
É pontual				
Toma iniciativa de estudar problemas novos				
É organizado				

**Fonte:** KRASILCHIK, 2008, p. 142.

Ao utilizar essa ficha (Quadro 05), o professor deve estar convicto do que ele quer com o instrumento utilizado, pois “[...] a elaboração da tabela de especificações permite uma melhor distribuição dos diversos itens, em função da importância atribuída pelo professor a cada assunto e a cada tipo de raciocínio” (KRASILCHIK, 2008, p. 142), como observado na figura 01 a seguir.

**Figura 01.** Habilidades que devem conter uma ficha de observação



**Fonte:** Adaptado de Sant’Anna (2014, p. 100, grifo nosso).

A figura sistematizada (FIGURA 01) apresenta os elementos que devemos pensar na hora de construir um instrumento avaliativo que possa alcançar todos os alunos em sala de aula, pois uma ficha de observação dos alunos deve conter elementos que possibilitem avaliar as habilidades que cada um possa ter/desenvolver. O outro tipo de instrumento apontado por Krasilchik (2008) são as provas. Para o professor de ciências elaborar uma prova, ele deve considerar as diversas fases para o desenvolvimento do processo, entre elas estão os objetivos cognitivos (Quadro 06).

**Quadro 06.** Tabela hipotética para prova de biologia

Conteúdo	Objetivos Cognitivos				Total
	Aquisição de informações	Capacidade de compreensão	Capacidade de resolver problemas	Síntese e avaliação	
Citologia					0
Genética e Evolução	X	XX	XX	XXX	8
Reprodução e Embriologia		X	X	XXX	5
Ecologia	X	X	X	XXX	6
Sistema de transporte	X	X	X		3
Sistema de coordenação	X	X	X		3
Sistema de nutrição	X	X	X		3
Sistema de	X	X	X		3

excreção					
Sistema respiratório	X	X			2
Características dos grandes grupos	XXX	X	XX	X	7
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>40</b>

**Fonte:** Adaptado de Krasilchik (2008, p. 143).

O Quadro 06 demonstra que é necessário ter um planejamento para a construção de uma prova, pois “[...] quando a preparação das provas é feita sem planejamento prévio, há o risco de que elas não representem adequadamente os assuntos e as habilidades mais valorizadas durante o curso” (KRASILCHIK, 2008, p. 142). Assim, ao desenvolver uma prova, o professor deve elaborar questões que possam refletir os diferentes conhecimentos.

Nesse sentido, o instrumento avaliativo utilizado deve ser escolhido conforme os objetivos propostos pelo professor, bem como o conteúdo que será avaliado, pois para se alcançar a aprendizagem é necessário empregar diferentes instrumentos avaliativos.

A partir dos pressupostos teóricos das seções “A formação continuada de professores de Ciências” e “O fazer docente em relação a avaliação”, foi possível desenvolver uma compreensão teórica das pesquisas sobre esses temas. Na próxima seção será discorrido sobre o percurso metodológico utilizado nesta pesquisa.

## **4. PERCURSO METODOLÓGICO**

Nessa seção, abordaremos o contexto da pesquisa, investigação que ocorreu no Pibid, mais especificamente com professoras supervisoras do Subprojeto Biologia. Primeiramente, será relatado como o programa foi inserido na UNIOESTE, bem como as ações do subprojeto pesquisado. Na sequência, será apresentado como identificamos as participantes, o tipo de pesquisa realizada e os instrumentos de coleta de dados. Para a realização das análises, foi utilizado a Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES; GALIAZZI, 2011), já que proporciona uma maior compreensão dos dados. Esse tipo de análise está entre a Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (1977), e Análise do Discurso, proposta por Brandão (1991).

### **4.1 Contexto de Pesquisa**

A presente pesquisa foi realizada no Subprojeto Biologia, da UNIOESTE, com a participação das professoras supervisoras atuantes no programa. O subprojeto opera em quatro escolas da rede básica de ensino, com quatro professoras supervisoras, e conta com vinte e dois bolsistas de Formação Inicial. Nos próximos itens será discorrido como foi a institucionalização do Pibid-UNIOESTE, bem como as ações do subprojeto pesquisado.

#### **4.1.1 Pibid na UNIOESTE**

As licenciaturas, em geral, sofrem com a evasão gradual dos licenciandos, em que é registrado nas séries iniciais o maior número de desistentes. As maiores dificuldades apontadas são: leitura, escrita e interpretação de texto, já que as muitas deficiências trazidas da EEB influenciam na permanência dos discentes na universidade (MUXFELDT, 2013), pois

Sabe-se que boa parte dos acadêmicos ingressantes nas licenciaturas abandona o curso e muitos concluintes não atuam como docentes na Educação Básica. A fim de modificar esse quadro e contribuir para uma formação de docentes de

qualidade, a Unioeste tem a preocupação constante de oferecer aos licenciandos atividades extraclasse como grupos de estudos, monitorias, iniciação científica, organização de eventos, projetos de extensão e de ensino (MARTELLI; CASTELA, 2013, p. 11).

A implementação do Pibid tem grande importância dentro da instituição, pois o programa tem proporcionado a inserção dos licenciandos das licenciaturas na rede básica de ensino, na qual vivenciam as diferentes realidades, e o uso de novas metodologias de ensino, voltadas para a integração do cotidiano do aluno com os conteúdos curriculares sob o intuito de favorecer um estudo mais atrativo para os jovens (MARTELLI; CASTELA, 2013).

Dentro da UNIOESTE o Pibid foi de grande relevância para os cursos de licenciatura, visto que, na maioria dos cursos, a realização dos estágios supervisionados ocorre nos anos finais e são de curta duração, o que dificulta a diminuição da dicotomia entre IES e EEB, bem como a construção da identidade docente. Sobre a desvalorização do trabalho docente, muito evidente nos tempos atuais, é salientado que ao aproximar o futuro professor com o seu ambiente de trabalho e reintegrar o professor da EEB, tem auxiliado para a diminuição desse problema (MARTELLI; CASTELA, 2013).

Desde 2009, a UNIOESTE tem participado do Pibid por meio do projeto “Vivenciando a escola: incentivo à prática docente” que contemplou seis subprojetos de diferentes cursos: Filosofia, Ciências Sociais (Toledo), Matemática, Ciências Biológicas, Pedagogia e Letras/Espanhol (Cascavel), o qual abrangeu dois municípios, beneficiando noventa acadêmicos de licenciatura, treze professores supervisores e onze escolas da rede básica. O segundo projeto, “Vivências e experiências nas escolas: construindo a profissão docente”, que entrou em vigor a partir de 2011, teve a participação de cento e dezesseis licenciandos em nove subprojetos: Letras/Língua Portuguesa (Cascavel e Marechal Candido Rondon); Geografia (Francisco Beltrão e Marechal Candido Rondon); Química (Toledo); História e Educação Física (Marechal Candido Rondon); Enfermagem e Matemática (Cascavel), abrangendo os cinco municípios que compõem a Unioeste (MARTELLI; CASTELA, 2013).

Com o novo edital do Pibid de 2014, os números de cursos que participam do programa aumentou para vinte licenciaturas, distribuídas nos cinco *campus*: Filosofia, Ciências Sociais e Química (Toledo); Matemática, Ciências Biológicas, Pedagogia, Letras/Espanhol, Letras/Língua Portuguesa, Letras/Inglês e Enfermagem (Cascavel); Geografia, História, Educação Física, Letras/Língua Portuguesa e Letras/Inglês (Marechal Cândido Rondon); Matemática, Pedagogia e Letras/Inglês (Foz do Iguaçu); Geografia e Pedagogia (Francisco Beltrão). O número de participantes varia conforme cada subprojeto (UNIOESTE, 2016).

Esse edital proporcionou a participação de: trinta coordenadores de área (docentes da Unioeste), cinquenta e sete professores supervisores (professores da EEB) e trezentos e quarenta e dois bolsistas de iniciação à docência, acadêmicos de licenciatura da Unioeste (UNIOESTE, 2016).

A participação do subprojeto Biologia na Unioeste teve início no ano de 2010 e continua até o presente momento. Desde a sua criação, o grupo tem considerado a articulação entre a FI e FC, tendo como propósito o ensino e a aprendizagem (CARNIATTO et al., 2014). Discorreremos mais sobre o assunto no próximo item.

#### **4.1.2 Subprojeto Biologia**

O curso de Ciências Biológicas/Licenciatura participa do Pibid desde 2010 com o subprojeto “Ensino de ciências e biologia por investigação: uma relação entre teoria e prática”, o qual teve duração de maio de 2010 a fevereiro de 2014. Durante esse período, trinta e três bolsistas passaram pelo programa, sendo dezoito bolsistas contínuos que, conforme a desistência ou a conclusão do curso, foram sendo substituídos. Este subprojeto contemplava três escolas da rede básica e nesse período contou com cinco professoras supervisoras (CARNIATTO et al., 2014).

Ao realizar a leitura do relatório final do subprojeto “Ensino de ciências e biologia por investigação: uma relação entre teoria e prática”, evidenciou-se que durante o seu período de vigência contribuiu na FI e FC dos participantes (CARNIATTO et al., 2014). Com isso, a nova proposta do subprojeto, que



iniciou os trabalhos em 2014 e está em vigência até o presente momento, destacou sete ações do antigo projeto que foram bem sucedidas:

1) elaboração de aulas investigativas, com diversificação da prática pedagógica e reflexão das ações desenvolvidas em sala de aula; 2) efetiva imersão dos licenciandos na realidade escolar, possibilitando a vivência e a reformulação de atividades, a oxigenação de ideias a partir deste contexto e a diminuição da lacuna entre teoria e prática; 3) encaminhamento de licenciandos egressos do PIBID para mestrados na área de educação e educação em ciências; 4) participação em eventos na área de ensino de ciências e educação em diversas regiões do Brasil; 5) valorização dos licenciandos no contexto universitário, no que se refere a sua iniciação e profissionalização docente; 6) interesse dos alunos pela formação em licenciatura e a conclusão no curso, diminuindo a evasão no curso pela participação no projeto; 7) articulação da formação continuada e inicial mediante ao desenvolvimento de um grupo de trabalho colaborativo entre professores da Educação Básica, alunos de curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e professores universitários (CARNIATTO et al., 2014).

O atual subprojeto Biologia teve o intuito de continuar as ações do anterior, mas com base na perspectiva da Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) por considerar que “[...] o atual contexto de desenvolvimento científico e seus impactos na sociedade apontam a necessidade de reavaliação da educação científica” no intuito de formar “[...] indivíduos capazes de participar criticamente das decisões que envolvem a ciência e a tecnologia” (OLIVEIRA; SCHNEIDER; MEGLHIORATTI, 2015, p. 13).

Nessa lógica, foram estabelecidas algumas etapas para o desenvolvimento das atividades dentro do subprojeto (OLIVEIRA; SCHNEIDER; MEGLHIORATTI, 2015, p. 17), como:

- Divulgação e apresentação da proposta nas escolas para adesão destas e seleção dos docentes da Educação Básica (denominados supervisores) para participar do subprojeto;
- Apresentação do subprojeto para os acadêmicos regularmente matriculados no curso de Ciências Biológicas licenciatura para divulgação e posterior seleção dos acadêmicos bolsistas de iniciação à docência;
- Organização de um grupo de estudos com os acadêmicos, docentes da

Educação Básica e professores universitários para a realização de estudos e reflexão quanto à prática pedagógica, a fim de subsidiar o trabalho nas escolas;

- Inserção dos acadêmicos no contexto escolar com o intuito de oportunizar a vivência em diferentes momentos do trabalho pedagógico, tais como: elaboração e discussão do projeto político pedagógico, planejamento, regência de aulas, avaliação, conselho de classe e atividades extraclasse;
- Elaboração de módulos didáticos pautados na abordagem CTS;
- Desenvolvimento dos módulos didáticos nas Escolas de Educação Básica e posterior reflexão no grupo de estudos;
- Elaboração e apresentação de trabalhos em eventos técnico-científicos da área de ensino em Ciências e Biologia, a fim de socializar os resultados efetivados no subprojeto;
- Elaboração de relatório anual, bem como construção de perspectivas para o novo ano.

O subprojeto Biologia conta, atualmente, com a participação de vinte e dois bolsistas, quatro professoras supervisoras e quatro escolas da rede básica de ensino, com seis docentes do laboratório de ensino de ciências e biologia do curso como integrantes, sendo dois deles coordenadores de área e uma coordenadora de Gestão de Processos Educacionais do Pibid/Biologia.

Uma das propostas do subprojeto é a participação de todos os membros em reuniões semanais, que normalmente ocorrem nas quintas-feiras no Laboratório de Ensino de Biologia. Nessas reuniões são discutidos textos referentes ao CTS e como está a interação universidade/escola, além disso, as professoras supervisoras têm espaço para relatar suas experiências e vivências como docentes.

Assim, a presente pesquisa pretende também identificar a compreensão destas professoras sobre a avaliação, além de como o Pibid tem contribuído no seu trabalho. Para isso, será exposto no próximo item o perfil das PSs<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Como foram agrupados os dados das três participantes, optamos por chamá-las de Professoras Supervisoras (PSs).

## 4.2 Perfil das Participantes da Pesquisa

A pesquisa foi realizada com três professoras da rede pública de ensino da cidade de Cascavel, no Paraná, participantes como supervisoras do Subprojeto Biologia. O objetivo é o de investigar o entendimento das professoras sobre o processo avaliativo e como este afeta o seu trabalho docente, além de como se operam as contribuições do Pibid para a sua formação. Embora o subprojeto Biologia conte com a participação de quatro professoras, apenas três se disponibilizaram a participar dessa pesquisa.

Para definir melhor as participantes da pesquisa, elaboramos nessa seção um perfil de cada docente (Quadro 07). No intuito de preservar as identidades das professoras, utilizaremos dois códigos, sendo o primeiro código de letras seguido por um número (exemplo: PSI).

**Quadro 07.** Perfil das Professoras Supervisoras

<b>PSs</b>	<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>Ano de Formação</b>	<b>Tempo em sala de aula</b>	<b>Tempo no Pibid</b>
<b>PSI</b>	Feminino	47 anos	1993	12 anos	4 anos
<b>PSII</b>	Feminino	38 anos	2003	13 anos	5 anos
<b>PSIII</b>	Feminino	48 anos	1993/1994	24 anos	8 anos

**Fonte:** As autoras.

A partir do Quadro 07 é possível observar que a PSI e a PSIII possuem idades próximas e com formação na década de 1990, porém, com diferente tempo de participação em sala de aula e no Pibid. Já a PSII se formou dez anos após as outras e tem o tempo em sala e no Pibid próximo à PSI. Para uma maior compreensão da formação das participantes, será apresentado nos próximos itens um breve histórico de cada professora.

### *PSI – Mestre em Ciências Biológicas*

A professora concluiu a graduação em Ciências Biológicas por uma Universidade Federal, no ano de 1993, e possui mestrado na área biológica. Ministrou aula no Ensino Superior durante o período de 2011 a 2013.

Atualmente é professora pelo Estado do Paraná, na cidade de Cascavel, onde leciona no Ensino Fundamental (Anos finais) e Médio em três colégios diferentes da rede básica de ensino. Participa do Pibid há aproximadamente dois anos.

#### *PSII – Mestre em Educação em Ciências*

A professora é graduada em Ciências Biológicas por uma Universidade Estadual, no ano de 2003, e possui mestrado na área de educação. Atuou no Ensino Superior em diferentes instituições privadas.

Atualmente é professora do Estado do Paraná, na cidade de Cascavel, onde leciona no Ensino Fundamental e Médio em uma escola da rede básica de ensino. Atua no Ensino Superior na disciplina de Educação Ambiental, em uma instituição privada.

Participou do primeiro subprojeto de Biologia, “Ensino de ciências e biologia por investigação: uma relação entre teoria e prática”, no período de um ano, e está no novo subprojeto Biologia há aproximadamente três anos.

#### *PSIII – Especialista em Biologia*

A professora é graduada em Ciências, no ano de 1993, e habilitada em Biologia no ano de 1994. Possui pós-graduação em Biologia e participou do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) entre 2008 a 2010.

Atualmente é professora do Estado do Paraná, na cidade de Cascavel, onde leciona no Ensino Fundamental (Anos Finais) e Médio em uma escola da rede básica de ensino. Essa professora está desde o início do subprojeto Biologia “Ensino de ciências e biologia por investigação: uma relação entre teoria e prática e CTS”.

Participou de 2010 a 2014 no primeiro subprojeto, já no segundo subprojeto está desde 2014 até o presente momento.

### **4.3 Abordagem da pesquisa**

A investigação iniciou em setembro de 2015, a partir da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE 47135315.3.0000.0107) (ANEXO A). Dado o consentimento das professoras supervisoras do Pibid pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO B), deu-se início à participação das professoras na pesquisa.

Para a realização da presente pesquisa recorreremos aos pressupostos da pesquisa qualitativa. Por considerarmos a reflexão e a subjetividade do pesquisador e do sujeito participante da pesquisa, devido ao contexto social em que ele está inserido, as pesquisas de caráter qualitativo se adequaram melhor nesse tipo de investigação por considerar as relevâncias nas esferas da vida (FLICK, 2009). Além disso, possibilita o pensamento reflexivo para que se compreendam as situações vivenciadas ou que podem influenciar no discurso dos participantes (MARCONI; LAKATOS, 2008).

Segundo Flick (2009), a pesquisa qualitativa possui quatro aspectos essenciais para o seu desenvolvimento, sendo eles:

**A propriabilidade de métodos e teorias:** Os fenômenos não podem ser analisados separadamente, todos perpassam pelo contexto social predominante;

**Perspectiva dos participantes e sua diversidade:** a pesquisa qualitativa demonstra variedade de perspectivas, sobre o objeto, partindo dos significados sociais, levando em conta os pontos de vista e as práticas são diferentes, ao considerar os diferentes contextos sociais;

**Reflexividade do pesquisador e da pesquisa:** A comunicação do pesquisador é parte explícita da pesquisa, pois serão as suas reflexões e suas subjetividades que irão desenhar a pesquisa;

**Variedade de abordagens e métodos na pesquisa qualitativa:** A pesquisa qualitativa não é um conceito teórico e metodológico, logo ela perpassa as várias correntes metodológicas, isso ocorre devido ao desenvolvimento da própria pesquisa qualitativa. (FLICK, 2009, p. 23-25).

Esta investigação é considerada como pesquisa qualitativa por perpassar por esses quatro aspectos e em virtude dos instrumentos de coleta de dados utilizados, sendo: o questionário, o acompanhamento de um conteúdo de cada participante e a entrevista semiestruturada. A utilização desses instrumentos possibilitou a triangulação dos dados.

A triangulação dos dados, de acordo com Flick (2009), supera as limitações de um método único, pois ela se torna diversificada por meio de distintas abordagens utilizadas para explicar como irá ocorrer a relação dos elementos envolvidos. A teoria (questionário) e a prática (ficha de acompanhamento) são momentos distintos e indissolúveis, pois cada uma ocorre em locais diferentes e em contextos diferentes. A utilização da entrevista semiestruturada auxiliou na compreensão do confronto existente entre o discurso (teoria) e as ações (prática) das professoras sobre a avaliação e seu trabalho docente.

No próximo item são apresentados os instrumentos de coleta de dados que foram utilizados para a realização dessa pesquisa.

#### **4. 4 Instrumentos de coletas de dados**

Para a realização da coleta de dados foram utilizados os seguintes instrumentos: um questionário (APÊNDICE A), ficha de observação do acompanhamento de um conteúdo em cada escola (APÊNDICE B) (QUADRO 08) e uma entrevista semiestruturada (APÊNDICE C).

**Quadro 08.** Descrição dos conteúdos acompanhados na observação de cada PSs.

	<b>Nº de aulas</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Estratégia metodológica predominante</b>	<b>Avaliação inserida</b>	<b>Quais instrumentos</b>
<b>PSI</b>	5	Lixo	Expositiva dialogada	Sim	Participação; Pesquisa; Questões do livro didático; Criatividade (A partir da construção de objetos de matérias recicláveis); Prova escrita
<b>PSII</b>	10	Morfologia, histologia e fisiologia vegetal	Expositiva dialogada	Sim	Participação; Pesquisa; Observação do conteúdo no pátio; Relatório de aula prática;
<b>PSIII</b>	7	- Dengue, Chinkungunya e Zika - A origem do Universo	Expositiva dialogada	Sim	Participação; Produção de um poema, paródia ou história em quadrinhos; Leitura participativa; Trabalho avaliativo; Questões da roleta do bingo; Prova escrita

**Fonte:** Dados da Pesquisa.

A partir desse quadro é possível evidenciar que foram observadas um total de vinte e duas aulas, sendo que as aulas da PSI e da PSII ocorreram entre outubro e dezembro de 2015; já as aulas da PSIII, ocorreram no início do ano letivo de 2016. Em sua maioria, as aulas foram expositivas dialogadas e todas as professoras inseriram a avaliação por meio de instrumentos avaliativos variados.

A pesquisa, por ser de cunho qualitativo, promove a triangulação dos resultados que, para Laperrière (2010), estabelece a concordância e a interpretação dos mesmos, delimitando as divergências encontradas entre a teoria e a prática dos sujeitos entrevistados com os seus discursos. A partir da pesquisa qualitativa, foi utilizado a Análise Textual Discursiva (ATD) como o percurso metodológico para análise dos dados. Nesse sentido, iremos apresentar a ATD na próxima seção.

#### **4.5 Análise Textual Discursiva**

A ATD foi proposta por Moraes e Galiazzi (2011) ao observarem que as pesquisas qualitativas estão utilizando discussões por meio de análises textuais dos materiais coletados, como: questionários, entrevistas, fichas de observação, entre outros. A partir desse viés, a ATD é compreendida “[...] a partir de dois movimentos opostos e ao mesmo tempo complementares [...] desconstrução, de análise [...] reconstrutivo, um movimento de síntese” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 47). Isso quer dizer que, com a desconstrução dos dados, é possível identificar as situações em que se interligam, formando o segundo movimento reconstrutivo, o qual será a síntese dos elementos evidenciados. Com base nessas reflexões, os autores concluíram que as pesquisas precisavam aprofundar a compreensão sobre os fenômenos investigados por meio de uma análise mais criteriosa.

Nesse sentido, os autores sugeriram quatro focos para análise:

1. *Desmontagem dos textos*: Esse primeiro foco é a desconstrução e a unitarização do *corpus*. O *corpus* se constitui de dados da pesquisa, se são confiáveis e válidos e se foram selecionados e delimitados corretamente.



2. *Estabelecimento de relações*: Nesse momento ocorrerá o processo de categorização ou unidades de significados. A partir delas se iniciará a análise da pesquisa, pois é quando ocorre o agrupamento dos dados.
3. *Captando o novo emergente*: Esse estágio da análise é o momento em que pesquisador expressa as compreensões sobre o objeto estudado. Com as categorias ou as unidades de significado definidos, serão desenvolvidos metatextos que explicam a criação das mesmas.
4. *Um processo auto-organizado*: Nada mais é do que o processo de aprendizagem que ocorre a partir dessa análise, pois a partir do momento que se descontrói a pesquisa no intuito de aprofundar os conhecimento envolvidos nos fenômenos estudados, proporciona-se um maior entendimento sobre ele. Dessa forma, é possível uma maior compreensão dos elementos envolvidos no processo avaliativo e no trabalho docente.

Todo esse processo de análise elaborado e proposto por Moraes e Galiazzi (2011) foi fundamentado na Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977) e na Análise do Discurso (BRANDÃO, 1991). A ATD se diferencia a partir da sua relação fenomenológica com os dados, pois ao adotar essa metodologia se assume uma postura de aprofundamento dos textos produzidos e uma maior compreensão das interpretações do pesquisador. Trata-se, assim, de uma metodologia aberta que permite a reconstrução dos saberes envolvidos.

No intuito de relacionar esses fenômenos por meio da triangulação dos instrumentos de coleta de dados com o problema de pesquisa, foi possível observar duas categorias de análise *a priori*, essas categorias “[...] são deduzidas das teorias que servem de fundamento para a pesquisa” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 23). A primeira categoria se denomina “Contribuição do Subprojeto Biologia/Pibid” e a segunda “Avaliação”, categorias descritas e discutidas na próxima seção.

## 5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS RELAÇÕES ENCONTRADAS ENTRE O TRABALHO DOCENTE E A AVALIAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM

Nessa seção apresentaremos e discutiremos os resultados referentes à análise da coleta de dados, sendo: questionário, ficha de acompanhamento e transcrições das aulas e as transcrições das entrevistas semiestruturadas com as participantes PSI, PSII e PSIII. A análise foi dividida em três tópicos, sendo que no primeiro, “Análise Textual Discursiva nas informações da pesquisa”, será apresentado como os dados foram agrupados a partir da ATD. Para este primeiro momento foram identificados cinco preposições que, juntamente com o problema de pesquisa, foram estabelecidas duas categorias *a priori*.

Ao estabelecer essas duas categorias, foram construídos os metatextos (APÊNDICE F), que ao serem analisados geraram sete categorias emergentes. Essas duas categorias *a priori* e as sete categorias emergentes foram discutidas no segundo tópico, “Categorias de análise e suas relações com a Avaliação do Ensino e da Aprendizagem e a Formação Continuada das professoras supervisoras do Subprojeto Biologia/Pibid”. Nesta discussão buscou-se relacionar a formação do professor intelectual transformador, além de como a avaliação está inserida no trabalho docente das PSs.

Com a construção dos metatextos, muitas informações foram reunidas. Diante dessas novas informações, uma nova categoria emergiu, discutida no tópico “O novo emergente encontrado na relação do trabalho docente e a valorização profissional docente”, pois, para Moraes e Galiuzzi (2011, p. 33), “[...] o pesquisador precisa exercitar um estranhamento em relação aos materiais que analisa e dos produtos parciais já atingidos, procurando examinar o fenômeno com um olhar abrangente”. Esse olhar abrangente e o novo emergente são as informações que emergem dos dados, que muitas vezes não são atendidos por não serem o objeto de pesquisa, mas que na ATD não devem ser desconsiderados e ou descartados.

## 5.1 Análise Textual Discursiva nas informações da pesquisa

A utilização da ATD nessa investigação se deu conforme as características apresentadas pela mesma, pois apresenta três etapas: desmontagem dos textos, estabelecimento de relações e captação do novo emergente. Com o estabelecimento das relações destas etapas de análise, foi possível observar a quarta etapa da ATD, processo auto-organizado, que será evidenciado ao final da pesquisa.

A desmontagem dos textos é a desconstrução e a unitarização dos dados da pesquisa. Nessa etapa, olhamos para as respostas dos instrumentos de coleta de dados (APÊNDICE D, E) de cada professora, em que primeiro foi realizada uma análise individual de cada professora e, depois, buscou-se as relações e as diferenças encontradas em cada professora, as relações do trabalho docente e a avaliação do ensino e da aprendizagem.

A partir da desconstrução do *corpus* que “[...] é constituído essencialmente de produções textuais. Os textos são entendidos como produções linguísticas, referentes a determinado fenômeno e originadas em um determinado tempo e contexto.” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 16). Nessa perspectiva, a partir das análises dos dados das respostas dadas pelas PSs emergiram o que chamamos de cinco preposições:

- *Contribuições do Subprojeto Biologia – Pibid na Formação Continuada das professoras supervisoras;*
- *Relações do Subprojeto Biologia – Pibid com a Avaliação;*
- *Inserção da Avaliação na prática docente das professoras supervisoras do Subprojeto Biologia – Pibid em sala de aula;*
- *Compreensões de prática em sala de aula, bem como suas relações com a Avaliação pelas professoras supervisoras do Subprojeto Biologia – Pibid;*
- *Implicações da Avaliação no trabalho docente das professoras supervisoras do Subprojeto Biologia – Pibid.*

Como um primeiro olhar, essas preposições são oriundas da desconstrução e da unitarização do *corpus* dos instrumentos coletados de cada PS. A partir dessas preposições, passamos à segunda etapa da ATD com o

estabelecimento de relações. Com isso, estabeleceu-se duas categorias *a priori* e que provêm da teoria que foi estabelecida nessa pesquisa. A partir das categorias definidas *a priori*, foram produzidos os metatextos (APÊNDICE F) referentes às falas das participantes no intuito de demonstrar como foi realizada a nossa análise. Os metatextos, segundo Moraes (2003, p. 32), “[...] serão mais descritivos, mantendo-se mais próximos do ‘corpus’ analisado. Outros serão mais interpretativos, pretendendo um afastamento maior do material original num sentido de abstração e teorização mais aprofundado”.

Na análise dos metatextos emergiram sete categorias emergentes que Moraes e Galiuzzi (2011, p. 25) consideram “[...] construções teóricas que o pesquisador elabora a partir do ‘corpus’”. Para os autores, a utilização de categorias *a priori* e emergentes são possíveis, pois uma complementa a outra. A partir dessas relações, cada categoria será discutida no próximo tópico.

## **5.2 Categorias de análise e suas relações com a Avaliação do Ensino e da Aprendizagem e a Formação Continuada das professoras supervisoras do Subprojeto Biologia/Pibid**

Foram acompanhadas um total de vinte e duas aulas, sendo: seis aulas da PSI; dez aulas da PSII; e seis aulas da PSIII. As aulas observadas da PSI e da PSII eram aulas de reposição devido à greve<sup>11</sup>, em virtude disso, eram de trinta minutos, podendo ser quatro aulas por semana. Já com a PSIII, as aulas foram no início do ano letivo, com três aulas semanais.

Durante a observação dessas aulas foi possível identificar a utilização de diversos tipos de instrumentos avaliativos, como: trabalho, tarefa de casa, pesquisa, construção de material lúdico, relatório de aulas práticas, história em quadrinhos, provas, entre outros. Acerca da utilização de diferentes instrumentos avaliativos, o que é “[...] de primordial importância, é a preparação

---

<sup>11</sup> A greve de 2015 ocorreu devido ao impasse entre o governo do Estado do Paraná e os servidores públicos estaduais em que uma parte do dinheiro da ParanáPrevidência foi retirado para pagar as dívidas do Estado. No dia da votação, que alterou a lei da ParanáPrevidência, houve confronto entre a polícia e os servidores, no qual 213 servidores acabaram feridos no Centro Cívico. A greve continuou após este episódio, com duração de 44 dias. Esses 44 dias foram repostos com aulas no sábado e com a sexta aula. O ano letivo terminou em fevereiro de 2016.

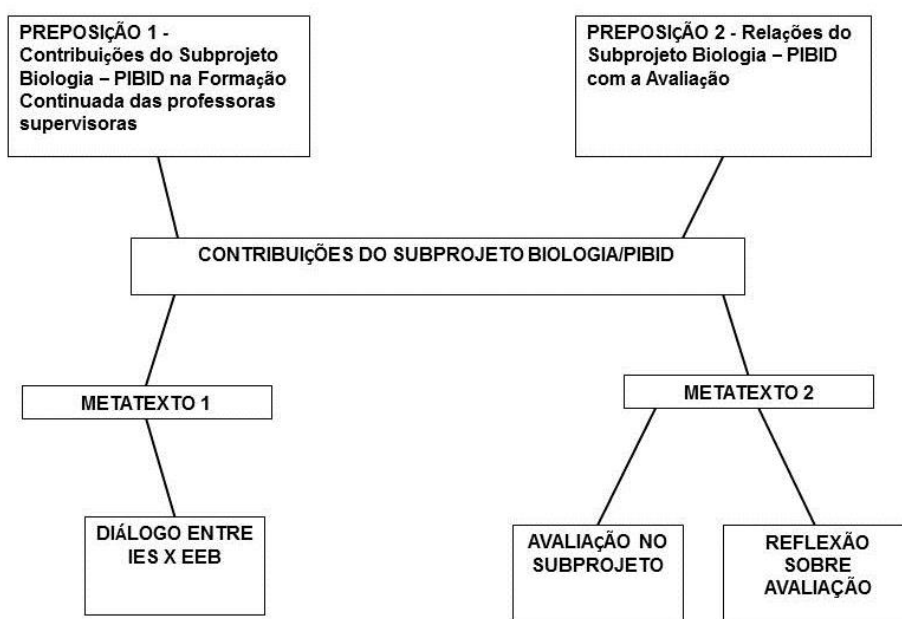
de instrumentos que sejam coerentes com os objetivos propostos pelo professor no seu planejamento curricular” (KRASILCHIK, 2008, p. 138).

A utilização de uma multiplicidade de instrumentos e métodos pode tornar a aprendizagem mais significativa. Dessa forma, a avaliação é uma ação pedagógica e não uma ação de poder/controlar sobre os alunos (HADJI, 2001). Além disso, a ação do professor em sala de aula precisa ser avaliada, visto que a avaliação é o reflexo de seu trabalho docente.

### 5.2.1 A relação entre o Pibid e a avaliação do ensino e da aprendizagem

Neste tópico apresentamos a categoria *a priori* “Contribuições do Subprojeto Biologia/Pibid”, com duas preposições: 1) Contribuições do Subprojeto Biologia/Pibid na Formação Continuada das professoras supervisoras; e 2) Relações do Subprojeto Biologia/Pibid com a Avaliação (FIGURA 02).

**Figura 02.** Configuração da análise dos dados da Categoria Contribuição do Subprojeto Biologia/Pibid.



**Fonte:** Dados da Pesquisa.

A partir dessa análise inicial, foram produzidos dois metatextos (APÊNDICE F) que revela que em determinados pontos os discursos das

professoras são semelhantes ao convergirem para questões em comum, o que possibilitou o surgimento de três categorias emergentes: “Diálogo entres IES X EEB”, “Avaliação no Subprojeto” e “Reflexões sobre avaliação”, discutidas a seguir.

### **5.2.1.1 Diálogo entre IES X EEB**

Ao questionarmos quais são as contribuições do Pibid para a formação das PSs, as professoras apontaram que o programa proporciona a utilização de novas abordagens por meio dos módulos didáticos, a atualização sobre a pesquisa no Ensino de Ciências e Biologia, a troca de experiências, discussões, reflexões sobre a prática e sugestões de atividades.

A partir dessas afirmações, constatamos que o Pibid tem auxiliado na diminuição da dicotomia entre IES X EEB por meio da FC das PSs, perspectiva que corrobora ao que Nóvoa (2009) postula sobre a construção de novas pedagogias e métodos de trabalho diversificados. Nessa perspectiva, existem três razões para que ocorra a FC dos professores: 1) A necessidade de um contínuo aprimoramento profissional e de reflexões críticas sobre a própria prática pedagógica, pois a efetiva melhoria do processo ensino-aprendizagem só acontece pela ação do professor; 2) A necessidade de superar o distanciamento entre as contribuições da pesquisa educacional e sua utilização para a melhorias na sala de aula, o que implica que o professor também seja pesquisador de sua própria prática; e 3) Os professores têm uma visão simplista da atividade docente ao conceberem que, para ensinar, basta conhecer o conteúdo e utilizar algumas técnicas pedagógicas (ROSA; SCHNETZLER, 2003, p. 27). Diante disso, o Pibid configura-se por ser:

[...] um espaço que possibilita a integração e/ou cooperação entre universidade/escola, oportunizando [...] uma melhoria da formação inicial pela vivência mais prolongada com a realidade escolar e como espaço de reflexão sobre a profissão docente pela produção de novas abordagens e diferentes materiais didáticos para o ensino de ciências e pela valorização profissional (PAREDES; GUIMARÃES, 2012, p. 266).

Essa integração e/ou cooperação ocorre no Subprojeto pesquisado a partir dos encontros que são realizados semanalmente, com a participação das PSs, dos bolsistas discentes e dos orientadores, como podemos perceber nas falas da PSI e PSIII:

“[...] Eu gosto muito, assim, das discussões lá, dos textos, porque pra mim é um aprendizado, porque eles estão lá dentro da universidade, os módulos que eles promovem na escola. Porque eu aprendo com eles. As práticas, assim, até no módulo ou, eu deixo aberto, né, eles podem sugerir coisas. Nas minhas aulas, porque eu acho muito interessante. E esse contato eu acho muito bom com a universidade, é fundamental. E gente nova, novas ideias né (risadas)” **(PSI)**

“[...] Ah, as trocas de experiências, colaboração de vocês na confecção de materiais, trazerem assuntos mais pertinentes, né, e contribuiu muito pra gente” **(PSIII)**

A fala da PSI e da PSIII nos lembra a importância dessa aproximação entre as IES e as EEB, pois, de acordo com o que aponta a pesquisa de Barcelos e Villani (2006), a partir da aproximação entre as universidades e as escolas é possível modificar ou entender a realidade escolar, além de melhorar a qualidade de ensino e da sua relação com a pesquisa. Para Sousa et al. (2016), apesar de se reconhecer a necessidade de parcerias entre IES e a EEB, essa articulação é lenta e com muitas dificuldades, mas que poderiam ser minimizadas por meio de uma FC de caráter interinstitucional, ou seja, que abrangesse os vários setores da educação, como: secretarias, ministérios, universidades, escolas, comunidade, entre outros.

A FC tem que ser transformadora para que as suas ações sejam de forma permanente. Assim, constatamos que o Pibid tem contribuído para essa formação, como podemos evidenciar na fala da PSII:

“Ah, ele não me deixou acomodar. Eu acho que depois de muitos anos a gente tem essa tendência de acomodar. Tá bom, não, não tá bom! E o Pibid tem auxiliado pra não acomodar, sempre cutucando pra poder fazer diferente, buscar, fazer melhor e não cair no comodismo, não cair na mesmice. Sempre procurar fazer diferente. Você tem, por exemplo, quatro sétimos anos eu dou o mesmo conteúdo. Só que em cada um é diferente. Começa a aula diferente, a atividade é diferente, e isso é bom. Fazer igual pras quatro turmas, por mais que as vezes dê vontade, a gente não faz” **(PSII)**

Na fala da docente destaca-se a importância do diálogo entre IES e a EEB, principalmente no que toca a sua relação com o Pibid, pois é o programa que está em vigor desde 2009, no qual a professora participou nos últimos cinco anos. Além disso, as pesquisas têm enfatizado a importância da mudança do professor no contexto escolar, porém, o que tem predominado é a estabilidade, no sentido de acomodação do trabalho docente.

Nessa perspectiva, é importante a fala da PSII sobre como o Pibid tem auxiliado no processo de mudança, pois para que ocorra essa mudança é necessário repensar a prática pedagógica, o que reforça a relevância do professor reflexivo. Para Giroux (1997, p. 162), uma das condições para o professor se tornar um intelectual transformador é que “[...] os professores assumam todo o seu potencial como estudiosos e profissionais ativos e reflexivos”.

Diante disso, Duarte, Botelho e Quadros (2014, p. 07) afirmam que, embora o professor supervisor tenha como função a co-formação dos alunos bolsistas de licenciatura por meio de sua formação, concepção e colaboração na FI, a sua participação no Pibid precisa ser mais efetiva por meio de discussões sobre as suas próprias práticas e concepções, o que ocorrerá por intermédio da reflexão e da transformação do seu trabalho docente. Além disso, consoante Oliveira e Queiroz (2016), ser um professor intelectual transformador implica em ter uma identidade com a comunidade, o que possibilita um autoentendimento como parte daquele grupo e sujeito possível de realizar transformações.

Assim, segundo a perspectiva de Oliveira e Queiroz (2016), os discursos dos professores devem evidenciar que o fazer docente de um intelectual transformador está intimamente ligado com suas histórias de vida, uma vez que suas falas mostram uma constante reflexão sobre as questões sociais, tanto no âmbito de sua cidade, quanto no fazer de suas atividades acadêmicas.

No caso da presente pesquisa, constatou-se que as três supervisoras são intelectuais, pois a aproximação com a IES proporcionou a discussão de temas que estão além daqueles discutidos em seu trabalho, porém, somente a diminuição da dicotomia entre IES e EEB não é o suficiente para afirmarmos que o trabalho docente é transformador, pois para que um professor seja



transformador é necessário que ele observe a sua realidade para buscar formar cidadãos críticos para a sociedade, o que não foi evidenciado no curto período de acompanhamento das PSs.

A partir das falas das professoras fica evidente que as contribuições do subprojeto Biologia para as três PSs são de relevância para uma formação permanente. A partir disso, iremos discorrer na próxima categoria como cada professora concebe a avaliação dentro do subprojeto e sobre o tema avaliação.

### **5.2.1.2 Avaliação no Subprojeto**

Como já relatado anteriormente, a avaliação aparece no subprojeto voltada às atividades dos bolsistas (alunos, professores supervisores e professores coordenadores) no âmbito do programa. O subprojeto trabalha sob a perspectiva Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), mas ao realizar a leitura do documento observamos que não é relatado como ocorre a avaliação nessa perspectiva, como é apresentado o significado do movimento CTS ou os motivos para se trabalhar nesta perspectiva, conforme observado em Oliveira, Schneider e Meghioratti (2015). Os pressupostos teórico-metodológicos para a avaliação também não são mencionados. Nessa situação, Gatti (2003b, p. 99) reitera que:

[...] avaliação tem por finalidade acompanhar os processos de aprendizagem escolar, compreender como eles estão se concretizando, oferecer informações relevantes para o próprio desenvolvimento do ensino na sala de aula em seu dia-a-dia, para o planejamento e replanejamento contínuo da atividade de professores e alunos, como para a aferição de graus. Uma das características mais importantes desta avaliação é que o avaliador é, ao mesmo tempo, o responsável direto pelo processo que vai avaliar. É o próprio professor que trabalha com os alunos quem os avalia: não uma pessoa qualquer ou um técnico especializado. Isto implica que pensemos a avaliação em sala de aula como uma atividade contínua e integrada às atividades de ensino, algo que é decorrente destas atividades, inerente a elas e a seu serviço. Para ter sentido, a avaliação em sala de aula deve ser bem fundamentada quanto a uma filosofia de ensino que o professor espouse (GATTI, 2003b, p. 99).

A partir disso, percebe-se que pouco se tem discutido sobre a avaliação do ensino e da aprendizagem no subprojeto, pois se estabelece claramente os deveres dos participantes e como ocorre a relação CTS com o tema escolhido pelo discente bolsista, entretanto, não é apontada como a avaliação irá ocorrer nessa perspectiva. Diante das afirmações anteriores, observamos a seguir como as PSs entendem a avaliação no subprojeto.

Ao questionarmos as professoras como a avaliação está inserida no Subprojeto Biologia, a PSI e a PSIII relataram que:

“A avaliação é discutida na apresentação dos módulos” **(PSI)**

“A avaliação é discutida na apresentação dos módulos” **(PSIII)**

Para essas duas professoras, a avaliação está inserida e discutida no subprojeto por meio das apresentações dos módulos didáticos dos pibidianos. Segundo Chueiri (2008), a avaliação está presente no nosso cotidiano por ser uma ação do ser humano, justificada devido ao olhar que dirigimos a certas situações e que refletem no ato de julgar ou comparar.

O olhar dessas duas professoras se contrapõe ao exposto pela PSII:

“A avaliação raramente é discutida” **(PSII)**

Para a PSII, a avaliação é raramente discutida no subprojeto, demonstrando que ela não considera que na apresentação dos módulos didáticos a avaliação é discutida, pois os alunos formulam módulos didáticos baseados na perspectiva CTS e os apresentam para o grupo tratando de como ocorrerá a aplicação na escola. A avaliação é concebida como parte do módulo, mas, como já salientamos, no Subprojeto Biologia não estão explícitos os pressupostos teóricos e metodológicos adotados acerca da avaliação do ensino e da aprendizagem de e pelos bolsistas na prática docente.

Entretanto, a PSI e a PSII relatam que essas poucas discussões auxiliam na utilização de instrumentos variados e geram mudanças na hora de avaliar:

“As discussões promoveram mudança na hora de avaliar e a utilização de instrumentos variados” **(PSI)**

“As poucas discussões contribuíram na mudança na hora de avaliar, por meio de instrumentos variados que serviram para mostrar a necessidade de mais estudos sobre o tema” (PSII)

Essas duas perspectivas corroboram o posicionamento dessa pesquisa de que toda ação que promova a formação permanente dos professores pode ser considerada uma FC, pois concebemos que a participação dos professores da EEB no Pibid tem proporcionado o contato com as IES por meio de encontros mensais ou semanais, reuniões, eventos do próprio programa. Com isso, os professores supervisores se aproximam de novas teorias e metodologias que auxiliam no entendimento da sua função como co-formador da FI (BRASIL, 2012). Logo, a participação dessas professoras no Pibid constitui-se como um espaço para a FC.

Além disso, ao participar de programas que aproximam as IES das EEB, há uma transformação do olhar das docentes sobre determinadas situações, entre elas a avaliação, pois:

Na condição de avaliador desse processo, o professor interpreta e atribui sentidos e significados à avaliação escolar, produzindo conhecimentos e representações a respeito da avaliação e acerca de seu papel como avaliador, com base em suas próprias concepções, vivências e conhecimentos (CHUEIRI, 2008, p. 52).

Estas são algumas ações que um professor intelectual transformador deveria desenvolver em sala de aula, pois, com a sua mudança de postura em relação à reflexão e ação para a formação dos alunos, ele pode analisar o seu cotidiano de maneira crítica de modo que consiga observar quais atitudes é capaz de modificar. Além disso, o docente precisa interpretar as subjetividades produzidas pelo seu trabalho e regulá-las de forma que os seus interesses particulares não interfiram na educação democrática e emancipadora (JALBUT, 2011).

Como se pode observar, a participação dos professores da rede básica nas universidades é de grande valia, visto que será por meio da formação coletiva, e não individualizada, que a formação permanente dos professores irá ocorrer (BENINCÁ, 2002).

Diante disso, a PSII e a PSIII apontam a necessidade de mais estudos sobre o tema:

“É preciso discutir mais sobre a avaliação e principalmente como consta no PPP e no regimento escolar” (PSII)

“É preciso aprender mais sobre a avaliação” (PSIII)

Com base nessas falas, Freitas (2004) chama a atenção de que não será mudando a avaliação que os problemas da educação irão acabar, mas por meio de uma discussão ampliada sobre a FI e a FC. O Pibid tem auxiliado nessa aproximação entre as escolas parceiras da rede básica e a universidade.

Assim como apontam Oliveira e Queiroz (2016), as discussões sobre a avaliação são muito sutis no âmbito da escola. Podemos afirmar que o mesmo ocorre no Subprojeto Biologia, pois não estão explícitos os pressupostos teóricos e metodológicos adotados acerca da avaliação do ensino e da aprendizagem na perspectiva CTS, que devem ser orientados aos bolsistas na prática docente.

Com isso, sugere-se mais discussões sobre avaliação considerando, conforme apontado por Bastos (2017), o que a produção acadêmica em educação em ciências indica para a reflexão sobre a prática e sobre o contexto geral no qual ocorre o fazer docente, contribuições estas que abarcam três focos principais: crítico, propositivo e reiterativo. O primeiro se refere ao ensino tradicional e seus condicionantes, fomentado por meio de uma análise crítica da situação; o segundo está relacionado às novas propostas e ideias para o contexto escolar; e o último diz respeito à produção dos saberes das ações pedagógicas que ocorrem no trabalho docente do professor.

### **5.2.1.3 Reflexões sobre Avaliação**

As entrevistas foram realizadas individualmente e na hora atividade de cada professora. No caso da PSIII, a abordagem se deu em um período menor, pois no dia marcado ocorreu uma reunião com todos os professores. Com as demais, não houve contratemplos. Por se tratar de uma entrevista

semiestruturada para cada professora, as perguntas foram realizadas de forma diferente.

Para a PSI, foi realizado dois questionamentos: 1) “E nessas reuniões, a avaliação já foi discutida?”, ao que a professora respondeu:

“Lá no Pibid? Sim, já tivemos! Não. Agora esqueci o nome dele, que é da química [...] ele foi apresentar o trabalho dele que é sobre avaliação. Este ano não (2016), mas no ano passado nós tivemos, nós tivemos alguns textos” **(PSI)**

A partir dessa fala podemos afirmar que, muitas vezes, colocamos outros temas acima da avaliação e esquecemos que ela permeia todo o processo de ensino e aprendizagem. Isso se dá porque o “fenômeno avaliação” é indefinido, em que cada indivíduo atribui sua significação por meio das suas experiências (HOFFMANN, 1994a, grifo da autora). Na sequência, retomamos o segundo questionamento: “Você acha que essas discussões são suficientes?”:

“Aí é difícil dizer se é suficiente, é que têm muitas visões em relação à avaliação. É difícil, você sabe, eu, como professora, eu acho muito difícil avaliar” **(PSI)**

Com essa fala é possível compreender como a avaliação é um fenômeno complexo. Além disso, existem inúmeras dificuldades/facilidades que permeiam o processo de ensino e aprendizagem, pois não é uma técnica simples, já que envolve ações que levam a determinado resultado. Libâneo (2013, p. 216) afirma que “[...] a avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuições de notas”, o que implica em afirmar que o ato de avaliar vai muito além do que estamos acostumados, pois trata-se de um processo de reflexão sobre a própria prática.

A PSII está participando do Subprojeto há mais de quatro anos, por isso foi questionado se nesse período ela se recorda de discussões sobre a avaliação:

“Foram discutidos alguns textos, mas que eu me lembre nunca só avaliação, sempre dentro de um tema que está sendo

trabalhado. Ah, a gente vai trabalhar CTS, como que eu posso avaliar um aluno no CTS. Como que eu posso avaliar o aluno. Sempre assim, nunca sozinha, sempre dentro de uma estratégia, dentro de uma perspectiva de uma linha, nunca em si sozinha. A avaliação sozinha ela é uma caixinha fechadinha. Daí se você. Ela vai tomar o rumo. Se você vê dentro de outra. Nunca deve ser discutido em caixinha, sozinha, ela sempre tem que estar, eu acho, com algum suporte em alguma outra” **(PSII)**

Como já foi explicitado anteriormente, neste trabalho a avaliação não pode ser separada do processo de ensino e aprendizagem, pois “[...] os estudantes constroem saberes e valores a partir de um conjunto de experiências vividas” (HOFFMANN, 2001, p. 99), o que significa que “[...] otimizar espaços significativos de aprendizagem consiste em ampliar, para alunos e professores, oportunidades de interação com objetos de conhecimento, diversificando as atividades” (HOFFMANN, 2001, p. 99). A utilização de diferentes metodologias pode contribuir para uma aprendizagem significativa, noção esta entendida como o processo pelo qual o indivíduo relaciona um novo conhecimento de forma não arbitrária com os aspectos que já são relevantes na sua estrutura cognitiva. Para que ocorra a aprendizagem significativa, a avaliação precisa estar inserida no começo, no meio e no fim, sendo que a avaliação final deve evidenciar quais e como os objetivos propostos ao longo do processo de ensino foram ou não alcançados (LEMOS; MOREIRA, 2011).

Sobre a avaliação, a PSIII teceu o seguinte relato:

“[...] se não for uma ação coletiva, a aprendizagem não ocorre e, a avaliação então, não serve pra nada. Aí, muitas vezes eu olho essas avaliações, e eu sempre penso aonde eu errei. Vocês erraram o que, que aconteceu? É isso? É isso? Entendeu? Então, eu sempre retomo isso. [...] Porque eu lembro, na escola a questão que eu errasse e eu corrigisse eu não esquecia mais né, então depois da avaliação retomo tudo, vejo o que, que eles erraram, porquê que eles erraram e, peço a avaliação a limpo e cobro como trabalho avaliativo depois” **(PSIII)**

Errar pode ser educativo, ao se considerar que esse erro pode desencadear uma construção do conhecimento científico, pois errando também

se aprende. As intervenções do professor no desenvolvimento das atividades faz com que aluno e professor se tornem sujeitos no processo de ensino e aprendizagem (HOFFMANN, 2014). Além disso, o papel do professor para com os seus alunos é o de “[...] conhecê-los cada vez melhor, tateando em busca de questões que verdadeiramente os provoquem a agir, à escuta de suas próprias questões, propondo em conjunto situações que lhes sejam verdadeiramente problemáticas a ponto de lhes despertar a atividade, a curiosidade” (HOFFMANN, 2001, p. 86). Assim, podemos dizer que o trabalho docente não é unidirecional, pois é o reflexo das ações em sala de aula.

As contribuições do Pibid na FC são inúmeras, entre elas estão: a oportunidade do debate sobre a formação de professores nos contextos da EEB e das IES, a integração/cooperação entre as IES e a EEB, o incentivo à formação docente, valorização do magistério, articulação entre teoria e prática e discussões referentes à profissionalização docente (STANZANI; BROIETTI; PASSOS, 2012; AMARAL, 2012; PAREDES; GUIMARÃES, 2012). Além disso, “[...] as experiências vivenciadas no PIBID têm sido muito enriquecedoras e cheias de aprendizagem” (BORGES et al., 2010, p. 171), com isso, os resultados da presente pesquisa corroboram os apontamentos desses autores por considerar que as contribuições do Pibid têm potencial de enriquecer os debates sobre a FP no seus diferentes níveis, desde a FI à FC, sendo que as discussões sobre a formação do professor intelectual transformador pode estar incluso nesses debates e, conseqüentemente, nas discussões de como serem profissionais docentes.

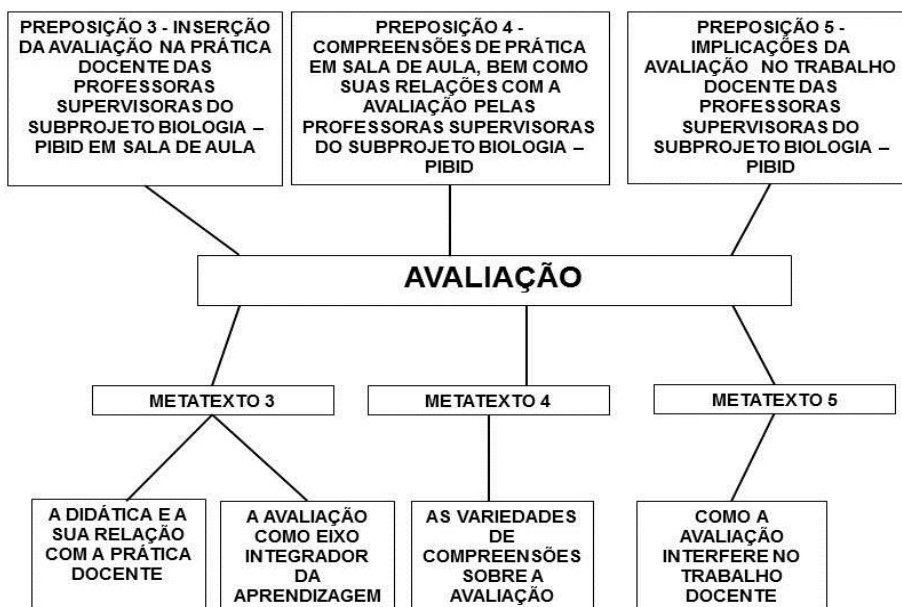
Conforme ao que já foi posto, as professoras apontaram a necessidade de mais discussões sobre a avaliação. Diante disso, na próxima categoria *a priori* discutiremos como a avaliação do ensino e aprendizagem está inserida na prática pedagógica de cada PSs.

### **5.2.2 A relação entre a Avaliação e os pressupostos didáticos metodológicos**

Nesse tópico será apresentado a categoria *a priori* “Avaliação” que emerge a partir da fundamentação da pesquisa, associada a três preposições de análise: 1) Inserção da avaliação na prática docente das professoras

supervisoras do Subprojeto Biologia/Pibid em sala de aula; 2) Compreensões de prática em sala de aula, bem como suas relações com a avaliação pelas professoras supervisoras do Subprojeto Biologia/Pibid; e 3) Implicações da avaliação no trabalho docente das professoras supervisoras do Subprojeto Biologia/Pibid (FIGURA 03).

**Figura 03.** Configuração da análise dos dados da Categoria Avaliação.



**Fonte:** Dados da Pesquisa.

A partir da análise inicial foram produzidos três metatextos (APÊNDICE F) dos quais emergiram quatro categorias *a priori*: “A didática e a sua relação com a prática docente”, “A avaliação como eixo integrador da aprendizagem”, “As variedades de compreensões sobre a avaliação” e “Como a avaliação interfere no trabalho docente”. Categorias emergentes são construídas a partir do *corpus* organizado pelo pesquisador (MORAES; GALIAZZI, 2011). Essas categorias são discutidas a seguir.

### 5.2.2.1 A Didática e sua Relação com a Prática Docente

Ao acompanhar as aulas das PSs, foi possível observar as diferenças entre cada professora por estarem em diferentes estágios de carreira e de formação. Apesar de defendermos que o Pibid tem contribuído na FC dos



professores supervisores, o que se evidenciou no subprojeto analisado foi a prevalência do ensino tradicional e o uso da avaliação como ameaça, como podemos observar na fala de PSI:

“[...] Eu não vou obrigar ninguém a responder, mas eu estou avaliando vocês assim também, né. O aluno que vai participando”

O uso da avaliação como uma ameaça pode ser considerada como uma violência simbólica, pois coloca os alunos “[...] em situação de serem julgados, de responderem as expectativas, porque faz pesar sobre elas o risco do descrédito e do fracasso” (PERRENOUD, 2002, p. 140). Além disso, a professora retira a sua participação no processo avaliativo, distanciando-se de um professor intelectual transformador. Este fator soma-se também às múltiplas variações de cunho pessoal que interferem no processo avaliativo, pois, durante a construção do instrumento ou no processo de correção, há sempre um grau de subjetividade do professor, mas que nem sempre está associado a uma reflexão (GATTI, 2003b), situação esta que pode influenciar no olhar do docente na avaliação das respostas dos alunos e na elaboração das questões.

Esses aspectos corroboram a ideia de Giroux (1997, p. 160) sobre a pedagogia de gerenciamento, pois “[...] o conhecimento é subdividido em partes diferentes, padronizados para serem mais facilmente gerenciados e consumidos, e medidos através de formas de avaliação predeterminadas”, o que significa que o comportamento do professor se torna previsível, afastando-o do modelo professor intelectual transformador para aproximá-lo da racionalidade técnica.

A partir da observação de situações como a citada acima, evidenciou-se que as aulas de PSI foram expositivas dialogadas, marcadas com aspectos da aula tradicional:

“[...] primeira coisa que eu quero que vocês pensam aí, vamos ver se vocês sabem responder, *ãh*, o lixo que é produzido na casa de vocês, ah, tem lá uma lixeira na pia, na cozinha tem outra, né, no banheiro, e tal, aí *tá*, esse lixo é colocado na frente da casa de vocês, vocês sabem pra onde que ele vai?”

Não estamos criticando a utilização do ensino tradicional, mas a forma como é trabalhado em sala de aula, pois a professora realizou uma prática demonstrativa no laboratório de Ciências a qual ficou restrita à exposição da professora, não tendo uma sequência, o que demonstra que foi pontual como expressa a transcrição:

[...] Hei, nós vamos fazer uma composteira, eu trouxe aqui, caixas né, potes de sorvete, essa composteira, se der tempo a Lu assume depois, se vai funcionar né, um outro vídeo, que mostra, explica algumas coisas, como fazer. Lembra que eu falei *pra* vocês que a gente pode fazer, quem mora numa casa pode fazer uma composteira no fundo do quintal, fura um buraco lá no fundo, longe da casa, pode ir colocando resíduo, resto de alimento, e aí todo dia põe um pouquinho de terra, jogou ali, joga um pouquinho de terra pra não dar insetos e tal. E vai colocando, na hora que o buraco ficar cheio, você fura o outro lado, depois de três meses você pode abrir e vai pegar aquele material que se decompôs totalmente. E pode usar na horta, deixa eu explicar primeiro aí vocês perguntam no final. Isso, quem mora em casa, quem mora em apartamento, ou as vezes é uma casa que não tem quintal, pode pôr uma composteira também em casa, só que aí pode fazer ela em caixas. Então existem caixas *pra* vender, empresas que já vendem pra fazer composteira, em apartamento, uma varandinha no apartamento, numa área de serviço, da *pra* fazer. Ou pode usar caixas que a gente compra, desse tipo *oh*, tem gente que faz assim. Esse tipo de caixa vai fazer a mesma coisa que um eu vou ensinar aqui, vai ter duas ou três caixas desta e a pessoa monta uma composteira que pode ficar no apartamento. Como que a gente faz, a gente pega ...uma caixa embaixo, com furos na tampa, e aí a gente encaixa aqui de cima que também tem furo. Então eu coloco uma em cima da outra. Se fosse essa aqui, a gente faria do mesmo jeito, a de baixo com furo na tampa, e a de cima com furos embaixo. Por que, que eu vou colocar, fazer essa composteira e, eu faço uns furos? Qual o objetivo desses furos? **A:** Entrar ar. **Professora:** Ar? Mas é embaixo. **A:** Não. Não. É *pra* passar. *Pra* ir líquido. *Pra* cair o. O fedor lá. **Professora:** Como é que chama? **A:** Chorume<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> “[...] Quando a água – principalmente das chuvas – percola através desses resíduos, várias dessas substâncias orgânicas e inorgânicas são carregadas pelo chorume, líquido escuro que contém altas concentrações de compostos orgânicos e inorgânicos. A composição físico-química do chorume é extremamente variável, dependendo de fatores que vão desde as condições pluviométricas locais até tempo de disposição e características do próprio lixo. Esse líquido pode conter altas concentrações de metais pesados, sólidos suspensos e compostos orgânicos originados da degradação de substâncias que são metabolizadas, como carboidratos, proteínas e gorduras. Por apresentar substâncias altamente solúveis, pode escorrer e alcançar as coleções hídricas superficiais ou até mesmo infiltrar-se no solo e atingir as águas subterrâneas, comprometendo sua qualidade e potenciais usos” (CELERE et al.,

Ao analisarmos o contexto dessa aula de laboratório, nos questionamos: Quais foram as contribuições dessa prática para a aprendizagem dos alunos? No ensino exploratório, o aluno e o professor são agentes ativos nesse processo, em que “[...] os alunos aprendem em resultado do seu trabalho com tarefas ricas e sobretudo da possibilidade de partilharem e discutirem suas ideias” (OLIVEIRA; MENEZES; CANAVARRO, 2012, p. 557-558). Esses aspectos apontados pela PSI podem estar relacionado com a sua formação, como explica:

“[...] É... meu curso é bacharelado, a licenciatura foi depois. Porque a universidade permitia né. Mas ele originalmente era, eu sou bacharel. É... as disciplinas de licenciatura eram disciplinas que eu tive que fazer a mais, com outros cursos, tirando o estágio, fazia com física, matemática”

Além da PSI ter formação em bacharelado, também relata que ficou 10 anos sem exercer a profissão para cuidar dos filhos, mas que em suas aulas sempre buscou utilizar métodos e técnicas diversificadas. Entretanto, sua proposta teórico-metodológica pouco se distanciou do ensino tradicional, o que se evidenciou também na prática da PSIII, com a leitura em sala de aula de textos sobre a cultura africana e indígena.

Em uma determinada aula, uma aluna se recusou a participar da leitura em sala e a professora retirou-lhe um ponto da nota por não envolver-se na proposta da aula. A professora relata que utiliza a leitura

“[...] Como material de apoio na avaliação, pra ver se pelo menos eles sentam e leem. O livro. Na hora da leitura em sala, eu faço cada um ler uma parte, aí cada se detém somente naquilo que leu. Entendeu?”

A leitura é um dos recursos para a aprendizagem, entretanto, para que isso ocorra, o aluno tem que conhecer o que está lendo ou o professor tem que mediar ou auxiliar nesse processo. Diante disso, observamos que as aulas da

---

2007, p. 940). A partir dessas informações, constatou-se que o chorume não serve para adubo orgânico, concepção errônea da professora.

PSIII foram expositivas dialogadas com interferências de aspectos do ensino tradicional, vejamos:

“[...] **Professora:** Agora eu fiz a chamada, muitos não foram educados, mas agora todos vão me ouvir, ninguém vai falar, nem o senhorito. É, alguns viram na televisão outros na internet, mas todos vão ouvir mesmo assim. Eu já falei pra vocês que os alunos que forem bem e estudarem bem serão levados ao Polo, só vai ao Polo quem se comportar, eu não vou levar ninguém ao Polo que não sabe de nada. **A:** O que é Polo? Polo Norte? Polo Sul? **Professora:** Lá no Polo de Astronomia, eu já tinha falado pra vocês”

Essa professora relata a dificuldade em sala de aula para que os alunos aprendam, o que alterou a sua forma de avaliar:

“[...] Coisas que você falou, repetiu, que você repetiu, e não, na própria. Tento fazer avaliações diferenciadas, sabe. Agora propus. Vou fazer uma prova com consulta, de um resumo, entendeu? Então eles vão ler aquilo que já foi trabalhado. O conteúdo que eles terminaram, que já foi discutido, aí eles vão fazer um resumo daquilo e eu vou deixar eles usar aquilo lá”.

A professora relata que, a partir da sua observação em sala de aula, foi preciso mudar a forma de estudo do aluno e da forma de avaliar. Entretanto, observou-se no acompanhamento do conteúdo a aplicação de uma avaliação escrita (ANEXO C) de caráter memorístico, muito semelhante a outra forma avaliativa usada pela docente, e que foi requisitado um trabalho (ANEXO C) para que os alunos fizessem como uma revisão de prova. Essa situação não vai ao encontro do que Krasilchik (2008) afirma sobre o uso de instrumentos e métodos variados, pois, para a autora, esses instrumentos devem ser coerentes com os objetivos do professor. Por outro lado, existe uma dicotomia entre a prática e a forma de avaliação da professora observada, pois propõe uma aula diversificada, mas, na hora de avaliar, retorna ao modelo tradicional.

Essas duas professoras (PSI e PSIII) apresentam aspectos de um professor intelectual, pois buscam elementos novos para a sua prática, porém não se trata de uma ação transformadora devido a prática não proporcionar, conforme Silva e Carvalho (2004, p. 02), “[...] uma apropriação crítica, por parte

dos alunos, das questões pertinentes a sua realidade, sua identidade social e notadamente, a aspectos de sua cultura”.

Em contraponto a essas duas supervisoras, a PSII também utilizou métodos e técnicas variadas, em que predominou nas aulas a abordagem investigativa:

“[...] **Professora:** A gente fez aquela atividade de observar as raízes em sala e tudo mais. A gente chegou a ir lá fora observar as raízes da escola? **A:** Não. **Professora:** Não? Então peguem o caderno e um lápis e uma caneta, a gente vai observar então a parte da raiz lá fora *tá?! A:* Agora. **Professora:** É. Senta e espera. Lá fora vocês vão observar, eu vou mostrar *pra* vocês, vou explicar, vocês vão fazer anotação, desenho. É *pra* prestar atenção, sem conversa, não é pra se dispersar, entendido? Pega um caderno, lápis, ligeiro que nós vamos lá fora. Só um lugar que a gente vai *tá?! A:* Só um? Eu sei onde é. **Professora:** Porque é só nesse lugar que tem o que a gente precisa observar”

Sobre a justificativa de fazer dessa forma, a professora relata que:

“[...] As vezes o conteúdo estagna lá e depois continua o outro. Eu tento fazer isso. Mas não são em todas as aulas que eu consigo. Tem dia que você está cansada, você não quer pensar muito, você só quer dar aquela aula pra eles aprenderem. Mas aí no dia seguinte você está “não, não foi bom” daí você retoma de novo. Então assim, a gente também tem altos e baixos, tem dias que a gente tá bem e consegue, está legal e vai, tem dia que dia que não vai. Já chegou um momento que o negócio não ia, voltar pro tradicionalzão ali, porque não ia. E tem turmas que não aceitam esse tipo. Tem turmas que vão o ano inteiro resistente, resistente, resistente e eu faço esquema no quadro, a explicação, aqueles exercícios que só reproduz, reproduz. Tem turma que não vai. Por mais que você mostre, tem turma que não vai, que não quer. São poucas, mas tem”

“[...] Eu penso muito é... que eu não gosto, quando eu percebo que eu estou ficando acomodada eu tenho que me desacomodar hoje, porque eu comecei a perceber que as minhas aulas estão só ali, nas figuras e tal, e falei ‘vou arrumar um microscópio e vou dar umas aulas diferentes’. Me desacomodando”

Destaca-se, deste modo, a importância da prática reflexiva do professor, pois “[...] a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como

criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhes são exteriores” (ALARCÃO, 2011, p. 44). Além disso, a professora compreende que o aluno não é uma tábula rasa:

“[...] Eu acho, consciência de que o meu aluno, ele não é algo assim, ele não é um sujeito sem conhecer. Revistas, eles escutam uma pessoa falando aqui, uma pessoa falando ali. Muitos alunos têm TV a cabo em casa, muito alunos têm acesso à internet, as informações vão chegando a eles. E eu acho que a aprendizagem está voltada. Se a pessoa não pensa, se ela não usa o raciocínio lógico. A questão de conexão, ela não aprende, ela só aprende, a gente compreende como? Fazendo as associações. A minha época de escola e de faculdade, o que eu não gostava quando o professor explicava a gente ia fazer pergunta e ele não deixava perguntar. Eu não aprendia, e daí eu ia mal”

Quando questionada sobre os motivos de realizar a prática dessa forma, a professora relata que é para:

“[...] Desestabilizar, tudo só melhor se você tirar dali da zona de conforto a pessoa. É igual gerar um terremoto, o chão está rachando, você tem que sair, daí, senão, você vai cair. É isso que eu tento fazer”

Evidencia-se nessa fala que a PSII compreende o seu trabalho docente como uma atividade pedagógica, que para Libâneo (2013, p. 75) tem três objetivos primordiais:

1. Assegurar aos alunos o domínio mais seguro e duradouro possível dos conhecimentos científicos;
2. Criar as condições e os meios para que os alunos desenvolvam capacidades e habilidades intelectuais de modo que dominem métodos de estudo e de trabalho intelectual visando a sua autonomia no processo de aprendizagem e independência de pensamento;
3. Orientar as tarefas de ensino para objetivos educativos de formação da personalidade, isto é, ajudar os alunos a escolherem um caminho na vida, a terem atitudes e convicções que norteiam suas opções diante dos problemas e situações da vida real.

Esses objetivos irão fazer sentido para o aluno se as condições propostas pelo professor fizerem sentido também para ele. Para isso, o professor precisa realizar um bom planejamento que conduza ao ensino e à

aprendizagem, condicionando a avaliação conforme a sua prática (LIBÂNEO, 2013).

Nessa categoria demonstramos como a didática está relacionada ao ensino e aprendizagem e à prática pedagógica do professor, pois estão calcadas nos aspectos que irão auxiliar no ensino e aprendizagem do aluno, sendo: objetivos, conteúdos, métodos e formas organizacionais do ensino. Todos estes fatores viabilizam a assimilação de conteúdos pelos alunos, portanto, a atividade de ensino do professor e a atividade de aprendizagem do aluno deveriam ser fundadas numa relação recíproca, na qual se concretizam os dois momentos pedagógicos necessários para que ocorra o ensino e a aprendizagem (LIBÂNEO, 2013).

Segundo Krasilchick (2000), os professores irão proceder na escolha e no desenvolvimento das modalidades didáticas conforme a concepção de aprendizagem e da avaliação adotada por eles. Isso significa que se o docente viabiliza o ensino e aprendizagem como tradicionalista e reducionista, o seu sistema de trabalho se desenvolverá nesse sentido. Em contraponto ao que a autora coloca, Silva e Moradillo (2002, p. 02) estabelecem que “[...] o professor avalie se os significados que os alunos estão captando são aqueles planejados para serem aprendidos e os alunos devem avaliar se estão captando os significados propostos pelo professor”, assim, é possível relacionar o conhecimento novo com o conhecimento prévio, cabendo ao aluno elaborar a sua crítica e a sua tomada de decisão.

Para compreender como ocorre a avaliação nesse processo, dissertaremos na próxima categoria sobre como ocorreu a avaliação no acompanhamento das PSs.

### **5.2.2.2 A Avaliação como Eixo Integrador da Aprendizagem**

Durante o acompanhamento de conteúdo das aulas das PSs, observou-se que a prática pedagógica é diferenciada para cada professora. Nesse sentido, iremos intercalar o que foi encontrado em cada instrumento de coleta de dados de cada professora no sentido de verificarmos como a avaliação está inserida nas aulas.

O que se evidenciou ao longo do acompanhamento de conteúdo das PSs foi o desenvolvimento dos três momentos pedagógicos de avaliação: a diagnóstica inicial, formativa e somativa (SANTOS, 2006). Esse tipo de ação em sala de aula possibilita aos professores modificar as estratégias de ensino no intuito de compreender os motivos que levam o aluno a não aprender determinado conceito para, assim, auxiliá-lo na construção do conhecimento. Para atestar essa condição, foi possível separar nessa categoria cada momento pedagógico da avaliação, o que deixou evidente que a avaliação está inserida desde o início do conteúdo, analisado por meio de questionamentos para explorar os conhecimentos prévios dos alunos, como podemos observar nas falas da PSI e PSII:

“[...] A eu sempre estou perguntando, eu sempre pergunto. Porque isso eu faço sempre e pergunto né pros alunos hoje “a o que, que vocês sabem” eu vou né, eu vou colocando ali as questões pra sentir o que que eles sabem e ao longo eu estou sempre retomando né, porque isso. Principalmente explicar. Coisas, aquilo acaba se perdendo. Normalmente eu estou sempre avaliando os alunos, quando e sei que os alunos têm algumas dificuldades. Avaliação né e tem alunos que são maravilhosos né, uma conversa eu consigo ver se ele aprendeu. Tive né no Costa no ensino médio, a dos peixes. Ela não lia né, é “eu perguntei pro meu pai né, eu não tinha o conhecimento né que tem peixes ósseos e cartilagosos” “é seu pai não sabia? Mas você explicou pro seu pai? ” “expliquei” “a o que, que você falou pro seu pai? ”, ela falou tudo ela falou as características, foi uma questão que eu não precisava me preocupar. Ela sabia, ela tinha aprendido aquilo né. Mas assim, nas minhas... eu estou sempre. Nas atividades também quando eu passo exercícios né, quando eles vêm ali me. Converso com o assunto, porque as vezes o aluno vem, não entendeu” **(PSI)**

“[...] Eu acho, consciência de que o meu aluno ele não é algo assim, ele não é um sujeito sem conhecer. Revistas, eles escutam uma pessoa falando aqui, uma pessoa falando ali. Muitos alunos têm TV a cabo em casa, muito alunos tem acesso à internet, as informações vão chegando a eles. E eu acho que a aprendizagem está voltada. Se a pessoa não pensa, se ela não usa o raciocínio lógico. A questão de conexão, ela não aprende, ela só aprende, a gente compreende como? Fazendo as associações. A minha época de escola e de faculdade o que eu não gostava quando o professor explicava a gente ia fazer pergunta e ele não deixava perguntar. Eu não aprendia e daí eu ia mal” **(PSII)**



Em sala de aula é necessário “[...] investigar para *conhecer* e conhecer para *agir*” (LUCKESI, 2011a, p. 149), isto é, para que o resultado do trabalho docente seja satisfatório, o professor necessita conhecer o que o aluno sabe, sendo que o seu agir em sala de aula irá decorrer a partir desse conhecer. Essa relação entre o conhecer e o agir está associada à avaliação diagnóstica inicial, que “[...] tem como objetivo fundamental analisar a situação de cada aluno antes de iniciar um determinado processo de ensino-aprendizagem [...] e assim poder adaptar tal processo às necessidades detectadas” (SANMARTÍ, 2009, p. 31).

Nesse sentido, o aluno não é uma tábula rasa, visto que possui conhecimentos prévios originados de suas experiências, crenças e valores, e que podem ser um obstáculo epistemológico para o processo de aprendizagem. Compreender que o aluno não é uma tábula rasa e que os conhecimentos prévios do aluno podem direcionar o trabalho do professor, pois, como já foi citado, a aprendizagem só será significativa se o aprendiz fizer as conexões com aquilo que ele já conhece de maneira mais aprofundada (BASTOS, 2009; LEMOS; MOREIRA, 2011).

Diante disso, foi evidenciado o segundo momento pedagógico da avaliação formativa aplicada ao longo do processo de ensino e aprendizagem, que consiste no controle sobre o rendimento do aluno para a análise das deficiências da educação, bem como na reorganização do planejamento das aulas para se atingir aos objetivos (SANTOS, 2006). Esse processo ocorre mediante a variedade de instrumentos avaliativos observados ao longo do acompanhamento dos conteúdos, como atestamos:

“[...] vou passar essa tarefinha pra vocês, o que que vocês vão pesquisar e isso é pra trazer na próxima quarta, porque eu vou dar uma semana pra vocês analisarem na casa de vocês. Eu quero que vocês façam, *pra* próxima quarta, pra gente continuar a nossa discussão, porque sexta eu vou falar outras coisas, eu quero que vocês pesquisem, hoje é quarta, na próxima quarta. Quantas sacolas de lixo, vocês, a família de vocês, produzem. Então vocês vão me responder quantas pessoas tem na casa de vocês” (PSI)

“[...] **Professora:** Como que eu faço *pra* fazer uma árvore virar um bonsai? **A:** O que, que é isso? **Profe,** o que é bonsai? **Professora:** São aquelas árvores pequeninhas **A:** Deixa ela no pote. Corta ela. O loco. Professora, deixa ela no pote.

**Professora:** Só? **A:** Cortando a raiz. **Professora:** Se eu pegar uma árvore, se eu pegar uma semente de. **A:** Pinheiro. **Professora:** Não! **A:** Ah cortando a semente. **Professora:** Vamos pegar figo por exemplo, se eu pegar a semente de figo e plantar uma figueira, se eu colocar ela num vaso pequenininho, com tudo o que ela precisa, no sol e tudo mais. Ela vai ficar pequena só porque o vaso limita o crescimento dela? **A:** Não. A raiz pode crescer. Ela pode morrer por causa que a raiz vai crescer. Ela pode quebrar o vaso. **Professora:** Ela pode quebrar o vaso, se ele tiver no chão, e raiz continua ainda, ela continua crescendo. Como que eu formo os bonsais? **A:** É, cortando a raiz? **Professora:** Qual parte da raiz que tem que cortar *pra* ela não crescer? **A:** As pontinha. **Professora:** Qual pontinha? **A:** Aquela ponta... É só não cortar o broto dela, pronto! **Professora:** E o broto a gente chama do quê? **A:** Brotinho. Broto. Brotamento. Professora, a gema! **Professora:** Gema o quê? **A:** Apical. **Professora:** E? **A:** Lateral” (PSII)

[...] **Professora:** Agora eu quero que vocês façam um desenho, uma paródia ou uma história em quadrinhos sobre o combate ao mosquito *Aedes aegypti*, eu quero essa atividade pronta até o final da aula” [...] **Professora:** [...] Escuta aqui, shiii, oh! Todos sabem que é uma frase, se tem três pessoas três frases, quatro pessoas quatro frases, por favor cada um sabe acompanhar. Eu não vou ficar chamando atenção! A leitura faz parte da avaliação” (PSIII)

Inserir atividades avaliativas ao longo do conteúdo é indispensável, pois, para Sanmartí (2009, p. 33), “[...] a avaliação mais importante para os resultados da aprendizagem é a realizada ao longo do processo de ensino-aprendizagem”, o que quer dizer que, ao inserir essas atividades avaliativas, o professor está colaborando na superação de obstáculos da aprendizagem do aluno, no sentido de o aluno observar quais são suas dificuldades e o professor intervir para saná-las.

Corroborando essa ideia, Luckesi (2011a) nos relata que o ato de avaliar nada mais é que uma investigação que, juntamente com o conhecimento a ser estudado, subsidiam as decisões em sala de aula. A partir da prática reflexiva das situações inerentes ao trabalho docente, o professor reorganiza as ações que podem promover a aprendizagem significativa de seus alunos, de forma que eles possam atuar na sociedade de maneira crítica e reflexiva.

Na Teoria da Aprendizagem Significativa, o evento educativo é um fenômeno idiossincrático que resulta da interação de cinco elementos: o professor, o aluno, o conhecimento, o contexto e a avaliação. Assim, ao

investigar como o conhecimento está chegando ao aluno, o docente “[...] possibilitará a tomada de decisão sobre o que o aluno deverá aprender, sobre qual será a estratégia mais adequada e subsidiará a preparação ou seleção dos recursos instrucionais necessários” (LEMOS; MOREIRA, 2011, p. 17).

Ao final do acompanhamento das PSs foi identificado o terceiro momento pedagógico da avaliação, a avaliação somativa, que está ligada aos outros dois momentos. Nesse momento o aluno é classificado, ou seja, será atribuído uma classificação da sua aprendizagem para, com base nisso, identificar se está apto ou não a seguir adiante ou se ele deve continuar em seu atual período letivo (SANTOS, 2006). Foi evidenciado que cada professora verificou a aprendizagem de seus alunos de acordo com a sua concepção (ANEXO C), o que se constata pelos registros:

“[...] **Professora:** É, qualquer coisa... pode guardar o material que já vai dar o sinal, terceira aula é avaliação. **A:** Ai meu Deus!” (PSI)

“[...] **Professora:** Lá final *pro* lado de fora, lá! Aquele lá *tá*. Aí o que nós vamos fazer, vocês vão fazer todas as anotações, o título, os objetivos, o material a que gente *tá* usando, todo o encaminhamento que eu vou dar pra vocês na aula, vocês vão fazer tudo isso no caderno. Como rascunho, então não precisa ser folha separada. Por quê? Porque depois que a gente terminar a aula e tiver tudo certinho, tudo respondido, toda a discussão feita no caderno, tudo que a gente precisa explorar, tiver sido explorado na aula, vocês vão no xerox, pegar uma folha, que é uma folha de relatório de aula prática, eu vou mostrar ela *pra* vocês terça. Essa folha ela tem vários campos e, cada campo é uma parte do relatório, tem título, tem os objetivos *pra* essa aula, tem o material que a gente vai usar, tem a metodologia que é a descrição de como que a gente procedeu na aula, tem os resultados, que é a descrição das raízes junto com os demais desenhos, pintadinhos bem bonitinhos e, a discussão, que são alguns pontos que eu vou pedir pra vocês completarem, caso a gente não encontre esses pontos nessas observações que a gente vai fazer. Essa folha, vocês não vão fazer em aula, como vocês vão ter tudo no caderno, vocês vão pegar essa folha no xerox, durante a semana, vão passar a limpo bem bonitinho em casa, com uma letra legível, que se eu não conseguir ler eu vou rasgar, jogar fora [...] Hoje é uma, mas a outra vocês vão fazer em casa porque não vai dar tempo de fazer aqui, *tá?*! *Oh*, pessoal, enquanto vocês estiverem falando, olhando *pro* colega e não pra mim, vocês não vão entender como faz o relatório. Esse relatório é uma forma de avaliação, vale nota e se vier errado, eu vou dar zero! Entendido? Então para de chamar o colega, para de olhar *pro* lado e presta atenção em mim. Entendido? **A:**

Sim. **Professora:** Vocês estão pegando duas folhas por quê? Faz tempo que eu estou falando, uma é *pra* aula de raiz e a outra é *pra* aula de caule. Hoje eu vou ensinar como que faz, porque a gente e vai fazer o de raiz, entendido?! Então vocês têm que pegar do caderno a anotação da aula de raiz, quando a gente observou cenoura, a batata, cebola, beterraba e assim por diante” (PSII)

Como mencionado, esse momento é importante, já que mostrará se o aluno conseguiu interiorizar os conhecimentos trabalhados ao longo do conteúdo. Além disso, Sanmartí (2009, p. 33) reitera que:

A avaliação final deveria orientar-se a ajudar os alunos a reconhecer os aspectos que aprenderam. Também é útil para verificar aqueles aspectos que deverão ser reforçados nos processos de ensino de sucessivos temas, porque não podem ser ensinados novos conteúdos sem considerar os resultados de processos de ensinamentos anteriores.

A partir desse posicionamento, relembramos que para que ocorra a aprendizagem é preciso que se suceda uma série de ligações no sistema neural, sendo significativa por meio de associações com outros elementos. Nesse sentido, a avaliação é entendida na Teoria da Aprendizagem Significativa como peça central, pois será por meio dela que se acompanhará como está ocorrendo a aprendizagem e se os objetivos propostos no início do conteúdo foram alcançados. Isso se justifica em razão da avaliação ser a “[...] retro-alimentadora do trabalho docente e, quando feita constantemente, dá subsídios para conhecer o aluno, perceber o seu progresso, decidir o quê e como fazer” (LE MOS; MOREIRA, 2011, p. 18).

Além disso, foi possível evidenciar a metodologia pluralista que pressupõe que “[...] todo processo de ensino-aprendizagem é altamente complexo, mutável no tempo, envolve múltiplos saberes e está longe de ser trivial” (LABURÚ; ARRUDA; NARDI, 2003, p. 248), ou seja, cada PS realizou a prática em sala de aula de maneira diversificada e envolveram múltiplos saberes para que ocorresse a aprendizagem.

Verificamos, dessa forma, que a avaliação perpassa todo o conteúdo ministrado pelas PSs. Assim, podemos afirmar que “[...] a avaliação não consiste em uma atuação mais ou menos pontual em uns poucos momentos do processo de ensino e aprendizagem, mas deve sim constituir um processo

constante ao longo da aprendizagem” (SANMARTÍ, 2009, p. 34). Portanto, é preciso planejar e executar o trabalho de maneira que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados.

Como observado, as três PSs utilizaram o que chamamos de três momentos pedagógicos da avaliação, objetivando a aprendizagem dos alunos. A partir disso, questionamos quais são as reações ao corrigir a avaliação, sendo que a PSI relata que:

“[...] Às vezes eu fico brava (risadas), quando eu vejo que começa vários errando coisas, eu falo “eu não acredito”. Porque tem resposta que a gente ri, e tem umas assim, eu fico. Aluno tirar nota máxima, muito, porque assim, meu objetivo. Todos, é claro, a avaliação escrita tem alunos que não tiram a nota lá, tira oito e meio que eu sei, que eu vejo a participação dele na aula que é um ótimo aluno né. Mas o tirar a nota máxima me deixa muito feliz (risadas), agora quando muitos se saem mal, eu fico... nossa, as vezes eu fico triste, é... chateada, sabe ali. Avaliar depois que eu termino de corrigido, falei “mas” (risadas). Que a gente se questiona né, claro que a gente vai culpar por tudo” (PSI)

Essas sensações que a PSI relata são consideradas por Luckesi (2011a, p. 195) como “[...] uma ação insatisfatória, no sentido de que ela não atinge um determinado objetivo que se está buscando. [...] Aí não há erro, mas sucesso ou insucesso nos resultados de nossa ação”. As correções da avaliação final irão mostrar se as ações tomadas ao longo das aulas auxiliaram ou não os alunos na interiorização do conhecimento. A partir dela, o professor poderá realizar reflexões de como intervir para que o aluno supere suas dificuldades.

Diante disso, Giroux (1997, p. 161) menciona que “[...] é importante enfatizar que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas”, no sentido de mostrar aos alunos quais são os propósitos que o docente está a ensinar.

O que ficou claro no acompanhamento de conteúdo foi que cada professora propôs atividades avaliativas condizentes com a sua prática, sendo que a PSII distinguiu-se das demais supervisoras por utilizar um relatório de aula prática como avaliação final. Nesse sentido, questionamos o que ela avaliou nesse relatório e quais são as suas reações ao corrigi-los:

“[...] Então, quando eu trabalho aula prática o que eu mais avalio é o resultado e a discussão, o material a metodologia o relato do que aconteceu. A única coisa que eu corrijo. É quando eles têm que pegar aquilo que aconteceu e relacionar com alguma coisa que acontece, é a discussão que a gente chama né. Tá, aconteceu que saiu água o açúcar. Mas por que, que molhou? A, água saiu de dentro da célula e fui pro açúcar, tá, mas e no dia-a-dia? Por que, que a gente joga sal na lesma. Por que, que a salada fica murcha depois do tempero? Assim eu procuro, é essa parte que eu procuro avaliar. Em outros fatos do dia-a-dia” (PSII)

“[...] Eu fico feliz, porque ele aprendeu. Sinal de que estou fazendo o meu trabalho certo para que ele depare na vida dele, no dia-a-dia, que ele saiba é, entender e sair da situação. Quando não chega, eu começo a pensar, “mas porque que ele não chegou, não entendeu em tudo o que foi explicado? Será que ele não prestou atenção porque eu usei termos que não o ajudaram a entender, será que ele estava é boiando na hora da explicação tipo, será que pra ele o que eu estava falando pra ele não fazia o menor sentido? Será que ele não conseguiu fazer outra associação? Então eu fico pensando quais situações aconteceram pra que ele não pudesse chegar, porque capacidade ele tem” (PSII)

Diante disso, retomamos o que Krasilchik (2008) afirma como a multiplicidade de instrumentos e métodos que podem tornar a aprendizagem mais significativa, sendo que a autora deixa claro que é, “[...] de primordial importância, a preparação de instrumentos que sejam coerentes com os objetivos propostos pelo professor no seu planejamento curricular” (KRASILCHIK, 2008, p. 138).

Nesse sentido, o que se constatou nas aulas da PSII foram aulas expositivas dialogadas, na quais muitas situações foram investigativas e instigadoras, práticas que o aluno contextualizava com o seu cotidiano, como:

“[...] **Professora:** Enquanto vocês terminam de copiar presta atenção. Então a gente vai lá fora, eu vou levar vocês no lugar que tem todas essas plantas e o que, que vocês vão fazer? Vocês vão olhar e identificar os tipos de caule encontrados na escola, então vocês vão observar, vão identificar e classificar. Então vocês vão dizer se ele é aquático, aéreo ou subterrâneo. **A:** A, a maioria é aéreo. **Professora:** A maioria é aéreo, tá, se ele é aéreo de que tipo que ele é? Qual é a classificação dele? Se ele é tronco, ele é haste, ele é cladódio, ele é rastejante, ele é trepador, o que, que ele é. E vão descrever as características, se ele é verde, se ele é flexível, se ele é rígido,

é...se ele é, sei lá, as características. Aí hoje a gente vai olhar oito plantas diferentes” (PSII)

Ao questionarmos o que a motivou a levar os alunos para fora da sala de aula, a professora responde que:

“[...] Desestabilizar, tudo só melhor se você tirar dali da zona de conforto a pessoa. É igual gerar um terremoto, o chão está rachando você tem que sair daí senão você vai cair. É isso que eu tento fazer” (PSII)

Evidencia-se, nesse caso, que a professora acumulou ao longo da sua carreira algumas atividades, provas, questões, práticas, entre outros, que servem de auxílio nas atividades avaliativas no seu trabalho docente. Essa situação é de suma importância, pois é possível criar, observar e verificar os efeitos que essas atividades geram individualmente ou coletivamente na sala de aula (GATTI, 2003b).

Nessa perspectiva, Luckesi (2011b) define a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso, pois tem como objetivo diagnosticar e incluir o educando no processo de maneira que as suas experiências de vida sejam integradas.

Diante de tudo o que já foi apontado sobre a avaliação, percebe-se que ela é o eixo integrador da aprendizagem em razão de perpassar todo o conteúdo proposto pelas PSs. No intuito de identificar a complexidade da avaliação no trabalho docente, questionamos a PSIII, que possui o maior tempo de carreira, sobre o que mudou em sua prática avaliativa desde que se formou:

“[...] Na minha prática avaliativa, muita coisa, muita coisa. A prática avaliativa tem que levar a aprendizagem. Nós temos um PPP. **Entrevistador:** Projeto Político Pedagógico. **Entrevistado:** É, é. Então, esse é um documento criado na escola e ali vai tratar da avaliação, né. E é dali que a gente vai tirar também, né que o é o PTD [...] Então a avaliação. Como que era? Era uma prova, uma recuperação, uma prova, uma recuperação. Qualquer atividade avaliativa tinha que ter uma. Em seguida e o que, que a gente fazia, passava mais tempo. Você fazia revisão, né, muito, muito tempo. O que mudamos então, para atividades recuperatórias por trimestre e depois uma prova de recuperação de todo. Trimestre. E aí, o que que acontece, ficou estabelecido. Trimestre. Dependendo o número

de aulas. Uma prova de, e trabalhos avaliativos, o próprio grupo já determina o que, que é, uma prova escrita avaliativa, prova não trabalho. Já com o valor. E aí com somatória. Então isso já é engessado. Tem que ser prova escrita, atividades. A recuperação, vai ser a maior nota” (PSIII).

O que se observa é que a avaliação está em constante mudança no trabalho docente. Diante disso, Paulo Freire (1996, grifo nosso) define que “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível”, ou seja, no âmbito educacional a mudança é necessária para que os objetivos de trabalho propostos sejam alcançados tanto pelos alunos quanto pelo professor.

Diante disso, podemos dizer que as PSs, cada uma a sua maneira, buscaram inserir a avaliação no conteúdo no intuito de promover a aprendizagem dos alunos a partir da avaliação formativa, forma que já foi explicitada anteriormente. O professor, ao ministrar as aulas de maneira que os conteúdos sejam integrados à realidade do aluno, contribui com que seja perdido o olhar punitivo que os alunos têm em relação à avaliação, permitindo que ela tenha o papel de integrar a aprendizagem (LEMOS; MOREIRA, 2011).

Além disso, demonstrou-se que a PSIII foi a que mais diversificou os instrumentos avaliativos, no entanto, em sua maioria, priorizou o conhecimento memorístico. Com isso, a professora se ajustou ao modelo avaliativo da avaliação tradicional, que consiste em um modelo de transmissão de conteúdos para os alunos, realização de exercícios repetitivos e memorísticos e reprodução do conteúdo na prova (LIBÂNEO, 2013). Em relação à PSI e PSIII, percebemos que se aproximaram em muitos aspectos, tanto na didática adotada quanto na forma de avaliar, porém, a PSI se encaixou no modelo avaliativo mediador pela razão de que em suas aulas a professora atua como mediadora do conhecimento, ou seja, ela desvincula a concepção sobre o “erro” no intuito do professor identificar os problemas de aprendizagem dos alunos e retomá-los para desmistificar a resposta certa/errada. Diante disso, errar pode ser construtivo para o aluno, desde que o professor saiba conduzi-los à resposta adequada (HOFFMANN, 1994b).

Já a PSII foi a professora que mais se distanciou da avaliação tradicional, tanto em sua didática quanto em sua forma de avaliar. Consideramos, por conseguinte, que a PSII se enquadrou no modelo avaliativo da avaliação investigativa, pois em suas aulas ocorreu uma ação coletiva entre



professor, alunos e a construção de conhecimentos. Nesse modelo, o professor tem que refletir que cada aluno é diferente, ou seja, o professor não pode pensar em trabalhar na homogeneidade, mas na heterogeneidade. O processo de construção do conhecimento, por sua vez, será avaliado continuamente, tendo em consideração como cada indivíduo desenvolveu o seu próprio saber. Para que isso ocorra, o professor precisa construir uma avaliação que possa “[...] dialogar com a complexidade do real, com a multiplicidade de conhecimentos com as particularidades dos sujeitos, com a dinâmica individual/coletivo [...] perpassando pelo confronto de interesses individuais e coletivos” (ESTEBAN, 2003, p. 24).

Nessa perspectiva, o que as pesquisas têm apontado é que falta para os alunos uma compreensão sobre a concepção do professor acerca da avaliação. Em vista disso, iremos apresentar na próxima categoria as variedades de compreensões sobre a avaliação.

### 5.2.2.3 As Variedades de Compreensões sobre a Avaliação

Iniciamos a coleta de dados com o questionário para as PSs pela seguinte questão: “Qual a sua compreensão sobre a avaliação?”. No primeiro momento será apresentado como cada professora compreende a avaliação e como ela está inserida em sua prática. Posteriormente, será realizado uma síntese sobre as compreensões e discussão com os autores. Foram evidenciadas algumas semelhanças entre a PSI e a PSIII, por isso, optamos por transcrever cada discussão em sequência. Para a PSI:

“A avaliação precisa estar presente em todos os momentos durante a aula” **(PSI)**

“Verificar os conhecimentos prévios dos alunos” **(PSI)**

Durante o acompanhamento foi possível constatar essas situações:

[...] **Professora:** Isso, que é o quê? Incineração não é usado pra, tem país que usam mais, o Brasil usa muito pouco, como eu disse *pra* vocês. Estamos *oh*, recordando, sabe aqueles cinco minutos de recordar o que a gente falou? **A:** Não. Não. Sim. **Professora:** É, não é assim em todas as aulas? **A:** Não.

**Professora:** A não? **A:** A maioria. **Professora:** Só o dia que é avaliação, que eu não começo recordando. Toda vez eu recordo, pergunto o que nós vimos na aula anterior. Então a incineração, que é você queimar o lixo, mas é queimado dentro de um incinerador, e que é usado muito *pra* lixo hospitalar” **(PSI)**

Na entrevista semiestruturada, retomamos este questionamento para indagar a professora sobre o que é a avaliação:

“[...] Aí isso que é difícil. Pra mim o que é avaliação, é difícil colocar em palavras né, como já disse pra você. Quantificar, verificar esse conhecimento que o aluno tem, avaliar isso, verificar o quanto daquilo que eu estou passando. O quanto que esse aluno aprendeu né com relação aquilo. É isso, eu verifico se ele conseguiu reter” **(PSI)**

Para a PSI, a verificação dos conhecimentos prévios dos alunos é uma forma de avaliar o que foi evidenciado no acompanhamento do conteúdo, mas, ao questionarmos na entrevista sobre o que é avaliação, a professora definiu como quantificar e verificar o conhecimento do aluno, destacando que é muito difícil definir o que é avaliação.

Quando a professora aponta que a avaliação quantifica e verifica o conhecimento do aluno, ela retira a sua participação do processo de ensino e aprendizagem, pois “[...] as escolhas que o professor faz e que implicam na formulação de um juízo devem ter por trás a intenção de contribuir para otimizar o processo educativo” (TREVISAN; MENDES; BURIASCO, 2014, p. 236), ou seja, toda a ação da prática docente terá uma reação, que pode ser parte do *continuum* processo do trabalho docente.

Sobre isso, Sanmartí (2009, p. 20) esclarece que “[...] a ideia que os alunos têm do que aprenderão não depende tanto do que o professor lhes diz, mas sim do que ele realmente considera no momento de avaliar”. Isso quer dizer que o olhar do professor sobre o que está corrigindo está ligado as suas emoções, a sua relação com o aluno, a sua relação com o trabalho, entre outros.

Na categoria anterior consideramos a avaliação da PSI como mediadora, pois ela requer “[...] uma ação avaliativa reflexiva e desafiadora do educador em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de ideias entre e com seus

alunos, num movimento de superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido” (HOFFMANN, 1994a, p. 51). Apesar da PSI se contradizer em sua fala, durante a prática essa mediação fica clara.

Já para a PSIII, a avaliação é:

“Vários instrumentos avaliativos, pois cada aluno age de uma forma”

No acompanhamento de conteúdo dessa professora, foi evidenciado o emprego de uma variabilidade de instrumentos avaliativos, pois no momento de avaliar ela utilizou diferentes estratégias, como:

“[...] **Professora:** Agora eu quero que vocês façam um desenho, uma paródia ou uma história em quadrinhos sobre o combate ao mosquito *Aedes aegypti*, eu quero essa atividade pronta até o final da aula”

“[...] **Professora:** [...] Escuta aqui, shiii, oh! Todos sabem que é uma frase, se tem três pessoas três frases, quatro pessoas quatro frases, por favor cada um sabe acompanhar. Eu não vou ficar chamando atenção! A leitura faz parte da avaliação”

Na entrevista, ao questionarmos a professora sobre os motivos que a levam a utilizar vários instrumentos, ela esclarece que:

“[...] A avaliação, ela é muito subjetiva também, né, e o que, que você vai avaliar? A participação do aluno em sala, o que ele não faz, aí a gente. Que são indisciplinados, que atrapalha, tudo. Então, tem que fazer todo um trabalho em cima desses alunos porque também. A avaliação né, e aí. A minha avaliação propriamente dita. O PPP, né, o que, que eu tenho. É, duas aulas semanais biologia, né, então vai ser o que? Duas provas escritas né, trabalhos, tarefas. Em sala. É, o que, que vai né. Às vezes eu faço uma atividade lá, respondendo, seminário, no próprio seminário. Então já. A participação né, dos alunos. E aí a prova propriamente dita. Assim mesclado né, algumas questões de assinalar. Porque tem aluno que tem facilidade para desenhar, outros eles aprendem melhor ouvindo né, ouvindo e falando. E aí antes eu fazia a prova de recuperação oral, porque não conseguia, e eu gosto muito da prova oral, porque você vai, você vai vendo o, sabe. Mas isso agora não é mais possível né. Oral do trimestre inteiro, não é possível né. Então assim, eu tento colocar nessas questões é, as práticas que a gente realizou, pegou né. Que nem, nos terceiros anos. Seminários, ou peço pra cada um comentar o que, que entendeu. Porque aí, nem todo mundo tem essa facilidade de

se expressar, mas consegue escrever. Então a avaliação é bem subjetiva, por quê? Às vezes, o aluno não consegue escrever, ele consegue falar, e, dependendo, às vezes fica bem difícil fazer esse trabalho”

Como já foi relatado anteriormente, essa professora foi a que mais inseriu instrumentos avaliativos em sua prática, entretanto, esses instrumentos, em sua maioria, foram de caráter memorístico e fragmentado. O que se evidenciou com essa supervisora foi que na teoria ela possui um vasto conhecimento, porém, na prática, a sua aplicabilidade é parcialmente concretizada. Essa situação pode estar relacionada com o tempo de carreira da professora e com a sua formação, pois as falhas encontradas na FI deveriam ser minimizadas com uma FC que auxiliasse na diminuição da dicotomia entre a IES e a EEB. Observa-se, entretanto, que ambas continuam desvinculadas, o que aumenta o distanciamento existente entre elas. A FC, pensada como uma maneira de corrigir as falhas da FI, se torna outro problema na FP, pois não está especificado como ou quando ela deixará de cobrir as falhas da FI (MENEZES, 2001).

Nesse sentido, Luckesi (2011b, p. 141) menciona que “[...] muitos docentes cumprem o seu papel mecanicamente, sem investir o necessário para que os resultados de sua atividade sejam significativos”. Dessa forma, o trabalho docente torna-se uma ação mecânica e não atinge os objetivos propostos pela Teoria da Aprendizagem Significativa, em que o professor não opera como um agente transformador no seu ambiente de trabalho.

Na análise de como essa professora desenvolveu as aulas, destaca-se que ela, ao apresentar o conhecimento para os alunos, o aborda de maneira memorística e fragmentada. Com isso, constatamos que, na teoria, a avaliação ocorre de maneira diferenciada, porém, na prática, as avaliações ficam restritas ao processo de verificação, o qual julga se o aluno assimilou ou não os conteúdos estudados (GATTI, 2003b).

Como já foi destacado na categoria anterior, a PSII foi a professora que mais se aproximou de uma professora intelectual transformadora, pois no seu trabalho docente ela buscou ser uma interlocutora entre o conhecimento e os alunos, o que demonstra que as suas compreensões e ações sobre a avaliação se distanciaram da avaliação tradicional:

“Mecanismo de verificação da aprendizagem dos alunos e do trabalho docente” (PSII)

Como podemos perceber pelo acompanhamento da aula:

[...] Lá final *pro* lado de fora, lá! Aquele lá *tá*. Aí o que nós vamos fazer, vocês vão fazer todas as anotações, o título, os objetivos, o material a que gente *tá* usando, todo o encaminhamento que eu vou dar pra vocês na aula, vocês vão fazer tudo isso no caderno. Como rascunho, então não precisa ser folha separada. Por quê? Porque depois que a gente terminar a aula e tiver tudo certinho, tudo respondido, toda a discussão feita no caderno, tudo que a gente precisa explorar, tiver sido explorado na aula, vocês vão no xerox, pegar uma folha, que é uma folha de relatório de aula prática, eu vou mostrar ela *pra* vocês terça. Essa folha ela tem vários campos e, cada campo é uma parte do relatório, tem título, tem os objetivos *pra* essa aula, tem o material que a gente vai usar, tem a metodologia que é a descrição de como que a gente procedeu na aula, tem os resultados, que é a descrição das raízes junto com os demais desenhos, pintadinhos bem bonitinhos e, a discussão, que são alguns pontos que eu vou pedir pra vocês completarem, caso a gente não encontre esses pontos nessas observações que a gente vai fazer. Essa folha, vocês não vão fazer em aula, como vocês vão ter tudo no caderno, vocês vão pegar essa folha no xerox, durante a semana, vão passar a limpo bem bonitinho em casa, com uma letra legível, que se eu não conseguir ler eu vou rasgar, jogar fora. **A:** Mas é *pra* comprar a folha? **Professora:** Vocês vão comprar. **A:** Nossa! **Professora:** Sabe por quê? Porque nós vamos fazer de cinco a sete relatório de aula prática daqui *pra* frente. **A:** Quanto? **Professora:** É uma folha frente e verso. **A:** Quanto? **Professora:** Não sei quanto que é. Não sei. Aí vocês vão passar a limpo, vão fazer os desenhos pintar e me entregar. Todos esses relatórios juntos vão valer quatro pontos. **A:** Só? Só? São sete. Só. **Professora:** Além de relatório tem: tarefa no caderno, tem exercícios em sala, tem alguns trabalhos extras que a gente vai fazer, tem a avaliação ainda que vai ser feita. Então têm vários. **A:** Oh, mais cinco pontos daí já... Já bom *pra* quem precisa. **Professora:** Gente se a tarefa vale trinta e você não conseguem tirar mais de um e meio, porque vocês deixam de fazer...eu *tô* fazendo valendo quatro, querem valendo cinco?”

Ao questionarmos na entrevista o que é avaliação, obtemos:

[...] Avaliação, ao meu entender, se o aluno conseguiu. ampliar o conhecimento que ele já tinha ou não ampliou, mas eles conseguiu ver uma determinada situação os lados diferentes. Usando pra isso vários fatos, vários conceitos. Que ele possa

ver os vários, as várias faces de um mesmo conteúdo, ou analisar um. É... buscando várias soluções ou pensando que, a, as vezes nem sempre! Então, revolver uma determinada situação mas entender de maneiras diferentes, não só daquela mesma maneira sempre. Caminhos pra ele resolver um determinado problema. Pra mim avaliação é isso. **Entrevistador:** E como que você vê a sua prática está dando certo? **Entrevistado:** Observo, eu procuro observar muito os alunos no modo como eles é... se portam em relação as situações ali, que eu faço com muita questão em sala, a gente. Eu procuro observar os comentários que eles fazem de alguma coisa que eles viram que aquilo que a gente está trabalhando em sala, é uma maneira de você entender que o aluno está conseguindo fazer as conexões que ele precisa. Pode ser usada como avaliação, mas dentro da escola, pontual e naquele momento com aquela prova questões trabalhadas em sala. Aí eu procuro nesse instrumento, fazer questões aonde o aluno não me dê a frase decorada do livro ou conceito decorado do caderno, mas, que ele lembre do conceito e saiba aplicar daquela situação, entre dois fatos. Então quando eu trabalho com essas questões, conectar conhecimentos, aí é que eu acho que eu consigo atingir o aluno de verdade”

Para a PSII, a avaliação é compreendida como um mecanismo de verificação do aluno e do trabalho do professor. É importante frisar essa perspectiva, pois ela foi a única professora que se incluiu no processo avaliativo. Ao considerarmos a avaliação como o motor da aprendizagem, isso significa que os que ensinam e os que aprendem estão ressignificando seus conhecimentos. Diante disso, Sanmartí (2009, p. 69) explicita que:

[...] a fórmula de ensino de cada professor é comunicada aos alunos implicitamente no processo avaliativo, não só quando atribui notas, mas também quando opina sobre como os alunos trabalham, quando comenta seus erros ou quando sugere maneiras de superação das dificuldades.

Corroborando essa ideia, Perrenoud (2002, p.106) distingue três tipos de regulação na avaliação, sendo:

- As regulações *retroativas*, que sobrevêm ao termo de uma sequência de aprendizagem mais ou menos longa a partir de uma avaliação pontual;
- As regulações *interativas*, que sobrevêm ao longo de todo o processo de aprendizagem;
- As regulações *proativas*, que sobrevêm no momento de engajar o aluno em uma atividade ou situação didática nova.

Dessa forma, a PSII se enquadra na última, por engajar o aluno em atividades e situações didáticas novas, pois em sua prática ela viabilizou o que o aluno já conhece do conteúdo e quais recursos ela poderia utilizar para auxiliar na construção do conhecimento.

Ainda, foi a PSII a que mais se aproximou de uma prática intelectual transformadora, porém, não podemos afirmar essa condição em virtude de que

[...] as intenções emancipadoras neste caso podem ser compreendidas como um paradigma que combina teoria e prática [...] isto sugere uma teoria crítica que promova auto-reflexão [...] assim, a emancipação tomaria o pensamento crítico e a ação política complementares (GIROUX, 1997, p. 52).

A partir dessa categoria, verificou-se que apesar das pesquisas e das discussões referentes ao tema avaliação, ele ainda é

[...] Um fenômeno indefinido. Professores e alunos que usam o termo atribuem-lhe diferentes significados, relacionados, principalmente, aos elementos constituintes da prática avaliativa tradicional: prova, nota, conceito, boletim, recuperação, reprovação (HOFFMANN, 1994b, p.14).

Isso pode estar relacionado com os resquícios das avaliações quantitativas, muito difundidas no século passado. No intuito de melhorar a aprendizagem do aluno por meio de novas técnicas e métodos de ensino, a avaliação também tem sido mudada, sendo cada vez mais compreendida como um processo de reflexão e autorreflexão do avaliador, como também do aluno, no sentido de fornecer uma perspectiva emancipatória dos sujeitos envolvidos nesse processo (TRINDADE, 2001).

Nessa categoria, demonstramos que cada professora apresenta a sua própria compreensão sobre avaliação, porém, elas não se distanciam da definição que adotamos a partir de Sacristán (1998, p. 298) para avaliação:

Avaliar se refere a qualquer processo por meio do qual alguma ou várias características de um aluno/a, de um grupo de estudantes, de um ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiais, professores/as, programas, etc., recebem a atenção de quem avalia, analisam-se e valorizam-se suas características e condições em função de alguns

critérios ou pontos de referência para emitir um julgamento que seja relevante para a educação.

Além das professoras se aproximarem da definição adotada acima, esse mesmo autor destaca que “avaliar não é uma ação esporádica ou circunstancial dos professores/as e da instituição escolar, mas algo que está muito presente na prática pedagógica” (SACRISTÁN, 1998, p. 296). Nesse sentido, pode-se alegar que o processo avaliativo adotado por cada professora está condizente com a sua prática pedagógica. A partir dessa compreensão sobre a avaliação, será tratado na próxima categoria como a avaliação interfere no trabalho docente.

#### **5.2.2.4 Como a Avaliação Interfere no Trabalho Docente**

Nesta categoria será discorrido como a avaliação influi no trabalho das três PSs. Essa categoria se elevou de dois instrumentos de coleta de dados, o questionário e a entrevista semiestruturada, pois no acompanhamento de conteúdo não se identificou fatores que poderiam contribuir na interferência. Será destacado o que cada PSs considera como interferência e, posteriormente, uma síntese do que foi discutido nessa seção.

Como já relatado anteriormente, a PSI e a PSIII se aproximam em muitos aspectos em sua prática e em sua fala, como podemos observar a partir do questionário quando indagadas: “Como a avaliação influencia no seu trabalho docente?”

“Ela é importante para o professor verificar se os objetivos foram alcançados” **(PSI)**

“Quais conteúdos não foram alcançados e retomá-los” **(PSIII)**

Essas afirmações estão de acordo com o que Libâneo (2013, p. 217) defende, de que o papel da avaliação nos objetivos gerais da educação escolar seja o de “[...] comprovar sistematicamente os resultados do processo de ensino, evidencia-se ou não o atendimento das finalidades sociais do ensino, [...] favorece uma atitude mais responsável do aluno em relação ao estudo”. Ao perguntar no questionário se avaliação interfere no trabalho das docentes,



observa-se que as respostas foram parecidas, por isso, perguntamos novamente na entrevista. As professoras nos dizem que:

“[...] Sim, normalmente aquilo que eu escolho, né então se eu escolhi, por exemplo, um determinado. Até que eu imagino aí será que o resultado lá na frente vai ser é o conhecimento por exemplo, seminário, tem aluno que ama, tem aluno que odeia. Que eu acho importante colocar seminários, porque o aluno precisa trabalhar esses aspectos” **(PSI)**

“[...] Que o grupo, o que o grupo discutiu né, principalmente no PPP. Até, olha, até esse ano, esse PPP nunca está pronta, está sendo reformulada e, reformulada. Esse ano nós já tivemos. PPP e o ano passado. Na parte da avaliação. Tem professor que acha “a, eu só tenho duas aulas, então vamos fazer ali” porque um grupo acha que “não, tem ser prova, e tem que ser assim, assim. Né, então influencia bastante”.  
**Entrevistador:** Então. Influencia no seu trabalho?  
**Entrevistado:** Com certeza, porque na verdade, lista. Onde você faz né, e o aluno, se você falar *oh*, ele já pergunta “vale nota? ”. Vai somar quanto lá, entendeu? Tipo de avaliação. Fazer para ganhar nota, e não fazer para aprender né. Mas enraizado né, cultural isso. A eu faço a somatória, 180, a, mas o bom aluno tirou 80 no segundo, ele entende que não precisa fazer mais nada agora, porque já tem 180. Eles produzem de acordo com a nota que vão precisando né. O que, que aconteceu, teve gente que não se incomodou, *tava* precisando no segundo trimestre 100. Nota, eu quero que eles aprendam, mas eles não se interessam se não for atribuído. Se não foi por causa de nota” **(PSIII)**

Segundo o que foi relatado pela PSI, a avaliação não interfere em seu trabalho, pois o instrumento que utiliza foi previamente escolhido por ela, então não tem motivo para causar desconforto. Por outro lado, são as reações dos alunos que a incomodam, já que nem sempre todos concordam com o instrumento escolhido.

Como já abordado anteriormente, Krasilchick (2008) aponta que a preparação dos instrumentos devem ser coerentes com a prática e com os objetivos propostos pelo professor. Diante disso, Luckesi (2011b) esclarece que isso ocorre devido ao planejamento do professor, pois é por meio dele que se dá o estabelecimento de metas, ações e recursos que serão viabilizados ao longo do conteúdo.

Já para a PSIII, os documentos da escola (Regimento, PPP, PPC, PTD) influenciam no seu trabalho, pois eles propõem uma avaliação engessada, ou

seja, por mais que ela seja discutida entre seus pares, ao final todos têm que seguir o documento. As interpretações desses documentos levam muitos alunos a só fazerem as atividades propostas pelo professor se valerem uma nota, o que não é o intuito da avaliação.

Nesse sentido, a avaliação deixa de ter caráter formativo para retornar aos aspectos tradicionais. Precisamos romper, portanto, com esse paradigma, pois a avaliação é uma via de mão dupla na qual os professores auxiliam os alunos no processo avaliativo, visto que “[...] está comprovado que somente o próprio aluno pode corrigir seus erros, apercebendo-se de por que se equivoca e tomando decisões adequadas de mudança” (SANMARTÍ, 2009, p. 19).

A avaliação muitas vezes está condicionada a apontar os erros sem dar suporte aos alunos de como corrigi-los. De acordo com Sanmartí (2009), é importante ensinar ao aluno como se autoavaliar, ou seja, como esse aluno pode construir seu conhecimento a partir daquilo que ele já conhece.

Diante disso, apontamos no questionário o que a PSII fala sobre a interferência da avaliação no seu trabalho:

“Ela é importante para o professor verificar se os objetivos foram alcançados, se houve ou não aprendizagem” e se necessário “mudar a prática para atingir a aprendizagem” **(PSII)**

Assim como a PSIII, a PSII evidencia que os documentos da escola (Regimento, PPP, PPC, PTD) podem influenciar na avaliação:

“[...] É ele quem vai dar a autonomia ou não pro professor de fazer diferente ou não. Escrito no PPP e também de como a direção e a equipe é, se comportam frente ao documento, você não tem muito o que fazer. Você não consegue, por exemplo, um ônibus numa manhã e levar os alunos em um lugar, você não consegue, fazer uma aula. Os professores, as vezes ele engessa muito, mas, dependendo de como a equipe se comporta frente ao PPP ele se torna bem mais flexível e bem mais é... a ele é um suporte bom pra que te abre o. E o regimento escolar é extremante importante, principalmente para o que pode ou não pode fazer dentro da escola, questão de comportamento. A gente sabe que tem uns professores que pegam pesado com os alunos, falam umas bobagens que não vai, que não deveriam” **(PSII)**

Como apontado, os documentos das escolas frequentemente servem de guia para o professor. Assim, é preciso que a sua construção seja coletiva e não individualizada, pois para que se tenha uma autonomia profissional, é necessário que o ambiente de trabalho seja um espaço democrático, o que só ocorrerá se a gestão democrática constar no PPP (GADOTTI, 2001).

Diante disso, o que podemos enfatizar é que muitos documentos escolares não favorecem a autonomia do professor, além de retirarem o caráter formativo da avaliação, deixando ela de tal forma engessada que se torna uma mera reprodução de saberes a ser quantificada no final:

A finalidade da avaliação, ao desencadear estudos, não é assim, a de simplesmente observar se os alunos apresentam ou não condições de “dar conta” das propostas delineadas, ou perceber, de início, os que apresentam mais ou menos dificuldades em determinada área. Mas a de conhecê-los cada vez melhor, tateando em busca de questões que verdadeiramente os provoquem a agir, à escuta de suas próprias questões, propondo em conjunto situações que lhes sejam verdadeiramente problemáticas a ponto de lhes despertar a atividade, a curiosidade. Em alguns momentos, as provocações irão partir do professor, em outros, dos próprios alunos ou de alguma circunstância vivida pelo grupo. (HOFFMANN, 2001, p. 86).

Isso significa que, para um professor intelectual transformador, a construção desses documentos pode auxiliá-lo nas transformações necessárias em seu ambiente de trabalho, visto que “[...] viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica” (FREIRE, 1996, p. 136).

Foi ressaltado nessa categoria que para os professores se tornarem intelectuais transformadores eles “[...] precisam desenvolver um discurso que una a linguagem crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças” (GIROUX, 1997, p. 163), perspectiva que converge no sentido de valorizar mais o trabalho docente.

Nesse intuito, durante as entrevistas as professoras elencaram uma situação que surge como o novo emergente, visto que ele não era o objeto da pesquisa (FIGURA 04). Este trabalho teve o intuito de pesquisar as

contribuições do Pibid na formação continuada das professoras supervisoras, abordando como cada uma concebe a avaliação do ensino e da aprendizagem. Porém, durante as entrevistas as professoras deixaram evidente o que para elas desmotiva e desvaloriza a profissão docente. Diante disso, será discorrido na próxima seção o que é o novo emergente, assim como o que foi elencado por cada professora supervisora.

**Figura 04.** Origem do Novo Emergente



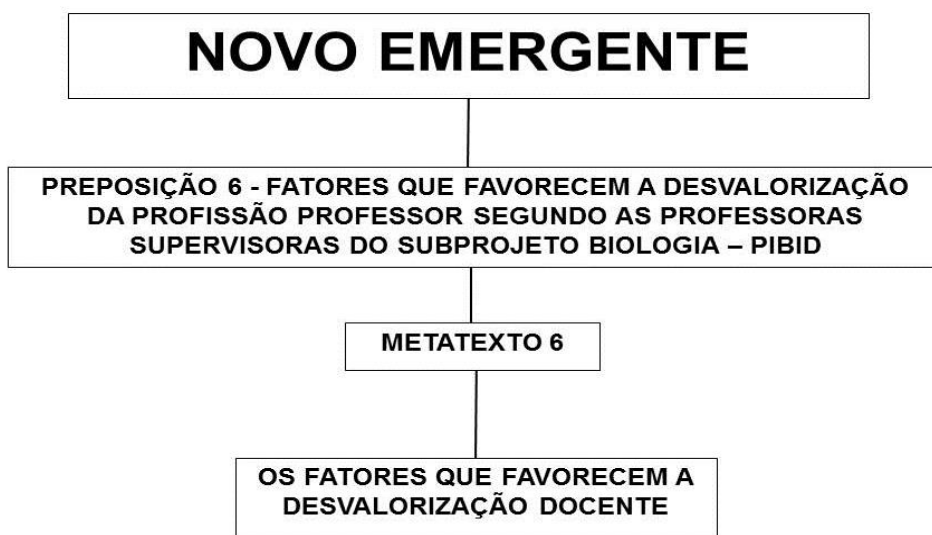
Fonte: Dados da Pesquisa.

### 5.3 O novo emergente encontrado na relação do trabalho docente e a valorização profissional docente

Conforme o que já foi exposto, a ATD apresenta três etapas: desmontagem dos textos, estabelecimento de relações e captando o novo emergente. Com a desconstrução do *corpus* e o processo de produção dos metatextos, evidenciou-se duas categorias *a priori*, discutidas no tópico anterior, e uma categoria com a terceira etapa da ATD, captando o novo emergente.

No processo de categorização, considerou-se três métodos para a produção dos metatextos, sendo: Dedutivo, Indutivo e Intuitivo. Os dois primeiros podem ser combinados entre si e foram utilizados para definir as duas categorias *a priori*, de acordo com a teoria na qual esta pesquisa se baseia. O método intuitivo ocorre a partir de um movimento auto-organizado da qual se enseja uma nova ordem (MORAES; GALIAZZI, 2011), sendo justamente a partir desse movimento que a referida categoria emergiu (FIGURA 05).

**Figura 05.** Construção do Novo Emergente



**Fonte:** Dados da Pesquisa.

Durante as entrevistas semiestruturadas com as PSs, foram apontadas pelas docentes algumas questões que prejudicam o trabalho docente. Diante

disso, emergiu a categoria “Os fatores que favorecem a desvalorização docente”, na qual se destaca o que cada PS fala sobre a desvalorização docente:

“[...] Todo mundo sabe, dão um monte de palpite, mas não sabe o que é. Claro que tem muitas coisas que precisam mudar. Mas. Muito o lado do aluno, mas e o professor? Hoje o professor não pode um monte de coisa, o aluno te desrespeita o tempo todo na sala e muito pouco é efeito. Tem muitos colegas que assim, nem buscam, eu já fiz BO já, dependendo do que faz, do que o aluno faz você não vai deixar assim. E você não vê o resultado. Sabe? O aluno chega e pensa que pode fazer qualquer coisa e isso não é geral, mas tem alunos que fazem. E aí? E o nosso lado né?! Poucos olham tudo o que a gente faz. Isso aqui é o meu trabalho gente, eu vim aqui pra, porque se você chega lá, eles não querem aula “aí só a professora, fazer isso, fazer aquilo”, gente eu tenho um conteúdo pra ensinar pra vocês “a mais por quê? ”. Ou eles questionam por que que eles estão estudando isso e não estão estudando outra coisa, eu falo “gente eu não posso chegar aqui e ensinar o que eu quiser”. Aí eu já falei dos documentos, eu falo tem um conteúdo pra cada série. Outra coisa, fazer de uma forma diferente, mas eu não posso chegar aqui e passar para outro assunto” **(PSI)**.

“[...] A minha orientadora me perguntava “como você vai fazer mestrado e vai voltar pra educação básica?”. Porque eu acho que é lá que eu vou fazer a diferença, já tem gente boa já no ensino superior, precisa de gente boa lá na básica [...] **Entrevistado:** Só que tem um porém, não adianta você está na base se você não contribuí lá na faculdade, e isso o Pibid me ajudou e não adianta você estar dando aula. Não é a base se você não tem ligação aqui. Você tem que dar aula lá, da educação lá, ajudar lá a formar os licenciados na universidade, tem que estar em contato com a escola, tem que estar dentro da escola e saber o que está acontecendo lá. Não digo dar aula aqui e lá, mas você tem que ter um pezinho dentro da realidade dos alunos, a realidade dos professores, como que estão as escolas, senão você está fazendo uma formação utópica” **(PSII)**.

“[...] para a maioria dos alunos, eles entendem que a aula boa é cópia quadro, quanto mais cópia do quadro melhor é. Então é assim, à tarde, à tarde, todo dia eles perguntavam “quando que a gente vai usar o livro? Quando que a gente vai usar o livro? ”. É cópia do quadro, cópia do livro ou leitura. E fazer uma atividade dialogada “o que você entendeu? O que, que é isso? O que, que é aquilo”, te dá aprendizagem. Se você vem contando aula, que você não está dando aula, está matando aula, não entendem como uma aprendizagem, aí se eu vou aplicar um jogo eu digo assim “oh, assim, só quero, que quem vai ganhar, quem ganhar, os outros um e meio”, claro que eu

não vou, logo eles participam, porque eles não entendem, da aprendizagem deles. Se você começa só dialogar assim, eu vejo pelo meu sobrinho “o que, que você teve? O que, que a professora ensinou hoje? ”, “a só falou, só conversou, só mostrou slides”. Aula é cópia para a maioria, é tipo um ranço sabe, mas eles não entendem. Então atividades diferenciadas para a maioria não é aprendizagem, não é aula, é matar tempo. Se você passar um filme, né. Se você passar um filme né, se você passar um filme, mesmo você falando tudo, que é pra observar “ela não quer dar aula, ela quer ficar folgada”. Entendeu? Então é difícil” (PSIII).

Ao olhar para essas falas percebemos que a PSI e a PSIII relatam a desvalorização docente por parte dos alunos. Segundo Libâneo (2013), essa situação muitas vezes ocorre quando a relação professor/aluno não é satisfatória, pois, ao combinar a severidade com o respeito, o professor acaba por ser autoritário, comportamento que muitos alunos não aceitam, o que gera conflitos.

Além disso, o ensino tradicional ainda está muito presente nas salas de aula por meio de aulas sempre iguais, métodos de ensino pouco variados, exercícios repetitivos e avaliação memorística. Tudo isso favorece a desvalorização do professor pelo aluno, pois este não consegue olhar para a profissão docente de maneira positiva (LIBÂNEO, 2001). Tal situação ocorre quando o professor começa a “deformar” e “desqualificar” o seu ambiente de trabalho, como salienta a PSII, o que demonstra que a valorização docente é reconhecida na teoria, no entanto, não acontece na prática (OLIVEIRA et al., 2016).

Como os autores estabelecem, a valorização docente é um dos componentes que podem modificar o olhar da sociedade em relação à docência. Nesse sentido, é essencial formar professores de maneira crítica e reflexiva e que saibam proceder perante aos inúmeros problemas enfrentados na profissão, principalmente reconhecer frente aos alunos a importância do seu trabalho no intuito de modificar a percepção dos alunos sobre a docência (OLIVEIRA et al., 2016).

As pesquisas têm evidenciado que ao se mencionar a desvalorização docente ela está quase sempre relacionada com os salários dos professores, já que “[...] todas as vezes que nos lastimamos ao constatar o ‘declínio da profissão docente’ acabamos por nos voltar, em última instância, ao fator



econômico, que se encontra na base do processo de ‘decadência do magistério’” (LÜDKE; BOING, 2004, p. 1160). Isso ocorre devido ao aumento de trabalho do professor que não foi acompanhado de um aumento salarial.

Por outro lado, esse não é o único problema encontrado nas escolas do país, pois as precárias condições de trabalho, a violência escolar, o excesso de trabalho, entre outros, explicam os motivos que levam os jovens a não serem atraídos pela docência. Para Lüdke (2001), esse quadro só irá mudar quando a reflexão se tornar um componente do trabalho e da formação do professor. Assim, visto que ao pensarmos em professores como intelectuais transformadores, estamos idealizando profissionais que buscam atuar de maneira reflexiva no intuito de formar cidadãos críticos e ativos e que sejam atuantes e transformadores da sociedade.

Tendo em vista a reflexão em torno de uma mudança nas escolas e na formação de professores intelectuais transformadores, na qual “o conhecimento é um dos principais valores de seus cidadãos” (MARCELO, 2009, p. 110), logo, ao falarmos de FP em ciências, lembramos que o conhecimento não é neutro e que está em constante mudança, o “[...] que exige dos profissionais uma permanente atividade de formação e aprendizagem” (MARCELO, 2009, p. 110). Isso implica em afirmar que:

A educação e a formação do professorado devem romper essa forma de pensar que a analisar o progresso e a educação de um modo linear, sem permitir a integração de outras formas de ensinar, de aprender, de organizar-se, de ver outras identidades sociais, outras manifestações culturais e ouvir-se entre eles e ouvir outras vozes, marginalizadas ou não” (IMBERNÓN, 2009, p. 14-15).

Nesse sentido, devemos buscar essa valorização docente a partir da parceria entre escolas e IES a fim de construir a identidade docente nos cursos de licenciatura e, posteriormente, na profissionalização dos alunos da EEB. Diante disso, para Marcelo (2009, p. 111), “[...] necessitamos de boas políticas para que a formação inicial desses professores lhes assegure as competências que vão precisar durante sua longa, flexível e variada trajetória profissional”, conseqüentemente, essa formação de qualidade irá refletir na formação crítica

e reflexiva dos alunos, contribuindo na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa evidenciou como a avaliação está inserida no trabalho docente das PSs, além de como o Pibid/Biologia tem contribuído na FC das mesmas, visto que um dos princípios da formação docente, conforme Gurgel e Leite (2006, p. 148), é o de “[...] desenvolver a profissionalização em busca da qualidade de ensino, e que, para isso, é preciso fazer um esforço de compreensão das práticas”. Na perspectiva de Pereira e Souza (2004), é necessário pesquisar e analisar as concepções e as práticas avaliativas realizadas no contexto escolar, bem como as suas inferências no processo de ensino e aprendizagem.

Partindo desse pressuposto, na categoria *a priori* “Contribuições do Subprojeto Biologia/Pibid” constatou-se a aproximação das IES com a EEB por meio do diálogo, reuniões, novas metodologias de ensino. Entretanto, não fica claro como a abordagem da avaliação do ensino e da aprendizagem ocorre no contexto do Subprojeto Biologia, pois no documento enviado à CAPES, a avaliação está relacionada às obrigações dos bolsistas.

Essa situação é refletida quando questionamos se a avaliação está presente no Subprojeto, já que as respostas divergem entre elas. Essa divergência pode ocorrer devido à forma como cada professora compreende a avaliação, pois cada PS concebe a prática e a avaliação de maneira diferenciada em sala de aula.

A falta de definição também é apontada na segunda categoria *a priori*, denominada “Avaliação”, na qual foi possível observar como a avaliação está inserida no trabalho docente e as suas intercorrências. As dificuldades podem estar relacionadas com o que Hoffmann (1994b) pontua sobre a avaliação ser um fenômeno indefinido, o qual pode ser relacionado com as próprias experiências das docentes.

Além disso, pouco se discutiu sobre a avaliação no Brasil até meados da década de 1980, em que os modelos avaliativos adotados eram similares aos americanos nos quais se priorizavam as avaliações quantitativas. Com as pesquisas sobre avaliação na década de 1980, as discussões sobre o tema não demoraram a chegar na escola, como aponta Mezzaroba e Alvarenga (1999) no Quadro 02, em que a avaliação escolar começou a ser vista de forma

qualitativamente e não quantitativamente. Por outro lado, o nosso sistema educacional ainda preconiza a avaliação quantitativa, como ocorre por sistemas como ENEM, ENADE, SAEB, Prova Brasil, entre outros.

No entanto, o que se constatou com as três professoras é que utilizaram instrumentos avaliativos diversificados, além dos três momentos pedagógicos da avaliação que consideramos para essa pesquisa: diagnóstica, formativa e somativa. Com isso, esse trabalho mostrou que as PSs desenvolveram a prática avaliativa de acordo com o que os documentos escolares têm apontado sobre a questão, porém, isso não quer dizer que elas concebem a avaliação como os documentos, mas que está engessada em um modelo a ser seguido na escola.

Quanto à caracterização de um professor intelectual transformador, compreendemos que, a partir da observação das práticas e da análise dos discursos, a PSI e a PSIII são profissionais intelectuais, porém não são transformadoras, pois evidenciou-se que a PSIII foi a que mais diversificou os instrumentos avaliativos, mas que, em grande parte, priorizou o conhecimento memorístico em suas aulas e nas atividades avaliativas propostas aos alunos. Baseado em nossa análise, essa professora se assemelhou ao modelo avaliativo de avaliação tradicional, que consiste em um modelo de transmissão de conteúdos para os alunos, realização de exercícios repetitivos e memorísticos e reprodução do conteúdo na prova.

Já a PSI mostrou interesse em desenvolver atividades que aproximassem os alunos de sua realidade, porém essas atividades não incluíram os alunos de forma ativa, por isso ela se aproxima do modelo intelectual, bem como do modelo avaliativo mediador, em virtude de a professora ser a mediadora do conhecimento. Segundo Hoffmann (1994a), a avaliação mediadora irá desvincular a concepção sobre o “erro” no intuito do professor identificar os problemas de aprendizagem dos alunos e retomá-los para desmistificar a resposta certa/errada. Diante disso, errar pode ser construtivo para o aluno, desde que o professor saiba conduzi-lo à resposta adequada.

A partir da presente análise evidenciou-se que a PSI e a PSIII se aproximam do modelo de intelectual e do modelo de professor tradicional, já a PSII foi a professora que mais se distanciou desse modelo tradicional, tanto em

sua didática, como em sua forma de avaliar. Tendo isso em vista, consideramos que a PSII se aproximou do modelo avaliativo de avaliação investigativa, pois em suas aulas ocorreu uma ação coletiva entre professor, aluno e a construção de conhecimentos. Para Esteban (2003), nesse modelo o professor tem que refletir que cada aluno é diferente, ou seja, não pode pensar em trabalhar na homogeneidade, mas na heterogeneidade.

Foi a PSII a que mais se aproximou de uma prática intelectual transformadora, porém não podemos afirmar essa condição, pois acompanhamos a professora durante um curto período, o que sugere que sejam realizadas pesquisas em um período maior de tempo para observar o professor em seu trabalho docente.

Ao longo do desenvolvimento dessa pesquisa encontramos muitas dificuldades, entre elas está a avaliação, pois durante a graduação pouco foi lido sobre ela, logo, compreendê-la não foi fácil e ainda relacioná-la com o professor intelectual transformador foi um desafio muito árduo para se cumprir. Além disso, utilizar uma metodologia de análise pouco conhecida fez com que surgissem muitas dúvidas de como relacionar os dados, pois esta pesquisa proporcionou a construção de um vasto material, sendo necessário focá-la nas categorias *a priori* e no novo emergente. Ainda assim, muitos questionamentos ficaram sem ser respondidos.

Essa pesquisa nos proporcionou múltiplos saberes e que podem ser inseridos na FI dos acadêmicos do curso, bem como a serem discutidos pelos professores orientadores da IES com as professoras supervisoras sob o objetivo de melhorar a formação docente permanente e, inclusive, na formação do pibidiano.

Entre os múltiplos saberes dessa pesquisa, pode-se considerar a mudança no olhar acerca da prática do professor, pois na graduação aprendemos de maneira uniforme e seguimos muitas vezes os modelos de “bons” professores que adotamos, o que demonstra que o desenvolvimento da identidade e profissionalização docente precisam ser discutidas na FI e na FC no intuito de promover a valorização docente.

A partir dessa investigação, fica claro a necessidade de se discutir a avaliação nos cursos de licenciatura, bem como no Pibid, tendo em vista que as divergências encontradas sobre a avaliação entre as PSs poderiam ser

sanadas se ocorresse mais discussões sobre o tema no contexto do Pibid, o que beneficiaria as PSs e os alunos bolsistas de iniciação à docência, além dos próprios professores formadores.

Outra situação que necessita de investigação no Subprojeto é como ocorre a relação da co-formação do professor supervisor com os pibidianos. Ademais, será que o professor supervisor exerce essa função de co-formador? Existe uma comunicação entre o orientador da IES com o professor supervisor ou a formação ocorre de maneira desarticulada?

Nesse sentido, propõe-se mais pesquisas que envolvam a avaliação do ensino e aprendizagem, bem como a prática do professor. Além disso, outras que tratem sobre como romper com o ensino tradicional por meio da formação de professores intelectuais transformadores da sua própria prática.

## 7. REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, E. **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

AMARAL, E. M. R. Avaliando contribuições para a formação docente: uma análise de atividades realizadas no PIBID-Química da UFRPE. **Química Nova na escola**, v. 34, n. 4, p. 229-239, 2012.

ARROYO, M. G. Quem de-forma o profissional do ensino. **Revista de Educação AEC**, Brasília, n. 2, p. 58, out./dez. 1985.

BARCELOS, N. N. S.; VILLANI, A. Troca entre universidade e escola na formação docente: uma experiência de formação inicial e continuada. **Ciência & Educação**, Bauru, SP, v. 12, n. 1, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BASTOS, F. Formação de professores de Biologia. In: CALDEIRA, A. M. A.; ARAÚJO, E. S. N. N. (Orgs.) **Introdução à Didática da Biologia**. São Paulo: Escrituras Editora, 2009.

BASTOS, F. A pesquisa em educação em ciências e a formação de professores. **Ciência & Educação**, Bauru, SP, v. 23, n. 2, p. 299-302, 2017.

BECKER, F. Epistemologia e ação docente. **Em aberto**, Brasília, ano 12, n. 58, p. 77-95, abr./jun. 1993.

BEJARANO, N. R. R.; CARVALHO, A. M. P. Tornando-se professor de ciências: crenças e conflitos. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 1, p. 1-15, 2003.

BENINCÁ, E. A Formação continuada. In: BENINCÁ, E.; CAIMI, F. E. **Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática**. Passo Fundo: IPF, 2002. p. 99-109.

BORGES, M. C.; ALVES, V. A.; MARTINS, S. E. C.; CONDELES, J. F.; ACRANI, S.; OLIVEIRA JÚNIOR, A. P.; ZEULLI, E. A formação de professores na UFTM: o PIBID como experiência desafiadora. **Revista Triângulo**, v. 3, n. 2, 2011.

BOURDIEU, P. **Sociologia**. Organizado por Renato Ortiz. São Paulo: Ática, 1983.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise de discurso**. Campinas: EDUC, 1991.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa da Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Diário Oficial da União**, n. 239, seção 1, p. 39, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ead/port\\_40.pdf](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ead/port_40.pdf)>. Acesso em: 15 fev. 2016.

BRASIL. LEI Nº 11.273. Dispõe sobre a concessão de bolsas de estudo. Diário Oficial da União, seção 1, p. 01, 2006. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2006/lei-11273-6-fevereiro-2006-540874-norma-pl.html>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

BRASIL. Portaria Normativa nº 096, de 18 de julho de 2013. **Novo Regulamento do PIBID – Portaria Capes nº 96, de 18 de julho de 2013**. p. 02, 2013. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria\\_096\\_18jul13\\_AprovaRegulamentoPIBID.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf)>. Acesso em: junho de 2015.

BRASIL. Coordenação de Apoio de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Relatório de Gestão 2009-2011**. Brasília-DF: MEC, 2012.

BRASIL, **Plano Nacional de Educação 2014 – 2024**. Lei nº 13. 005, de 25 de junho de 2014. – Brasília: Câmara dos Deputados. Edições Câmara, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2016.

CAETANO, C. A.; CORREIA, C. S.; DE OLIVEIRA, V. M. Professor supervisor do Pibid: contribuições na formação docente. In: SEMINÁRIO INSTITUCIONAL PIBID, 2, Uberaba, **Anais...** Uberaba: Universidade Federal do Triângulo Mineiro, 2015.

CANDAU, V. M. F. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. **Em Aberto**, Brasília, v. 1, n. 8, p. 19-21, ago. 1982.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: Edufscar, 2007. p. 139-152

CARNIATTO, I.; MEGLHIORATTI, F. A.; FERRAZ, D. F.; AMARAL, A. Q.; JUSTINA, L. A. D. Ensino de ciências e biologia por investigação: uma experiência do PIBID com acadêmicos do curso de Ciências Biológicas na educação básica. In: POLINARSKI, C. A.; LIMA, B. G. T.; CARNIATTO, I.



(Orgs.) **Reflexões e experiências no contexto do ensino por investigação:** PIBID/Biologia – UNIOESTE. Porto Alegre: Evangraf/UNIOESTE, 2014.

CELERE, M. S. et al. Metais presentes no chorume coletado no aterro sanitário de Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil, e sua relevância para saúde pública. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 23, n. 4, p. 939-947, 2007.

CHARLIER, E. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, E. **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHAVES, S. M. A avaliação da aprendizagem no ensino superior: realidade, complexidade e possibilidades. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, 2003, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2003, p. 1-16.

CHUIEIRE, M. S. F. Concepções sobre a avaliação escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 39, p. 49-64, 2008.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORBELLINI, M. Livro da sociedade das escolas cristãs. **Educação, Ciência e Cultura**. Canoas, RS, v. 5, n. 2, p. 61-73, 2000.

CORRÊA, K. R. C.; BATISTA, L. A. PIBID em prática: relato de experiências sob o olhar das supervisoras na escola. SIMFOP – Simpósio sobre Formação de Professores, 5, 2013, Tubarão, SP. **Anais...** Tubarão, 2013, p. 1-8.

CORSATTO, M. L. **Princípios pedagógicos e administrativos de La Salle no Guia das Escolas Cristãs**. 2007. 220 f. Dissertação (Mestrado). Programa Interdisciplinar em Administração, Educação e Comunicação. Universidade São Carlos, São Paulo, 2007.

CUNHA, A. M.O.; KRASILCHIK, M. A formação continuada de professores de ciências: percepções a partir de uma experiência. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2003, p.1-14.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DUARTE, F. C. T.; BOTELHO, M. L. S. T.; QUADROS, A. L. O professor supervisor do PIBID Química: que atenção tem recebido esse ator? In: Encontro Nacional de Ensino de Química, XVII, Ouro Preto-MG. **Anais...** Ouro Preto-MG, 2014. Disponível em: <<http://www.eneq2014.ufop.br/files/publico/Anais%20XVII%20ENEQ%20completo.pdf>>. Acesso em: junho de 2017.

ESTEBAN, M. T. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUREZ, G. Crise no ensino de ciências? **Investigações em ensino de ciências**, v. 8, n. 2, p. 109-123, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. C. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 86, 2004.

GADOTTI, M. **Projeto político-pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

GALINDO, C. J.; INFORSATO, E. C. Tecendo algumas considerações sobre a formação continuada de professores a partir das necessidades formativas: o caso da rede municipal de Araraquara. In: Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 8, 2005, Águas de Lindóia, **Anais...** Águas de Lindóia: UNESP, 2005, p. 80-87. (Comunicação Oral).

GARCIA, R. L. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In: ESTEBAN, M. T. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de pesquisa**, v. 119, p. 191-204, 2003a.

GATTI, B. A. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em avaliação educacional**, n. 27, p. 97-114, 2003b.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, 2010.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GURGEL, C. R.; LEITE, R. H. Avaliar aprendizagem: uma questão de formação docente. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 15, n. 54, 2007.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

HOFFMANN, J. M. L. Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento. **Avaliação do rendimento escolar**. São Paulo: FDE, p. 51-59, 1994a.

HOFFMANN, J. **Avaliação mito & desafio**: uma perspectiva construtivista. 13. ed. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1994b.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 7. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 33. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

JALBUT, M. V. Fundamentos teóricos para a formação de professores: a prática reflexiva. **Veras**, v. 1, n. 1, p. 66-85, 2011.

JUSTINA, L. A. D.; FERRAZ, D. F. A prática avaliativa no contexto do Ensino de Biologia. In: CALDEIRA, A. M. A.; ARAÚJO, E. S. N. N. (Orgs.) **Introdução à Didática da Biologia**. São Paulo: Escrituras Editora, 2009.

KRASILCHIK, M. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 85-93, jan./mar. 2000.

KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de biologia**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

LABURÚ, C. E.; ARRUDA, S. M.; NARDI, R. Pluralismo metodológico no ensino de ciências. **Ciência & Educação**, Bauru, SP, v. 9, n. 2, p. 247-260, 2003.

LAPERRIÈRE, A. Os critérios de cientificidade dos métodos qualitativos. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2010. (Coleção Sociologia)

LEMO, E. S.; MOREIRA, M. A. A avaliação da aprendizagem significativa em biologia: um exemplo com a disciplina embriologia. **Aprendizagem Significativa em Revista**, v. 1, n. 2, p. 15-26, 2011.

LIBÂNIO, J. C. **O essencial da didática e o trabalho de professor**: em busca de novos caminhos. Goiânia: PUC, 2001.

- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- LOPES, E. P. O conceito de educação em João Amós Comenius. **Fides reformata**, v. 13, n. 2, p. 49-63, 2008.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.
- LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 77-96, 2001.
- LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, 2004.
- LUIZ, C. F. **Formação de professores: um estudo sobre a prática reflexiva acerca da avaliação no contexto no Pibid/biologia**. 2017, 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017.
- MACIEL, E. M.; MENDES, B. M. M. O estágio supervisionado na formação inicial: algumas considerações. In: Encontro de Pesquisa em Educação, 7, 2010, Teresina, **Anais...** Teresina: Universidade Federal do Piauí. 2010.
- MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, MG, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- MARTELLI, A. C.; CASTELA, G. S. (Orgs.) **Vivências e experiências nas escolas**: construindo a profissão docente. 1. ed. Curitiba: CRV, 2013.
- MENEZES, L. C. Características convergentes no ensino de ciências nos países Ibero-Americanos e na formação de seus professores. In: MENEZES, L. C. (Org.) **Formação continuada de professores de ciências no âmbito ibero-americano**. 2. ed. Campinas: SP, Autores Associados; São Paulo: SP, Nupes, 2001. (Coleção Formação de Professores). p. 45- 58.
- MEZZAROBBA, L.; ALVARENGA, G. M. A trajetória da avaliação educacional no Brasil. In: ALVARENGA, G. M. (Orgs.). **Avaliar**: um compromisso com o ensino e a aprendizagem. Londrina: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional, 1999.
- MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: EdUFSCAR, 2002.

MONTERO, L. **A construção do conhecimento profissional docente.** São Paulo: Instituto Piaget, 2005.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p.191-211, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva.** 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011. (Coleção educação em ciências).

MUXFELDT, A. K. **Um estudo sobre a evasão de graduandos em ciências biológicas e a relação com a prática avaliativa.** 2013. 43 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Colegiado de Ciências Biológicas – Licenciatura. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2013.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. **Imagens do futuro presente.** Portugal: Educa, 2009.

OLIVEIRA, R. D. V. L.; QUEIROZ, G. R. P. C. A formação do professor como intelectual transformador e os fios e o compõem: uma análise a partir da formação inicial de uma professora de Química. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 16, n. 2, p. 339-360, 2016.

OLIVEIRA, L.; LUIZ, C. F. ; SILVA, A. A. ; SCHEIFELE, A. A profissão professor sob o olhar dos alunos do ensino médio. **Revista da SBEnBIO**, v. 9, p. 5007-5018, 2016

OLIVEIRA, L.; TOBALDINI, B. G.. Licenciatura: uma escolha real ou a possibilidade para um curso de nível superior. **Revista Caribeña de Ciencias Sociales**, v. 1, p. 1, 2015.

OLIVEIRA, J. M. P.; SCHNEIDER, E. M.; MEGLHIORATTI, F. A. O subprojeto PIBID/Biologia – UNIOESTE: vivências no contexto ciência-tecnologia-sociedade. In: OLIVEIRA, J. M. P.; MEGLHIORATTI, F. A., SCHNEIDER, E. M. (Orgs.). **Ensino de Ciências e Biologia no contexto do PIBID: propostas didáticas na abordagem ciência-tecnologia-sociedade.** Curitiba: CRV, 2015.

OLIVEIRA, H.; MENEZES, L.; CANAVARRO, A. P. Recursos didáticos numa aula de ensino exploratório: Da prática à representação de uma prática. In: SANTOS, L. (Org.) **Investigação em Educação Matemática.** Portalegre: SPIEM, 2012. p. 557-570.

PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, E. **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PARANÁ. **Diretrizes curriculares da educação básica**. Ciências. Curitiba, 2008.

PAREDES, G. G. O.; GUIMARÃES, O. M. Compreensões e Significados sobre o PIBID para a Melhoria da Formação de Professores de Biologia, Física e Química. **Química Nova na escola**, v. 34, n. 4, p. 266-277, 2012.

PEREIRA, L. C.; SOUZA, N. A. Concepção e prática de avaliação: um confronto necessário no ensino médio. **Estudos em avaliação educacional**, n. 29, p. 191-208, 2004.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RESOLUÇÃO Nº 382/2007-CEPE. **Aprova alteração do Projeto Político Pedagógico do curso de Ciências Biológicas - Licenciatura, do campus de Cascavel**. Disponível em: <http://www.unioeste.br/servicos/arqvirtual/arquivos/3822007-CEPE.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2017.

ROSA, M. I. F. P. S.; SCHNETZLER, R. P. A investigação-ação na formação continuada de professores de ciências. **Ciência & Educação**, Bauru, SP, v. 9, n.1, p. 27-39, 2003.

ROSA, J. K. L.; WEIGERT, C.; SOUZA, A. C. G. A. Formação docente: reflexões sobre o estágio curricular; **Ciência & Educação**, v. 18, n. 3, p. 675-688, 2012.

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. 5. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. 3. ed. Curitiba: Ibpex, 2007.

SACRISTÁN, J. G. A avaliação no ensino. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998..

SANMARTÍ, N. **Avaliar para Aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar?: critérios e instrumentos**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SANTOS, H. M. O estágio curricular na formação de professores: diversos olhares. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2005.

SANTOS, J. F. S. Avaliação no ensino a distância. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 38, n. 4, p. 1-9, 2006.

SAUL, A. M. Referenciais freireanos para a prática da avaliação. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n. 25, 2008.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, R. C.; CARVALHO, M. A. O livro didático como instrumento de difusão de ideologias e o papel do professor intelectual transformador. In: III Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI/II Congresso Internacional em Educação, 3, Teresina, **Anais...** Teresina: Universidade Federal do Piauí. 2004, p. 1-11.

SILVA, J. L. P. B.; MORADILLO, E. F. Avaliação, ensino e aprendizagem de ciências. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 4, n. 1, 2002.

SOUSA, P. S.; BASTOS, A. P. S.; FIGUEIREDO, P. S.; GEHLEN, S. T. Tema gerador e a relação universidade-escola: percepções de professoras de ciências de uma escola pública em Ilhéus-BA. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 9, n. 1, p. 3-29, 2016.

STANZANI, E. L.; BROIETTI, F. C. D.; PASSOS, M. M. As contribuições do PIBID ao processo de formação inicial de professores de química. **Química Nova na Escola**, v. 34, n. 4, p. 210-219, 2012.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O ofício de professor**: perspectivas e desafios internacionais. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 9. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TREVISAN, A. L.; MENDES, M. T.; BURIASCO, R. L. C. O Conceito de regulação no contexto da avaliação escolar. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 7, n. 1, p. 235-250, 2014.

TRINDADE, M. N. Concepção de avaliação. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS**, v. 7, n. 14, 2016.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. **PIBID/UNIOESTE**. 2014. Disponível em: < <http://www.unioeste.br/Pibid/>>. Acesso em: 30 jun. 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. **Regulamento das Diretrizes Gerais para os Estágios Supervisionados dos Cursos de**

**Graduação da Universidade.** Aprovado pela Resolução nº 385/2008 – CEPE, de 07 de nov. de 2017.

ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores:** ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade.**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535- 554, maio/ago. 2008.



## 8. ANEXOS

### Anexo A – Parecer do Comitê de Ética



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
OESTE DO PARANÁ



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** TRABALHO DOCENTE E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

**Pesquisador:** Lourdes Aparecida Della Justina

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 47135315.3.0000.0107

**Instituição Proponente:** Centro de Ciências Biológicas e da Saúde CCBS - UNIOESTE

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.179.556

**Data da Relatoria:** 30/07/2015

##### **Apresentação do Projeto:**

Trata-se de um projeto de mestrado, cujo objetivo é a avaliação das concepções de avaliação de quatro professores de biologia envolvidos com o PIBID.

##### **Objetivo da Pesquisa:**

Avaliar das concepções de avaliação de quatro professores de biologia envolvidos com o PIBID.

##### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Adequada.

##### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Relevante para área.

##### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Presentes e adequados.

##### **Recomendações:**

##### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Sem pendências.

##### **Situação do Parecer:**

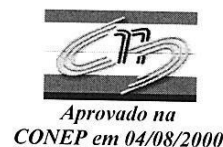
Aprovado

**Endereço:** UNIVERSITARIA  
**Bairro:** UNIVERSITARIO  
**UF:** PR **Município:** CASCAVEL  
**Telefone:** (45)3220-3272

**CEP:** 85.819-110

**E-mail:** cep.prppg@unioeste.br

## Anexo B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE



### ANEXO I TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

**Título do projeto:** Trabalho docente e avaliação da aprendizagem

**Pesquisador (es):** Lourdes Aparecida Della Justina (45 3220 7266) e Luciani de Oliveira (45 99129318)

Convidamos você a participar de nossa pesquisa que tem o objetivo de investigar a compreensão de avaliação como possibilidade de aproximação/distanciamento da prática avaliativa e com pressupostos teóricos da área educacional na concepção de professores de ciências e biologia. Esperamos, com este estudo, fornecer indicativos acerca de como o processo avaliativo é concebido por professores e como essa visão influencia a sua prática docente. Para tanto, você será convidado a responder um questionário, a ter algumas de suas aulas audiogravadas e a uma entrevista final.

Durante a execução do projeto você poderá sentir-se constrangido para responde a questões ou de ter suas aulas acompanhadas. No caso de ocorrer algum mal estar durante o desenvolvimento do projeto o SAMU será chamado. Sua identidade não será divulgada e seus dados serão tratados de maneira sigilosa, sendo utilizados apenas fins científicos. Você também não pagará nem receberá para participar do estudo. Além disso, você poderá cancelar sua participação na pesquisa a qualquer momento. No caso de dúvidas ou da necessidade de relatar algum acontecimento, você pode contatar os pesquisadores pelos telefones mencionados acima ou o Comitê de Ética pelo número 3220-3272.

Este documento será assinado em duas vias, sendo uma delas entregue ao sujeito da pesquisa.

Declaro estar ciente do exposto e desejo de participar da pesquisa.

\_\_\_\_\_ (Assinatura)

(Nome do sujeito de pesquisa ou responsável)

Eu, Luciani de Oliveira, declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante e/ou responsável.

Cascavel, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Comitê de Ética em Pesquisa
Aprovado <u>30/07/15</u>
Unioeste

## Anexo C – Avaliações escritas, relatórios de aula prática e trabalhos avaliativos

### PSI

1- (1,5) Numere a segunda coluna de acordo com a primeira:

- 1- Lixão ( ) Queima do lixo  
2- Aterro sanitário ( ) Mistura de água e resíduos da decomposição do lixo  
3- Incineração ( ) Gás combustível formado na decomposição do lixo  
4- Metano ( ) Terreno em que o lixo é descartado  
5- Chorume ( ) Terreno em que o lixo é descartado, compactado e coberto por terra.

2- (0,6) Leia o texto que segue. "É o processo que permite reaproveitar vários tipos de materiais, que serão transformados em novos objetos que podem, ou não, se parecer com os objetos originais."

O conceito acima se refere a:

- (A) gás metano (B) biodigestor (C) reciclagem (D) compostagem

3- (2,0) Assinale com um X o destino adequado de cada um dos itens abaixo.

ITEM	LIXO NÃO RECICLÁVEL PARA COLETA NORMAL	LIXO RECICLÁVEL PARA COLETA SELETIVA
Cascas de fruta		
Lata de refrigerante		
Pão embolorado		
Jornais lidos		
Cabelos		
Garrafa PET		
Copo quebrado		
Cascas de ovos		
Revistas		
Lixo do banheiro		

4- (1,2) Assinale com V as alternativas verdadeiras e com F as alternativas falsas:

- ( ) A destinação inadequada do lixo pode desencadear vários problemas socioambientais, como, por exemplo, poluição do solo, entupimento de bueiros e poluição visual.  
( ) A produção de lixo não é prejudicial ao meio ambiente, visto que em todas as cidades brasileiras ocorrem a coleta e o tratamento adequado desse material.  
( ) Todos os tipos de lixos são recicláveis.  
( ) Os restos orgânicos como alimentos, folhas e galhos não podem ser reaproveitados.  
( ) Pilhas e baterias não contêm metais tóxicos em seu interior.  
( ) O chorume produzido na decomposição do lixo orgânico não infiltra no solo e por isso não polui o lençol freático.

5- (0,5) São considerados resíduos orgânicos:

- (A) Folhas, restos de alimentos e vidro;
- (B) Galhos de árvores, restos de alimentos e cascas de frutas;
- (C) Vidro, papel e alumínio;
- (D) Restos de alimentos, galhos de árvores e alumínio;
- (E) Pneus, vidro e papel.

6- (1,2) Veja só que coisa triste: o homem é o único ser vivo que destrói o ambiente em que vive. Nenhum outro habitante do planeta polui o ar, contamina a água, devasta florestas...



Observando o texto e a charge, responda às seguintes questões:

(A) A quantidade de lixo tem aumentado muito, principalmente nas grandes cidades, causando problemas para o meio ambiente. O que podemos fazer para minimizar o problema do acúmulo de lixo.

---

---

---

(B) O acúmulo de lixo a céu aberto, além de causar mau cheiro e atrair animais causadores de doenças, libera um líquido que penetra no solo e contamina a água. Como é chamado esse líquido e de que forma ele contamina a água?

---

---

---

(C) Na charge, vê-se de forma engaçada o que acontece ao jogar lixo hospitalar nos rios, porém sabe-se que as consequências disso são bem mais severas. Comente o que deve ser feito com o lixo hospitalar para que não cause danos ao meio ambiente e nem à nossa saúde?

---

---

---

7- (0,5) Explique o que é um aterro sanitário, Quais as vantagens dos aterros sanitários sobre os lixões?

---

---

---

---

8-(0,5) O que é compostagem?

---

---

*PSII*

**RELATÓRIO DE AULA PRÁTICA DE CIÊNCIAS / BIOLOGIA**

**TÍTULO:**

**OBJETIVOS:**

**MATERIAIS UTILIZADOS:**

**METODOLOGIA**

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

### PSIII

Nome: \_\_\_\_\_ nº: \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Assunto: Combate ao mosquito *Aedes aegypti*, mitos de criação, Teoria do Big Bang, Origem do Sistema Solar e do planeta Terra.

Senhores pais ou responsáveis. Esta atividade é uma revisão para avaliação de Ciências. A avaliação de Ciências será dia: \_\_\_\_\_

Assinatura dos pais ou responsáveis: \_\_\_\_\_

#### Trabalho avaliativo de Ciências

1-Existem vários mitos e teorias que tentam explicar a origem da vida na Terra e do Universo. Leia as afirmativas abaixo e escreva "C" para criacionismo, "I" para lenda indígena, "A" para lenda africana, "B" para a teoria do Big Bang:

- a) ( ) Com a ajuda da deusa lua Araci, Tupã desceu à Terra num lugar descrito como um monte na região do Aregua, Paraguai, e deste local criou tudo sobre a face da Terra.
- b) ( ) Quando Olorum, o senhor do infinito, fez o universo com o seu hálito sagrado, criou junto um punhado de seres imateriais com a finalidade de povoá-lo.
- c) ( ) No princípio Deus criou o céu e a Terra.
- d) ( ) E a terra era sem forma e vazia; e havia trevas sobre a face do abismo; e o Espírito de Deus se movia sobre a face das águas.
- e) ( ) Segundo esta teoria, o Universo veio de uma bolha que, há cerca de 13,5 ou 20 bilhões de anos, surgiu em um tipo de "sopa" quentíssima e começou a crescer, dando origem a toda a matéria que conhecemos.

2- Complete corretamente as questões abaixo:

- a) Segundo a Teoria do Big Bang, o Universo teria surgido há cerca de \_\_\_\_\_ bilhões de anos, a partir de uma bolha que começou a se expandir.
- b) Nome da galáxia onde está situado nosso Sistema Solar: \_\_\_\_\_
- c) Devido à força da \_\_\_\_\_ as partículas de gases e de poeira foram se atraindo e se concentrando no centro da nebulosa que originou o Sol.
- d) O primeiro elemento químico formado foi o: \_\_\_\_\_
- e) Através de reações de fusão nuclear entre átomos de hidrogênio formou-se o elemento químico \_\_\_\_\_
- f) Nome da teoria científica que pretende explicar a origem do Universo: \_\_\_\_\_
- g) Nome dado a todos os corpos existentes no Universo: estrelas, planetas meteoros, cometas, satélites: \_\_\_\_\_
- h) Nome da estrela mais próxima do planeta Terra: \_\_\_\_\_
- i) A expressão Big Bang significa: \_\_\_\_\_
- j) Os principais planetas do Sistema Solar são: \_\_\_\_\_
- k) Ceres, Plutão, Eris, Haumea e Makemake são planetas: \_\_\_\_\_
- l) Nome do satélite natural da Terra: \_\_\_\_\_
- m) Nome das pequenas unidades que formam todo o Universo: \_\_\_\_\_
- n) Nome do mosquito que transmite dengue, febre chikungunya e zika vírus: \_\_\_\_\_

3- Responda:

- a) O que devemos fazer para evitarmos a proliferação do mosquito *Aedes aegypti* ?

\_\_\_\_\_

- b) Você combateu a proliferação do mosquito *Aedes aegypti* ? O que você fez ?

\_\_\_\_\_

- c) De acordo com a teoria do Big Bang, como surgiu o Universo ?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- d) Como teria surgido o Sistema Solar, de acordo com a teoria mais aceita pelos cientistas ?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- e) Faça um desenho sobre um assunto que você aprendeu em Ciências. ( O que achou mais interessante ).

Nome: \_\_\_\_\_ nº: \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_  
Assunto: Combate ao mosquito *Aedes aegypti*, mitos de criação, Teoria do Big Bang, Origem do Sistema Solar e do planeta Terra. Valor: 100  
Assinatura dos pais ou responsáveis: \_\_\_\_\_

#### Avaliação de Ciências

1-Existem vários mitos e teorias que tentam explicar a origem da vida na Terra e do Universo. Leia as afirmativas abaixo e escreva “C” para criacionismo, “I” para lenda indígena, “A” para lenda africana, “B” para a teoria do Big Bang:

- a) ( ) Com a ajuda da deusa lua Araci, Tupã desceu à Terra num lugar descrito como um monte na região do Aregua, Paraguai, e deste local criou tudo sobre a face da Terra.
- b) ( ) Quando Olorum, o senhor do infinito, fez o universo com o seu hálito sagrado, criou junto um punhado de seres imateriais com a finalidade de povoá-lo.
- c) ( ) No princípio Deus criou o céu e a Terra.
- d) ( ) No início, toda a matéria, toda a energia e todo o espaço que hoje observamos estavam comprimidos em um ponto chamado ovo cósmico.

2- Escreva “V” para a afirmativa verdadeira e “F” para a afirmativa falsa:

- a) ( ) Segundo a Teoria do Big Bang, o Universo teria surgido há cerca de 13,5 ou 20 bilhões de anos, a partir de um ovo cósmico que começou a se expandir.
- b) ( ) Devido à força nuclear fraca as partículas de gases e de poeira foram se atraindo e se concentrando no centro da nebulosa que originou o Sol.
- c) ( ) Através de reações de fusão nuclear entre átomos de hidrogênio formou-se o segundo elemento químico chamado ferro.
- d) ( ) Ceres, Plutão, Eris, Haumea e Makemake são planetas anões.
- e) ( ) O Universo é formado por pequenas unidades chamadas de átomos.
- f) ( ) *Aedes aegypti* é o nome do mosquito que pode transmitir dengue, febre chikungunya e zika vírus.

3- Complete corretamente as lacunas abaixo:

- a) Nome da galáxia onde está situado nosso Sistema Solar: \_\_\_\_\_
- b) O primeiro elemento químico formado foi o : \_\_\_\_\_
- c) Nome da teoria científica que pretende explicar a origem do Universo : \_\_\_\_\_
- d) Nome da estrela mais próxima do planeta Terra : \_\_\_\_\_
- e) Os principais planetas do Sistema Solar são : \_\_\_\_\_

- f) Nome do satélite natural da Terra : \_\_\_\_\_
- g) Após a formação do Universo, surgiram as quatro forças fundamentais da natureza: \_\_\_\_\_

4- Responda:

- a) O que devemos fazer para evitarmos a proliferação do mosquito *Aedes aegypti* ?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- c) a) Em quais provas científicas os cientistas se baseiam para afirmar que o Big Bang ocorreu ?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- d) Como teria surgido o Sistema Solar, de acordo com a teoria mais aceita pelos cientistas ?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



## 9. APÊNDICES

### A – Questionário

#### A – 1. Questionário aberto

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *stricto sensu* EM EDUCAÇÃO – Nível**  
**de Mestrado/PPGE**  
**Linha de Pesquisa: Ensino de Ciências e Matemática**

**Pesquisa de Trabalho de Dissertação:** Trabalho docente e avaliação da aprendizagem

**Orientador:** Lourdes Aparecida Della Justina

Nome: \_\_\_\_\_

Colégio: \_\_\_\_\_

Tempo de Pibid: \_\_\_\_\_

#### **Bloco I:**

1) Quais os instrumentos avaliativos utilizados por você?

---

---

---

---

2) Qual a sua compreensão sobre a avaliação?

---

---

---

---

3) Como a avaliação influencia no seu trabalho docente?

---

---

---

---

#### **Bloco II:**

4) O Pibid tem contribuído no seu trabalho docente? Como?

---

---

---

---

5) Quais os assuntos mais comentados no grupo do Pibid sobre o trabalho docente? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

6) Nas reuniões do Pibid se discute a avaliação escolar? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

7) Você sente falta de discutir a avaliação da aprendizagem? Por quê?

---

---

---

---

8) Como essas discussões têm contribuído na sua prática docente?

---

---

---

---

9) Houve alterações na forma de avaliar após sua entrada no Pibid?

---

---

---

---

10) Existe outro ponto sobre o trabalho docente e/ou avaliação que você gostaria de destacar/relatar?

---

---

---

---

**B - Ficha de Acompanhamento**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *stricto sensu* EM EDUCAÇÃO – Nível**  
**de Mestrado/PPGE**  
**Linha de Pesquisa:** Ensino de Ciências e Matemática

**Pesquisa de Trabalho de Dissertação:** Trabalho docente e avaliação da aprendizagem

**Orientador:** Lourdes Aparecida Della Justina

**Ficha de acompanhamento**

Colégio: \_\_\_\_\_

Conteúdo:

\_\_\_\_\_

Aula: \_\_\_\_\_

a) Estrutura da aula:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

b) Desenvolvimento da aula, como a avaliação esta inserida:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

c) Objetivos da avaliação:

\_\_\_\_\_

---

---

---

---

d) Sujeitos da avaliação (quem avalia quem):

---

---

---

---

---

e) Conceito de avaliação implícito:

---

---

---

---

---

f) Outras informações relevantes para a pesquisa:

---

---

---

---

---

## **C - Entrevista Semiestruturada**

A entrevista semiestruturada consiste segundo Marconi e Lakatos (2008) em uma liberdade ao entrevistador de conduzir a entrevista direcionando-as conforme as situações, podendo explorar mais profundamente a questão envolvida. As perguntas serão formuladas a partir das análises de A e B elencando os seguintes pontos:

- a)** Avaliação como instrumentação docente
- b)** Avaliação no processo de ensino e aprendizagem,
- c)** Relação professor – aluno – escola no processo avaliativo;
- d)** O Pibid e o desenvolvimento docente na formação para avaliação

## D – Ficha de acompanhamento das professoras supervisoras

*PSI*

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – Nível de  
Mestrado/PPGE**

**Linha de Pesquisa:** Ensino de Ciências e Matemática

### **Ficha de acompanhamento**

Colégio: Estadual Costa e Silva

Conteúdo: Lixo

Aula: **01**

- a) **Estrutura da aula:** Expositiva – Dialogada. São considerados os conhecimentos prévios dos alunos e os alunos buscam no livro didático o conteúdo para interagir com a professora.
- b) **Desenvolvimento da aula, como a avaliação está inserida:** Após a explicação e discussão do conteúdo a professora escreveu no quadro sobre o “Lixo” com dois tópicos: Lixão e Aterro Sanitário foram breves textos, porém a turma demorou a copiar. Ao decorrer da aula a professora solicitou um trabalho de pesquisa para os alunos sobre o lixo. A pesquisa constituía de duas questões: 1) Quantos sacos de lixo são produzidos em sua casa por uma semana? 2) Do que é composto o lixo da sua casa?
- c) **Objetivos da avaliação:** Tem como objetivo saber qual a quantidade de lixo produzido por cada aluno no decorrer de uma semana, quais os materiais que são colocados na sacolinha e se eles realizam a coleta legal.
- d) **Sujeitos da avaliação (quem avalia quem):** Professor avalia o aluno; Aluno se autoavalia e Professor se autoavalia.
- e) **Conceito de avaliação implícito:** Avaliação Investigativa

f) **Outras informações relevantes para a pesquisa:** Turma bastante agitada, mas interessada com o conteúdo. Apesar disso, a professora tem controle da turma.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – Nível de  
Mestrado/PPGE**

**Linha de Pesquisa:** Ensino de Ciências e Matemática

**Ficha de acompanhamento**

Colégio: Estadual Costa e Silva

Conteúdo: Lixo

Aula: **02**

a) **Estrutura da aula:** Aula Expositiva – Dialogada, com alguns aspectos tradicionais.

b) **Desenvolvimento da aula, como a avaliação está inserida:** Após a retomada dos conteúdos da última aula, a professora escreveu o conteúdo no quadro. A professora passou nas carteiras verificando se os alunos estão copiando. A professora utilizou a Tv Pendrive, mostrando imagens de como o aterro sanitário é feito. Com as imagens os alunos se mostraram mais interessados no conteúdo. A professora solicitou que os alunos resolvessem a questão 01 do livro didático, página 138, “Dê exemplos de seres vivos que podem viver em lixões. Que problemas eles trazem ao ser humano?”

c) **Objetivos da avaliação:** Como a turma está muito agitada, a professora solicitou que respondessem essa questão para manter o controle da turma.

d) **Sujeitos da avaliação (quem avalia quem):** Professor avalia o aluno.

e) **Conceito de avaliação implícito:** Avaliação Tradicional

f) **Outras informações relevantes para a pesquisa:** Nesse colégio os alunos trocam de sala e não o professor, o professor tem uma sala fixa para

qual ele pode desenvolver o seu trabalho. Nessa aula foi necessário trocar de sala, pois estava chovendo muito e a sala estava com muitas goteiras. O colégio passou por uma reforma nos últimos anos. Em conversa com a professora a atividade proposta na aula anterior (aula 01), surgiu através do módulo do Pibid “Solo e Lixo” realizado no Colégio Olinda pelos alunos bolsistas.

### **Referência**

CANTO, Eduardo Leite. **Ciências Naturais: aprendendo com o cotidiano.** – 4. ed. – São Paulo: Moderna, 2012.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – Nível de**  
**Mestrado/PPGE**  
**Linha de Pesquisa: Ensino de Ciências e Matemática**

### **Ficha de acompanhamento**

Colégio: Estadual Costa e Silva

Conteúdo: Lixo

Aula: **03**

- a) **Estrutura da aula:** Aula Expositiva - Dialogada.
- b) **Desenvolvimento da aula, como a avaliação está inserida:** A aula teve início com a professora relembrando os conteúdos da aula passada. Após a retomada a professora pediu aluno por aluno a pesquisa que ela pediu na semana passada, sobre a quantidade de sacolas de lixo produzidas durante uma semana, ela perguntou quantas pessoas residem na casa, 17 alunos fizeram a atividade. Após essa discussão sobre a quantidade de sacolas produzidas na semana, com auxílio dos alunos a professoras multiplicou por mês e por ano. Dessa forma, ela iniciou uma discussão sobre a “Reciclagem”. Ao final da discussão a professora iniciou a explicação da atividade que valerá nota para semana que vem (Quarta – 21/10/15). Cada aluno individualmente deverá produzir um objeto ou um brinquedo através de produtos reciclados para a aula da semana que vem.



- c) **Objetivos da avaliação:** Mostrar para os alunos que nem tudo que vai para o lixo é lixo, mas que esse material pode se transformar em outro objeto.
- d) **Sujeitos da avaliação (quem avalia quem):** Professor avalia a criatividade do aluno.
- e) **Conceito de avaliação implícito:** Avaliação Investigativa
- f) **Outras informações relevantes para a pesquisa:** Esta aula proporcionou a interdisciplinaridade devido o seu tema “Reciclagem”. A professora utilizou o livro didático para explicar os diferentes tipos de plástico.

### **Referência**

CANTO, Eduardo Leite. **Ciências Naturais: aprendendo com o cotidiano.** – 4. ed. – São Paulo: Moderna, 2012.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – Nível de  
Mestrado/PPGE**

**Linha de Pesquisa:** Ensino de Ciências e Matemática

### **Ficha de acompanhamento**

Colégio: Estadual Costa e Siva

Conteúdo: Lixo

Aula: **04**

- a) **Estrutura da aula:** Aula Expositiva – Dialogada, com elementos da aula tradicional.
- b) **Desenvolvimento da aula, como a avaliação está inserida:** A professora iniciou retomando os conteúdos trabalhados. Após essa conversa com os alunos a professora passou alguns itens sobre o conteúdo no quadro. Ao terminar ela passou duas atividades do livro didático (p. 138) para que os alunos realizassem. Enquanto os alunos realizavam as atividades a professora

entregou a prova de recuperação do último conteúdo e o trabalho sobre a dengue, o que causou alvoroço nos alunos devido as notas. Ao retornar no próximo horário, a professora trouxe os alunos para o laboratório de Ciências, onde ela irá fazer uma composteira com potes de sorvete. Ao terminar, a professora levou a turma para o laboratório de informática para assistirem um filme sobre o conteúdo. Ao final a professora reforçou o trabalho para ser entregue na semana que vem (Cada aluno individualmente deverá produzir um objeto ou um brinquedo através de produtos reciclados para a aula da semana que vem).

c) **Objetivos da avaliação:** Reforçar o conteúdo trabalhado por meio de questões do livro didático.

d) **Sujeitos da avaliação (quem avalia quem):** Professor avalia o aluno.

e) **Conceito de avaliação implícito:** Avaliação Tradicional

f) **Outras informações relevantes para a pesquisa:** Nesse dia estava extremamente quente, a sala usada pela professora tem um único ventilador que não gira, por isso os alunos ficam agitados, o que dificulta o trabalho da professora. Durante a hora atividade da professora (2º período) ela relatou a dificuldade de trabalhar em três colégios diferentes e com sistemas diferentes, o que acaba confundindo as vezes. Durante a exposição do filme sobre o conteúdo a professora não fez intervenção.

## Referência

CANTO, Eduardo Leite. **Ciências Naturais: aprendendo com o cotidiano**. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2012.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – Nível de  
Mestrado/PPGE**

**Linha de Pesquisa:** Ensino de Ciências e Matemática

### Ficha de acompanhamento

Colégio: Estadual Costa e Silva

Conteúdo: Lixo

Aula: **05**

- a) **Estrutura da aula:** Aula Expositiva - Dialogada.
- b) **Desenvolvimento da aula, como a avaliação está inserida:** A professora avaliou os trabalhos realizados a partir de materiais reciclados pelos alunos. Cada aluno contou como confeccionaram os seus objetos ou brinquedos. Após a professora explicou sobre outros materiais que são tóxicos ao meio ambiente, ex: pilhas, lâmpadas, baterias, etc.
- c) **Objetivos da avaliação:** Avaliar a criatividade dos alunos na confecção de materiais recicláveis.
- d) **Sujeitos da avaliação (quem avalia quem):** Professor avalia o aluno, o aluno se autoavalia.
- e) **Conceito de avaliação implícito:** Avaliação Investigativa
- f) **Outras informações relevantes para a pesquisa:** Essa aula tem como base o que a professora me relatou, não pude comparecer, pois estava hospitalizada.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – Nível de  
Mestrado/PPGE**

**Linha de Pesquisa:** Ensino de Ciências e Matemática

### Ficha de acompanhamento

Colégio: Estadual Costa e Silva

Conteúdo: Lixo

Aula: **06**

- a) **Estrutura da aula:** Aula Expositiva - Dialogada.
  
- b) **Desenvolvimento da aula, como a avaliação está inserida:** A aula teve início com a professora revisando o conteúdo para a prova, que será no 3º período. A revisão iniciou com as perguntas que ela pediu que os alunos respondessem nas aulas passadas. No 3º período ocorreu a prova escrita (ANEXO C).
  
- c) **Objetivos da avaliação:** Verificar se o conteúdo foi assimilado pelos alunos.
  
- d) **Sujeitos da avaliação (quem avalia quem):** Professor avalia o aluno.
  
- e) **Conceito de avaliação implícito:** Avaliação tradicional
  
- f) **Outras informações relevantes para a pesquisa:** Apesar dos diferentes métodos e técnicas que a professora utilizou, por muitas vezes ela utilizou o livro didático como um guia para as suas aulas. Sobre a avaliação escrita a professora utilizou diferentes tipos de questões.

*PSII*

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – Nível de  
Mestrado/PPGE**

**Linha de Pesquisa:** Ensino de Ciências e Matemática

**Ficha de acompanhamento**

Colégio: Estadual Costa e Silva

Conteúdo: Morfologia, Histologia e Fisiologia Vegetal

Aula: **01**

- a) **Estrutura da aula:** Expositiva – Dialogada.
  
- b) **Desenvolvimento da aula, como a avaliação está inserida:** A aula iniciou com a retomada dos conteúdos da última aula, a professora fez uma conexão com o conteúdo que será iniciado. A professora começou o conteúdo pela “Raiz”, por isso, ela entregou um xerox para cada aluno com a estrutura de uma raiz, cada aluno tem que fazer a sua legenda das estruturas no xerox. Para explicar cada estrutura a professora utilizou a Tv Pendrive para ilustrar cada parte.
  
- c) **Objetivos da avaliação:** Identificação das estruturas da raiz pelos alunos.
  
- d) **Sujeitos da avaliação (quem avalia quem):** Professor avalia o aluno; Aluno se autoavalia e Professor se autoavalia.
  
- e) **Conceito de avaliação implícito:** Avaliação Investigativa
  
- f) **Outras informações relevantes para a pesquisa:** A professora instiga os alunos a pensarem.

**Linha de Pesquisa:** Ensino de Ciências e Matemática

**Ficha de acompanhamento**

Colégio: Estadual Costa e Silva

Conteúdo: Morfologia, Histologia e Fisiologia Vegetal

Aula: **02**

- a) **Estrutura da aula:** Aula Expositiva – Dialogada.
- b) **Desenvolvimento da aula, como a avaliação está inserida:** A professora iniciou a aula retomando o conteúdo da aula passada “Tipos de raízes”. Ao final da aula a professora iniciou o trabalho que será feito na próxima aula. Cada aluno deverá xerocar a folha de relatório de aula prática (ANEXO C) para a próxima aula, esse relatório valerá 5,0 pontos. Ao longo da aula a professora foi interagindo com os alunos, para verificar se o conteúdo estava sendo assimilado.
- c) **Objetivos da avaliação:** Verificar se o conteúdo está sendo assimilado.
- d) **Sujeitos da avaliação (quem avalia quem):** Professor avalia o aluno.
- e) **Conceito de avaliação implícito:** Avaliação Tradicional
- f) **Outras informações relevantes para a pesquisa:** Nessa colégio os alunos trocam de sala e não o professor, o professor tem uma sala fixa para trabalhar. Esse não é o caso dessa professora, pois ela ministra aula nessa turma em diferentes dias da semana e em diferentes salas. Ao longo da aula a professora estimulou os alunos para relembrar os conceitos assimilados. A professora não se importa que os alunos copiem enquanto ela explica o conteúdo.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – Nível de  
Mestrado/PPGE**

**Linha de Pesquisa:** Ensino de Ciências e Matemática

## Ficha de acompanhamento

Colégio: Estadual Costa e Silva

Conteúdo: Morfologia, Histologia e Fisiologia Vegetal

Aula: **03**

- a) **Estrutura da aula:** Aula Prática.
- b) **Desenvolvimento da aula, como a avaliação está inserida:** A professora iniciou a aula com uma atividade prática, essa foi realizada em sala de aula. Para a realização dessa atividade a professora separou os alunos em dois grupos com quatro alunos e três grupos com três alunos. Os vegetais que a professora trouxe foram: Rabanete, cenoura, batata-doce, alho, batata monalisa, beterraba. Ela distribuiu um ou dois vegetais por grupo, para que cada aluno fizesse sua observação sobre o vegetal, após essa observação a professora foi de grupo em grupo cortando esses vegetais para que os alunos descrevessem as características por dentro desses vegetais. Após a descrição dos alunos a professora lançava a seguinte pergunta aos alunos “Esse vegetal é raiz ou caule?”, como muitos alunos ficaram na dúvida, a professora solicitou que eles fizessem uma pesquisa com a seguinte pergunta “Como diferenciar raiz e caule?”.
- c) **Objetivos da avaliação:** Observar, desenhar e apontar estruturas do vegetal e descrever suas características.
- d) **Sujeitos da avaliação (quem avalia quem):** Professor avalia o aluno, autoavaliação do aluno e autoavaliação do professor.
- e) **Conceito de avaliação implícito:** Avaliação Investigativa
- f) **Outras informações relevantes para a pesquisa:** Turma agitada, porém envolvida na atividade proposta pela professora.

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – Nível de  
Mestrado/PPGE  
Linha de Pesquisa: Ensino de Ciências e Matemática**

**Ficha de acompanhamento**

Colégio: Estadual Costa e Silva

Conteúdo: Morfologia, Histologia e Fisiologia Vegetal

Aula: **04**

- a) **Estrutura da aula:** Aula Prática.
- b) **Desenvolvimento da aula, como a avaliação está inserida:** A professora levou os alunos para o pátio do colégio para que os mesmos observassem os diferentes tipos de raízes. A professora solicitou que os alunos desenhassem em seus cadernos os diferentes tipos de raízes localizados no pátio. Ao retornar para sala a professora solicitou que os alunos elaborassem uma tabela no caderno com as diferentes raízes encontradas.
- c) **Objetivos da avaliação:** Inserir o meio que o aluno está com o conteúdo trabalhado em sala de aula.
- d) **Sujeitos da avaliação (quem avalia quem):** Professor avalia o aluno, autoavaliação do aluno e autoavaliação do professor.
- e) **Conceito de avaliação implícito:** Avaliação Investigativa
- f) **Outras informações relevantes para a pesquisa:** Ao final da aula a professora solicitou que eu ficasse com a turma, pois ela precisa atender uma mãe. A professora relatou que a mãe veio reclamar com ela que a filha não consegue acompanhar a forma da professora de ensinar, a professora explicou para mãe que ela não passa conteúdo no quadro e que a aula é mais investigativa, a mãe relatou que a filha está tendo dificuldade com a professora, pois está acostumada com tudo pronto, ou seja, quando é solicitado que o aluno pense ele não consegue se desvincular da aula tradicional.



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – Nível de**  
**Mestrado/PPGE**

**Linha de Pesquisa:** Ensino de Ciências e Matemática

**Ficha de acompanhamento**

Colégio: Estadual Costa e Silva

Conteúdo: Morfologia, Histologia e Fisiologia Vegetal

Aula: **05**

- a) **Estrutura da aula:** Aula Expositiva - Dialogada.
- b) **Desenvolvimento da aula, como a avaliação está inserida:** A professora iniciou falando sobre a tabela confeccionada na última aula, após ela iniciou um novo tópico “Caule”, essa aula foi por questionamento, pois a professora utilizou de diferentes perguntas para que os alunos compreendessem o conteúdo. Muitas dúvidas dos alunos surgiram ao longo da aula, uma delas era sobre a diferença entre um galho velho e um galho novo, para que os alunos compreendessem melhor o que a professora estava explicando ela saiu da sala, foi até o pátio e trouxe um galho novo e um galho velho para a sala e pediu que os alunos diferenciassem cada um. Para a próxima aula a professora solicitou que os alunos pesquisassem a seguinte pergunta “Por que algumas plantas quando são podadas não voltam a brotar?”.
- c) **Objetivos da avaliação:** Direcionar a aprendizagem dos alunos, por meio de questionamentos.
- d) **Sujeitos da avaliação (quem avalia quem):** Professor avalia o aluno, autoavaliação do aluno e autoavaliação do professor.
- e) **Conceito de avaliação implícito:** Avaliação Investigativa
- f) **Outras informações relevantes para a pesquisa:** A professora conduz a aula de uma forma que os alunos não levem dúvidas para casa.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – Nível de**  
**Mestrado/PPGE**

**Linha de Pesquisa:** Ensino de Ciências e Matemática

**Ficha de acompanhamento**

Colégio: Estadual Costa e Silva

Conteúdo: Morfologia, Histologia e Fisiologia Vegetal

Aula: **06**

- a) **Estrutura da aula:** Aula Expositiva - Dialogada.
- b) **Desenvolvimento da aula, como a avaliação está inserida:** A professora iniciou a aula com a pergunta deixada na última aula “Por que algumas plantas quando são podadas não voltam a brotar?”, após a discussão sobre a pergunta com os alunos a professora utilizou a Tv Pendrive para mostrar para os alunos os diferentes tipos de caule.
- c) **Objetivos da avaliação:** Verificar se o conteúdo foi assimilado pelos alunos.
- d) **Sujeitos da avaliação (quem avalia quem):** Professor avalia o aluno, autoavaliação do aluno e autoavaliação do professor.
- e) **Conceito de avaliação implícito:** Avaliação Investigativa
- f) **Outras informações relevantes para a pesquisa:** A professora sempre considera as perguntas e os conceitos prévios dos alunos.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – Nível de**  
**Mestrado/PPGE**

**Linha de Pesquisa:** Ensino de Ciências e Matemática

**Ficha de acompanhamento**

Colégio: Estadual Costa e Silva

Conteúdo: Morfologia, Histologia e Fisiologia Vegetal

Aula: **07**

- a) **Estrutura da aula:** Aula Expositiva - Dialogada.
  
- b) **Desenvolvimento da aula, como a avaliação está inserida:** A professora revisou os conteúdos da aula passada e continuou de onde ela parou a explicação sobre os diferentes tipos de caule.
  
- c) **Objetivos da avaliação:** Verificar se o conteúdo foi assimilado pelos alunos.
  
- d) **Sujeitos da avaliação (quem avalia quem):** Professor avalia o aluno, autoavaliação do aluno e autoavaliação do professor.
  
- e) **Conceito de avaliação implícito:** Avaliação Investigativa
  
- f) **Outras informações relevantes para a pesquisa:** A professora sempre considera as perguntas e os conceitos prévios dos alunos. A professora para a sua explicação para questionar os alunos.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – Nível de**  
**Mestrado/PPGE**  
**Linha de Pesquisa:** Ensino de Ciências e Matemática

#### **Ficha de acompanhamento**

Colégio: Estadual Costa e Silva

Conteúdo: Morfologia, Histologia e Fisiologia Vegetal

Aula: **08 e 09**

- a) **Estrutura da aula:** Aula Prática.
  
- b) **Desenvolvimento da aula, como a avaliação está inserida:** A professora iniciou escrevendo no quadro o que cada aluno deveria fazer, a

atividade prática foi realizada no caderno e posteriormente feita no relatório de aula prática (ANEXO C) disponibilizado pela professora no xerox do colégio. A atividade foi realizada no entorno do colégio e que cada aluno deveria realizar suas observação e identificação dos diferentes tipos de caule por meio das anotações das aulas anteriores. A professora solicitou que cada aluno observasse e desenhasse as seguintes plantas: Jabuticabeira, babosa, cacto, folhagem, dente de leão, picão, pingo de ouro e erva daninha.

- c) **Objetivos da avaliação:** Verificar se o conteúdo foi assimilado pelos alunos. Inserir o conteúdo com o meio em que o aluno está.
- d) **Sujeitos da avaliação (quem avalia quem):** Professor avalia o aluno, autoavaliação do aluno e autoavaliação do professor.
- e) **Conceito de avaliação implícito:** Avaliação Investigativa
- f) **Outras informações relevantes para a pesquisa:** A professora mantém o diálogo como uma forma de minimizar a indisciplina.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – Nível de  
Mestrado/PPGE  
Linha de Pesquisa: Ensino de Ciências e Matemática**

**Ficha de acompanhamento**

Colégio: Estadual Costa e Silva

Conteúdo: Morfologia, Histologia e Fisiologia Vegetal

Aula: **10**

- a) **Estrutura da aula:** Aula Tradicional.
- b) **Desenvolvimento da aula, como a avaliação está inserida:** A professora solicitou nessa aula que os alunos tirassem xerox do relatório de aula prática (ANEXO C) da aula de raiz e da aula de caule, para que as mesmas fossem preenchidas nessa aula.

- c) **Objetivos da avaliação:** Ensinar os alunos a como se faz uma relatório de aula prática.
- d) **Sujeitos da avaliação (quem avalia quem):** Professor avalia o aluno, autoavaliação do aluno e autoavaliação do professor.
- e) **Conceito de avaliação implícito:** Avaliação Investigativa
- f) **Outras informações relevantes para a pesquisa:** Os alunos que não fizeram as devidas anotações e não realizaram as aulas práticas corretamente ficavam tirando dúvidas a todo instante com a professora. Ao final da aula a professora falou que esses relatórios seriam parte da avaliação do conteúdo. Em conversa com a professora, ela relatou que a prova escrita (ANEXO D) seria realizado quando ela terminasse morfologia de folha e fruto.

### **PSIII**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – Nível de  
Mestrado/PPGE**

**Linha de Pesquisa:** Ensino de Ciências e Matemática

#### **Ficha de acompanhamento**

Colégio: Estadual Marechal Alencar Humberto Castelo Branco

Conteúdo: Atitudinal – DENGUE, CHIKUNGUNYA, ZIKA

Aula: **01**

a) **Estrutura da aula:** Expositiva – Dialogada. Por ser um conteúdo atitudinal (auxiliam na formação social do aluno) a aula teve mais diálogos, dos alunos contando que conhecem alguém com dengue ou sobre algum local com propensão a ter larvas.

b) **Desenvolvimento da aula, como a avaliação está inserida:** A aula teve início com a professora solicitando os cadernos de desenho, logo ela fez a chamada enquanto o líder distribuía uma atividade sobre a Dengue, Chikungunya e Zika para os colegas. Após as devidas explicações a professora solicitou que seus alunos fizessem um poema ou uma paródia ou uma história em quadrinhos sobre o tema da aula, está foi realizada em sala de aula.

c) **Objetivos da avaliação:** Esse conteúdo foi realizado no começo do ano de 2016 e que o nosso país estava/está com uma epidemia dessas doenças. Por isso, essas atividades tem por objetivo sensibilizar os alunos de que cada um tem que combater o mosquito, se não houver criadouro não há mosquito.

d) **Sujeitos da avaliação (quem avalia quem):** Professor avalia o aluno e suas atitudes e o alunos se auto avalia, pois ele reflete suas ações na sociedade.

e) **Conceito de avaliação implícito:** Nessa aula foi possível verificar a avaliação dialógica em sala de aula.

f) **Outras informações relevantes para a pesquisa:** Quase ao final da aula a professora iniciou um novo conteúdo sobre “A origem do Universo” revisando alguns conceitos com os alunos.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – Nível de  
Mestrado/PPGE**

**Linha de Pesquisa:** Ensino de Ciências e Matemática

**Ficha de acompanhamento**

Colégio: Estadual Marechal Alencar Humberto Castelo Branco

Conteúdo: A origem do Universo

Aula: **02**

- a) **Estrutura da aula:** Aula Expositiva, com pouquíssimos diálogos.
- b) **Desenvolvimento da aula, como a avaliação está inserida:** A aula teve início com a professora solicitando a entrega do trabalho da última aula sobre *Aedes aegypti* aos alunos. Após a professora fez a chamada, ao terminar ela levou os alunos para a sala de multimídia para que a professora usasse os slides para explicar sobre a Teoria do Big Bang. A professora utilizou um balão para representar a expansão do Big Bang. A professora interage com dois alunos, enquanto os demais ficam conversando ou dormindo. Não houve avaliação explícita por parte da professora.
- c) **Objetivos da avaliação:** Verificar se os conceitos estão sendo assimilados
- d) **Sujeitos da avaliação (quem avalia quem):** Professor avalia o aluno.
- e) **Conceito de avaliação implícito:** Avaliação tradicional
- f) **Outras informações relevantes para a pesquisa:** Durante a explicação sobre os slides a professora não deixou os alunos perguntarem.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – Nível de  
Mestrado/PPGE**

**Linha de Pesquisa:** Ensino de Ciências e Matemática

**Ficha de acompanhamento**

Colégio: Estadual Marechal Alencar Humberto Castelo Branco

Conteúdo: A origem do Universo

Aula: **03**

- a) **Estrutura da aula:** Aula Expositiva - Dialogada.
  
- b) **Desenvolvimento da aula, como a avaliação está inserida:** A aula teve início com a professora relembrando os conteúdos da aula passada. Após ela iniciou o conteúdo de Lendas Indígenas e Africanas, a partir de uma breve explicação retornamos a sala de multimídia para assistirmos a vídeos sobre o conteúdo da aula. Durante os vídeos houve pouca intervenção. Não houve avaliação explícita por parte da professora.
  
- c) **Objetivos da avaliação:**
  
- d) **Sujeitos da avaliação (quem avalia quem):** Professor avalia o aluno.
  
- e) **Conceito de avaliação implícito:** Avaliação tradicional
  
- f) **Outras informações relevantes para a pesquisa:** Durante a exibição dos vídeos a professora não fez muitas intervenções e nem os alunos perguntaram.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – Nível de  
Mestrado/PPGE**

**Linha de Pesquisa:** Ensino de Ciências e Matemática



## Ficha de acompanhamento

Colégio: Estadual Marechal Alencar Humberto Castelo Branco

Conteúdo: A origem do Universo

Aula: **04**

- a) **Estrutura da aula:** Aula Expositiva - Dialogada.
- b) **Desenvolvimento da aula, como a avaliação está inserida:** Após a realização da chamada a professora entregou um xerox para cada aluno com o conteúdo da aula passada (Lendas Indígenas e Africanas), em seguida iniciou a leitura participativa (cada aluno lê um parágrafo) desse xerox. Ao terminar essa leitura a professora solicitou aos alunos que fizessem no caderno de desenho um desenho sobre a Teoria do Big Bang, Lendas Indígenas e Africanas e o Criacionismo. Houve uma confusão nessa solicitação, por isso a professora realizou um ditado para os alunos. Na segunda aula a professora levou os alunos para a sala de multimídia para assistir vídeos sobre a origem do Universo.
- c) **Objetivos da avaliação:** Na leitura participativa se verifica como está a leitura dos alunos e caderno de desenho é utilizado pela professora como uma forma de avaliar, pois cada aluno pode aprender de maneira diferente (visual, auditivo e sinestésico), podendo se expressar pela escrita, oralmente ou desenhando.
- d) **Sujeitos da avaliação (quem avalia quem):** Professor avalia o aluno.
- e) **Conceito de avaliação implícito:** Avaliação formativa
- f) **Outras informações relevantes para a pesquisa:** Devido aos últimos acontecimentos em nossa cidade (bandidos atearam fogo nos ônibus de transporte público) os alunos estavam bastante agitados. Como é início do ano letivo existe muitas readequações no horário e o aluno fica perdido sobre que aula ele vai ter no dia, assim como os professores, pois preparam o material para determinada turma e de um dia para outro o horário é modificado. Durante a apresentação dos vídeos a professora se ausentou da sala.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – Nível de**  
**Mestrado/PPGE**

**Linha de Pesquisa:** Ensino de Ciências e Matemática

**Ficha de acompanhamento**

Colégio: Estadual Marechal Alencar Humberto Castelo Branco

Conteúdo: A origem do Universo

Aula: **05**

- a) **Estrutura da aula:** Aula Expositiva - Dialogada.
- b) **Desenvolvimento da aula, como a avaliação está inserida:** A aula teve início com a professora marcando a data da avaliação para a semana seguinte, porém os alunos reclamaram que já tinha outras duas avaliações no mesmo dia (Geografia e Matemática), por isso a professora trocou para o dia em que ela tem duas aulas seguidas. Após esse acordo a professora entregou um trabalho avaliativo (ANEXO C) como revisão para a avaliação. Para que os alunos realizassem esse trabalho a professora entregou textos correspondentes aos temas: Teoria do Big Bang, Lendas Indígenas e Africanas, Criacionismo, pois estas não tem no livro didático. Com a entrega desse xerox a professora fez novamente a leitura participativa, ao terminarem a leitura a professora solicitou que os alunos iniciassem o trabalho avaliativo entregue no início da aula.
- c) **Objetivos da avaliação:** Na leitura participativa se verifica como está a leitura dos alunos. O trabalho avaliativo possui questões de múltipla escolha, complete e dissertativas, porem são questões que não promovem a aprendizagem significativa, pois são decorativas.
- d) **Sujeitos da avaliação (quem avalia quem):** Professor avalia o aluno.
- e) **Conceito de avaliação implícito:** Avaliação tradicional

- f) **Outras informações relevantes para a pesquisa:** Alguns alunos procuram a professora para tirar dúvidas sobre o trabalho.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – Nível de  
Mestrado/PPGE  
Linha de Pesquisa: Ensino de Ciências e Matemática**

**Ficha de acompanhamento**

Colégio: Estadual Marechal Alencar Humberto Castelo Branco

Conteúdo: A origem do Universo

Aula: **06**

- a) **Estrutura da aula:** Aula Expositiva - Dialogada.
- b) **Desenvolvimento da aula, como a avaliação está inserida:** A aula teve início com a professora utilizando o retroprojeter para mostrar imagens sobre o conteúdo da aula. Na escola tem a hora cívica em que todos os alunos saem da sala de aula para cantar o Hino Nacional e para apresentação dos colegas sobre algum tema da sociedade escolhido previamente. Enquanto a professora espera para levar os alunos para a hora cívica, a professora faz questionamentos aleatórios para os alunos sobre os conteúdos que irão cair na avaliação. As perguntas são as mesmas do trabalho avaliativo da última aula.
- c) **Objetivos da avaliação:** Avaliação oral, a professora faz questionamentos para verificar se o aluno está aprendendo o conteúdo.
- d) **Sujeitos da avaliação (quem avalia quem):** Professor avalia o aluno.
- e) **Conceito de avaliação implícito:** Avaliação tradicional
- f) **Outras informações relevantes para a pesquisa:** Um aluno trouxe um livro sobre o tema das últimas aulas.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – Nível de**  
**Mestrado/PPGE**

**Linha de Pesquisa:** Ensino de Ciências e Matemática

**Ficha de acompanhamento**

Colégio: Estadual Marechal Alencar Humberto Castelo Branco

Conteúdo: A origem do Universo

Aula: **07**

- a) **Estrutura da aula:** Aula Tradicional.
- b) **Desenvolvimento da aula, como a avaliação está inserida:** A aula teve início com a professora solicitando que os alunos entregassem o trabalho avaliativo da semana passada. A professora levou uma roleta de bingo com os números dos alunos para a realização de um jogo. Esse jogo consistia em girar a roleta e o número que saísse deveria vir até a mesa da professora e retirar uma pergunta se o aluno soubesse a resposta e respondesse corretamente ganhava um ponto, se não soubesse devolvia a pergunta para a mesa e girava a roleta retirando o número do colega.
- c) **Objetivos da avaliação:** Avaliar se os alunos assimilaram os conteúdos da aula.
- d) **Sujeitos da avaliação (quem avalia quem):** Professor avalia o aluno.
- e) **Conceito de avaliação implícito:** Apesar da professora utilizar o jogo lúdico, as questões envolvidas não promovem uma aprendizagem significativa, por isso a avaliação é tradicional.
- f) **Outras informações relevantes para a pesquisa:** As perguntas do jogo eram praticamente as mesmas do trabalho avaliativo. As perguntas são de resposta pronta, ou seja, você sabe ou não sabe. A próxima aula foi a avaliação escrita (ANEXO C).

## E – Transcrições Entrevistas Semiestruturadas

### PSI

**Entrevistado:**

- Faço muita coisa em casa né, aí eu gosto. E a gente conversa também, porque aqui é pra trabalhar né (risadas)

**Entrevistador:**

- É, mais formal né

**Entrevistado:**

- É sim. É porque na verdade é uma. Tem que ter esse espaço né pro professore. Porque ali a sala dos professores a gente lancha, a gente. Tem que ter um espaço pra gente fazer o trabalho da gente

**Entrevistador:**

- Pra trabalhar mesmo né

**Entrevistado:**

- E tem que ter o espaço pro social

**Entrevistador:**

- A com certeza né

**Entrevistado:**

- É, eu...

**Entrevistador:**

- Porque eu acho assim né, a escola é um momento do professor também trocar ideias. Né

**Entrevistado:**

- Sim! A gente tem que ter esse momento né, por isso que assim, as vezes eu tenho uma coisinha pra fazer, mas eu rapidinho faço e vou conversar, está todo mundo ali conversando. Mas aí podemos conversar

**Entrevistador:**

- Então tá

**Entrevistado:**

- Sim *aham* (risadas)

**Entrevistador:**

- *Profe* já coloquei gravar aqui tá. Boa tarde, obrigada por dar essa brechinha do seu tempo, desculpa ocupar sua hora-atividade

**Entrevistado:**

- Imagina, isso aí faz parte do trabalho também né

**Entrevistador:**

- É assim, serão perguntas assim que eu quero que a *profe* responda livremente, eu não estou aqui pra julgar se é certo ou errado, estou aqui pra escutar você

**Entrevistado:**

- Sim, sim! Claro, claro

**Entrevistador:**

- Então. Como que foi a sua formação, como ela foi, e ela foi voltada mais pra licenciatura, se foi voltado pro bacharelado, como que foi?

**Entrevistado:**

- É... meu curso é bacharelado, a licenciatura foi depois. Porque a universidade permitia né. Mas ele originalmente era, eu sou bacharel. É... as disciplinas de

licenciatura eram disciplinas que eu tive que fazer a mais, com outros cursos, tirando o estágio, fazia com física, matemática né

**Entrevistador:**

- Junto com outras licenciaturas?

**Entrevistado:**

- Outras e, a formação foi assim! Hoje eu acho que a universidade está um pouco diferente, houve alterações, mas também tem vinte, vinte e três anos. Então hoje é diferente, mas ela não foi, não foi voltada assim e mesmo as disciplinas deixaram bastante a desejar, me lembro do meu estágio, bem reduzido. Hoje quando eu vejo assim, que eu recebo alunos tanto da UNIOESTE quanto FAG, já recebi alguns, então assim você veja né, na carga horária, e o quanto isso faz a diferença. Faz a diferença você ter um contato maior com a escola, você realmente acompanhar, você ter mais horas ali na turma. Né, na hora do estágio de ciências e biologia. Eu tive que dar acho que duas aulas

**Entrevistador:**

- E você já era professora, já era professora?!

**Entrevistado:**

- Foi assim a formação, porque era assim no passado. A minha universidade até porque era eu fiz na Federal de Viçosa e é uma excelente universidade, na verdade era um padrão né. Hoje que

**Entrevistador:**

- Hoje que está se discutindo mais essa questão

**Entrevistado:**

- Sim, se preparar realmente o professor pra esse desafio, então assim, eu sinceramente tem gente que não gosta as vezes de ouvir, mas não foi assim. Dar aula eu tenho que buscar bem o que, que eu acho que é melhor? Pensar como fazer né, que eles, e foi assim, porque a minha formação realmente deixou a desejar eu tive história da educação, mas assim, didática, mas e a prática?

**Entrevistador:**

- Não tinha esse acompanhamento?

**Entrevistado:**

- Não! Tanto que eu recebo hoje da UNIOESTE é bem diferente. E eles, eu vejo né

**Entrevistador:**

- Esse embasamento teórico né

**Entrevistado:**

- Sim! Eu acho tudo lindo né, mas eu não tenho esse embasamento

**Entrevistador:**

- É porque não teve né

**Entrevistado:**

- Não, não tive! E isso não é uma coisa assim, é claro, eu já aprendi muito né de formações que o próprio Pibid né que a gente está sempre lendo textos, discutindo. Então eu aprendi muito nesses anos. Organizada, quando você está na universidade você tem as disciplinas de forma sistemática ali, você vai criando tudo isso. É diferente, está tudo aqui misturado

**Entrevistador:**

- A quanto você leciona?

**Entrevistado:**

- Aí tem... somando eu trabalhei dois anos em Minas Gerais e aí no que eu cheguei, tire, vim pra cá não, daí eu parei longe da família né, com as crianças né. Aí eu fiquei vários anos sem trabalhar, somando tudo deve dar uns dez, doze anos. Somando todos os anos né, não talvez uns doze, é que eu não... tiver que somar tudo (risadas), por aí.

**Entrevistador:** Uns quinze anos?

**Entrevistado:** Quinze não, acho que é de dez a doze, se eu for fazer. Tempo aqui como PSS depois agora do concurso né. Então é...

**Entrevistador:**

- Nesse período aí desses doze anos você participou de Formações Continuadas?

**Entrevistado:**

- Sim até porque elas são necessárias, no PSS menos, participava de alguns. Assumi o concurso a gente tem que é, tem que participar. São momentos muito bons né, dessas formações né, nem tudo é maravilhoso até porque nem todos os textos que vem né são. Mas é... tem sido bem interessante assim

**Entrevistador:**

- E essas formações assim, como que é? É um tema no geral ou temas específicos?

**Entrevistado:**

- A formações por exemplo que nós temos. Nós já tivemos. Então as vezes vem textos, os próprios. Discussão de texto, mas as vezes eles preparam um assunto ou trazem pessoas de fora da escola pra gente. Mas também tem momentos, por exemplo, nós já tivemos formação horária, que eu fiz, só biologia ou só ciência. Um dia inteiro. Muito variados né, não só os textos. Principalmente quando vem alguém falar pra gente. É... uma última que eu gostei bastante. De uma. Um professor de história, trouxe os slides, falando que ele foi pra Palestina em algumas cidades e foi muito interessante ver essa visão que tem muitas coisas que chegam pra gente

**Entrevistador:**

- Exato

**Entrevistado:**

- E eu até. E ele falando sobre os índios né, cultura indígena, então foi muito interessante assim de, são assuntos variados né, que isso faz parte da nossa formação, não é. Disciplina. Que a gente enfrenta na escola né. Pra ajudar né, como lidar com as dificuldades que nós temos. Essa porta aqui que ela está

**Entrevistador:**

- Mas vocês discutem avaliação também?

**Entrevistado:**

- As discussões de avaliação, tanto aqui quanto no Costa né, que eu participo, sempre tem

**Entrevistador:**

- E como que elas são? Elas têm tipo, vou falar sobre avaliação de modo geral? Ou tenta trazer a avaliação como um instrumento contínuo dentro de sala de aula?

**Entrevistado:**

- No Costa, uma das pedagogas assim, não só o que ela pensa, mas os autores e discutir isso né, a importância dessa avaliação. Tudo. E até pra esclarecer né, pros professores, tem muitas interpretações disso né

**Entrevistador:**

- É

**Entrevistado:**

- Antes por exemplo, a gente *tava*. Na sequência você tem que dar né, porque tem lá, recuperação, só que é uma interpretação assim, na verdade a gente tem que fazer recuperação de conteúdo. Aquilo, depois da avaliação. Não pra nota, não nota. Que é uma prática em muitas escolas. De conteúdo que é essa, que muitas escolas, então você faz as. Já mudou, porque muitas não! Você faz a recuperação de conteúdo, a recuperação de nota ela não precisa ser logo depois de um instrumento. Você pode fazer essa recuperação de nota em conjunto. Escolas né, a gente tem uma recuperação de nota se o aluno perdeu não justificou. Recuperar a nota no final do trimestre. Agora tem que fazer após a cada instrumento, se eu passei uma prova eu vou retomar aquilo que eles tiveram mais dificuldade, se eu passei um trabalho, eles apresentam o trabalho. Em relação a esse trabalho, mas eu não tenho que ir refazer, eu posso fazer isso, tem que recuperar o conteúdo

**Entrevistador:**

- O que ele está perdendo ali, o que ele não está fazendo as conexões né

**Entrevistado:**

- Isso, de conteúdo! E necessariamente se realmente a eu retomei o conteúdo ele entendeu, na hora que vier a recuperação de nota tende a melhorar

**Entrevistador:**

- Tende a melhorar né...

**Entrevistado:**

- É, as escolas que é na sequência

**Entrevistador:**

- Né

**Entrevistado:**

- É... e aí até pelo tempo fazer a prova em casa, ele não dá a recuperação de conteúdo, ele segue, refaz, e aí melhora a nota do aluno. Até pelo nosso tempo né, o nosso... aqui na escola, eu sempre fiz né recuperação de conteúdo. Fiz até um instrumento diferente. Mas prova oral eu falo gente, prova oral é ótimo, agora o aluno, eles não gostam, eles têm medo disso. Eu falo pros alunos. Porque a prova oral você pergunta uma coisa, o aluno se fosse. Mas na prova oral, eu converso, tento lembrar "olha lembra aquele dia que a gente conversou sobre". Quando ele não sabe uma pergunta eu faço outra

**Entrevistador:**

- De uma maneira diferente né

**Entrevistado:**

- Sim! Às vezes eu falo, prova melhor eu faço coisas melhores "fala o que você sabe sobre isso". Na prova escrita é aquilo ali, ou é se for uma questão objetiva, marcou ela, entendeu? Está errado...

**Entrevistador:**

- *Aham*

**Entrevistado:**

- Se é uma pergunta, uma pergunta mais geral, mas as vezes ela é mais específica. Quando a prova é oral. Então eu já fiz muita recuperação assim, o aluno não foi bem eu...oralmente, porque as vezes ele não sabe aquilo, mas ele sabe outra coisa do assunto

**Entrevistador:**

- *Uhum*, é demora mais tempo



**Entrevistado:**

- Mais questões gerais, fala o que ele deixava em branco. É né mais é difícil, as vezes é muito difícil assim

**Entrevistador:**

- E quando você, você faz o que? Quanto tempo que você está no Pibid?

**Entrevistado:**

- Pibid acho que três anos, terceiro ano

**Entrevistador:**

- O que, que o Pibid tem contribuído?

**Entrevistado:**

- Eu gosto muito assim das discussões lá, dos textos, porque pra mim é um aprendizado, porque eles estão lá dentro da universidade, os módulos que eles promovem na escola. Porque eu aprendo com eles. As práticas assim até no módulo ou, eu deixo aberto, né eles podem sugerir coisas. Nas minhas aulas, porque eu acho muito interessante. E esse contato eu acho muito bom com a universidade, é fundamental. E gente nova, novas ideias né (risadas)

**Entrevistador:**

- É entrar em contato com novas teorias também né

**Entrevistado:**

- Sim, eu... eu acho muito interessante

**Entrevistador:**

- E nessas reuniões assim já foi discutido a avaliação?

**Entrevistado:**

- Lá no PBIID? Sim já tivemos! Não. Agora esqueci o nome dele que é da química, fez mestrado

**Entrevistador:**

- O Jackson

**Entrevistado:**

- Jackson, ele foi apresentar o trabalho dele que é sobre avaliação. Este ano não (2016), mas no ano passado nós tivemos, nós tivemos alguns textos, nós discutimos lá no Pibid

**Entrevistador:**

- Você acha que é suficiente essas discussões?

**Entrevistado:**

- Aí é difícil dizer se é suficiente, é que tem muitas visões em relação a avaliação. É difícil você sabe, eu como professora eu acho muito difícil avaliar. Tanto que os alunos eles não entendem né, agora eu fechei, fechei sexta-feira e eu acho que eu sou a última professora. Eu falo assim gente. Mas porque olha, eu ainda não fechei a nota. Teve uma turma que eu perdi a paciência e eu expliquei "gente, vocês não são números, não é simplesmente eu pegar as três notas, fazer a média, e a nota da recuperação e ver". Tudo bem, se o aluno está com uma nota boa tranquilo, mas e aquele que está a baixo da média? Eu lanço a nota e daí? Eu não tenho. Eu tenho que ver lá nas atividades. Eu tenho as anotações, esse aluno participou? Ele fez, mas não conseguiu tirar a nota? Mas ele se dedicou? Ele me pergunta? Ele me tira dúvida? As vezes ele não chegou no sessenta, mas ele é um aluno que eu estou vendo que eles está se esforçando. Olha, mas aí tem. Professora, eu falei, "mas como não é junto?"

**Entrevistador:**

- É aquela questão da avaliação classificatória. Alunos querem a nota.

**Entrevistado:**

- E eles acham injusto

**Entrevistador:**

- Eu lembro que tem nas tuas aulas a parte que tu entrega as provas pra eles “quantos você tirou” “a não vamos lá ver”

**Entrevistado:**

- Sim, eles são extremamente competitivos

**Entrevistador:**

- São né

**Entrevistado:**

- Sim e, e tem os alunos da sala de recurso, tem aluno que questiona eles ter uma avaliação diferente

**Entrevistador:**

- Por que né?

**Entrevistado:**

- Não, tem uns que olha, porque tem uns que tem desenhos, normalmente a gente coloca. Coloca imagens pra auxiliar e aí tem aluno que fala assim “a eu quero fazer a prova dele, porque que eu não posso fazer igual? ”. Aí a gente, eu já cheguei a falar, “mas você é igual? ”. Então ele tem que fazer diferente né

**Entrevistador:**

- *Uhum*

**Entrevistado:**

- Diferente né... por que, que aquele aluno as vezes sai da sala pra fazer avaliação. Porque tem aluno que você tem que ler, eu já tive aluno que tinha que ir alguém pra ler a prova. Aí oralmente também a gente avalia. E são coisas. Um aluno às vezes ele participa da aula, ele pergunta ali, ele tira dúvidas e não chega no sessenta, fica ali no cinquenta. Mas quando eu olho eu falo “mas ele não participa ele não faz pergunta interessantes” então ele não foi bem

**Entrevistador:**

- A escrita não está bem desenvolvida e dificulta a formular frases né, não está bem desenvolvida

**Entrevistado:**

- Geral de interpretação, muito. Tem questões que às vezes na hora eu faço a retomada eu falo “gente olha, leiam, como que vocês erraram? ”. E eles chegam a conclusão como que erraram uma coisa assim. Porque as vezes a questão é por não saber interpretar, ou a pressa. Precisa fazer com pressa, não é com uma leitura. Tem aluno que deixa a questão em branco, questão de marcar x

**Entrevistador:**

- Porque não presta a atenção?

**Entrevistado:**

- Porque não presta a atenção, porque ele faz, ele passa uma vez e... e aí eu falo, eu não entrego. Eu não recolho a prova, é... assim que eles terminam eles conversam, eu falo assim “eu só recolho a hora que a maioria terminar”. Eu falo “não adianta ter pressa em terminar, eu não vou recolher, façam com calma”. Mas eles não fazem isso. E tem alunos com maturidade maior, depois que eu conheço o aluno e ele fala que está com dúvida, não entendi, as vezes eu falo pra ele ler a questão em voz alta a questão pra mim e ele lê, só dele ler em voz

alta ele já entendeu a questão. Tem aqueles que, eu, ele não entende. Ele lê a questão, leia, ele entende

**Entrevistador:**

- Só português mesmo que falta

**Entrevistado:**

- Português! Só que eu não posso. Aqueles que eu conheço, que eu sei que tem um pouco mais de dificuldade. Né, porque se ele faz a prova em sala, porque daí depende do problema, muitos têm, igual o aluno disléxico, eu tenho que ler pra ele, não preciso dar nenhuma dica mas eu tenho que ler pausadamente a questão, ele faz, leio o outro ele faz. Eles fazem, eles dão conta. Mas. E eu não gosto de ler prova, alguma coisa, mas não

**Entrevistador:**

- Inteira?

**Entrevistado:**

- Inteira, não acho que é necessário ler a prova inteira pro aluno, principalmente no ensino médio. Quando eu vejo que a maioria esta em dúvida em uma questão semelhante, as vezes uma determinada questão que eu vi, que teve dúvida, leio aquela questão “olha”, dou uma dica mais de uma maneira geral não leio a prova não

**Entrevistador:**

- Até porque são eles que tem que fazer querendo ou não

**Entrevistado:**

- E é uma forma, uma forma de avaliação, mesmo sendo uma professora de ciências e biologia a interpretação ela faz parte

**Entrevistador:**

- Como você avalia?

**Entrevistado:**

- Então assim, do mesmo jeito que produção de texto eu peço pra eles, buscando textos em ciências, mas eles questionam “professora, mas é ciências”

**Entrevistador:**

- Não tem essa conexão né que o português está em tudo né

**Entrevistado:**

- É, eles não têm. Eu acho muito interessante porque assim, tem alunos que fazem uma produção. E no final além de ter uma prova escrita com várias questões eu peço uma produção de texto. Tem alunos que eles mostram um conhecimento que eu fico assim maravilhada do tanto que do essencial, ele aprendeu. Outros já não conseguem fazer

**Entrevistador:**

- Fez uma linha acabou?

**Entrevistado:**

- Umas dez linhas têm que ter o texto né. Aí ele fica lá. Ele fica, não sai disso

**Entrevistador:**

- Não tem conexão entre as frases?

**Entrevistado:**

- Nada e ele não consegue mostrar o conhecimento. Então assim, a professora chegou. Todo esse tempo. Não acrescenta em nada. Até acertar na prova objetiva né, algumas questões. Eu não posso dizer também que ele não aprendeu nada né assim. Ele não consegue se expressar ali, no colocar

**Entrevistador:**

- No pensar

**Entrevistado:**

- Ou até querer

**Entrevistador:**

- Quem sabe falar né

**Entrevistado:**

- Até querer, porque isso não é só. Muitos alunos na hora de uma avaliação pode não estar bem naquela avaliação

**Entrevistador:**

- *Uhum*, com certeza muitos fatores podem influenciar

**Entrevistado:**

- Muito! As produções eles, eles não querem. Porque mesmo o português não estando bom, porque eu estou buscando é o conhecimento do meu conteúdo e aí quando ele não coloca ali eu acho que eu pouco também é

**Entrevistador:**

- É, eu acho que é a questão da escola né, que muitos alunos eles não dão o verdadeiro valor ao que está estudando né. O que é o conhecimento né, o porquê de se estudar tais conteúdos

**Entrevistado:**

- Que é uma coisa né que tinha que vir de casa. Só que muitas famílias a gente sabe assim que são mais simples, que muitos não têm essa consciência as vezes não é, as vezes não, não é por maldade de muitos pais, mas tem pais que chegam pro filho e falam “eu não gostava da escola, nunca gostei de estudar, a eu só tirava”

**Entrevistador:**

- Fiz até a quarta série tá bom

**Entrevistado:**

- “Tá bom *oh*, estou trabalhando. Escola é uma coisa muito chata! ” Como é que o filho vai

**Entrevistador:**

- Vai gostar né?

**Entrevistado:**

- Não acho que muitos. É... isso faz muita diferença né

**Entrevistador:**

- É a questão cultural né

**Entrevistado:**

- Sim

**Entrevistador:**

- A questão de estudar é cultural né, a sociedade não vai te incentivar, a escola tenta. Por exemplo, eu venho de uma família de professores né, então pra mim por exemplo, uma pessoa fala pra mim “eu não gosto de ler”, nossa! Aquilo pra mim eu acho. Sei lá, eu olho pra pessoa e falo assim “não, você não existe, saí de perto de mim”. Mas assim, porque pra mim, eu lembro na minha mãe trabalhando assim na mesa de diário de classe dela e eu ali do lado recortando e desde de pequena lendo. Então assim, pra mim é uma coisa muito comum e quando falam que não é comum eu falo assim “meu Deus, mas por quê? ”

**Entrevistado:**

- Mas é coisa que vem desde cedo ali na infância. Ler muito, até porque eu não tinha, e é isso que acontece com. Não tinha livro, vem de uma família muito simples. Mas os meus filhos sempre tiveram acesso, a muitos livros. Ama ler e

lê muito, hoje menos porque na universidade não tem o mesmo tempo. A minha filha já foi, a adolescência dela de ler trinta livros por ano

**Entrevistador:**

- *Uai*

**Entrevistado:**

- Tanto que eu não dava conta, ela pegava todos da escola. Eu ia na biblioteca lá pública, todo mundo ter carteirinha, eu fiz porque eu não conseguia. E aí

**Entrevistador:**

- Como mãe de correr atrás

**Entrevistado:**

- Vou é, não deixava faltar, eu ia pegava ela, eu falava “anota aqui tudo o que você quer” e trazia e aí na outra semana levava, sempre foi assim.

**Entrevistador:**

- Acho que é bem comum o menino não gostar de ler

**Entrevistado:**

- Teve tudo do mesmo jeito. Só que ele. E ele tem um pouquinho de dislexia. Então assim. Mas não é a mesma coisa

**Entrevistador:**

- *Uhum*

**Entrevistado:**

- Não é. Direito né mesmo tendo acesso do mesmo jeito. Outro que faz ciências da computação, matemática, raciocínio lógico isso ele tem, é muito bom

**Entrevistador:**

- Então ele já tem o embasamento

**Entrevistado:**

- Tem ótima, claro precisa de ler, precisa ler também. Não tanto quanto as demais profissões

**Entrevistador:**

- Comparado a outras profissões né

**Entrevistado:**

- Não, não, bem diferente. Mas é cultural realmente é... e ter acesso, eu não tive quando eu era criança, muito pouco e muitos não tem. Tem, mas que também não querem

**Entrevistador:**

- Mas que tem os pais que não incentivam

**Entrevistado:**

- Também né, porque por exemplo hoje, eu não tinha, mas aqui hoje eles têm biblioteca. Tanto que tem alunos aqui que vão ali na biblioteca da UNIOESTE pra ler

**Entrevistador:**

- A universidade está do lado né

**Entrevistado:**

- Sim e mesmo eles não tendo. Levar pra casa, vão lá pra ler. Então assim, então eles têm essa oportunidade de ir, tem aluno que não sabe direito o que tem ali. Não tem, imagina, eu acho isso um absurdo morar do lado e não saber utilizar esse espaço

**Entrevistador:**

- É mas é, é cultural também né. A universidade sempre assim, foi uma questão de tipo só assim pouco acesso a poucas pessoas entrar

**Entrevistado:**

- Só uma elite né ia no passado

**Entrevistador:**

- É então tem, é muito impregnado na nossa cultura né que a universidade assim parece que é um lugar superior, sagrado

**Entrevistado:**

- E muito distante né

**Entrevistador:**

- É

**Entrevistado:**

- Mesmo hoje com tantas facilidades pro acesso, muitos não pensam em estudar ali

**Entrevistador:**

- Pensam na particular direto

**Entrevistado:**

- Mas absurdo ainda, porque tem uns alguns alunos, aqui eles não têm esse, esse interesse. Mas tem muitos que pensam, mas já pensam na particular

**Entrevistador:**

- Mais fácil não sei o que né

**Entrevistado:**

- Um pouco mais fazer aqui, pensa! Aí eles falam assim “você vai ter que pagar lá”, “não mas eu vou trabalhar e eu vou pagar” eu falo “mas você pode trabalhar, estudar aqui e o dinheiro que você vai economizar fica pra você”. Eu brinco, eu falo “pensa” rio “vai sobrar o dinheiro e você vai poder” né, aí eles falam “*aah*”. Eu até entendo as vezes não passa aqui, quer fazer, ou o curso não tem aqui, né tem várias histórias, mas ele não pensa aqui, ele vai fazer o mesmo curso que tem aqui

**Entrevistador:**

- Na particular, verdade

**Entrevistado:**

- Tenta na particular e não tenta na publica

**Entrevistador:**

- *Uhum*

**Entrevistado:**

- É porque na visão deles a publica é difícil

**Entrevistador:**

- É... voltando um pouquinho, o que, que é a avaliação?

**Entrevistado:**

- Aí isso que é difícil. Pra mim o que é avaliação, é difícil colocar em palavras né, como já disse pra você. Quantificar, verificar esse conhecimento que o aluno tem, avaliar isso, verificar o quanto daquilo que eu. O quanto que esse aluno aprendeu né com relação aquilo. É isso, eu verifico se ele conseguiu reter né

**Entrevistador:**

- E como a avaliação esta inserida nas suas aulas?

**Entrevistado:**

- A, nas aulas no dia-a-dia né?

**Entrevistador:**

- *Uhum*

**Entrevistado:**

- A eu sempre estou perguntando, eu sempre pergunto. Porque isso eu faço sempre é pergunto né pros alunos hoje “a o que, que vocês sabem” eu vou né, eu vou colocando ali as questões pra sentir o que que eles sabem e ao longo eu estou sempre retomando né, porque isso. Principalmente explicar. Coisas, aquilo acaba se perdendo. Normalmente eu estou sempre avaliando os alunos, quando e sei que os alunos têm algumas dificuldades. Avaliação né e tem alunos que são maravilhosos né, uma conversa eu consigo ver se ele aprendeu. Tive né no Costa no ensino médio, a dos peixes. Ela não lia né, é “eu perguntei pro meu pai né, eu não tinha o conhecimento né que tem peixes ósseos e cartilagosos” “é seu pai não sabia? Mas você explicou pro seu pai?” “expliquei” “a o que, que você falou pro seu pai?”, ela falou tudo ela falou as características, foi uma questão que eu não precisava me preocupar. Ela sabia, ela tinha aprendido aquilo né. Mas assim, nas minhas... eu estou sempre. Nas atividades também quando eu passo exercícios né, quando eles vêm ali me. Converso com o assunto, porque as vezes o aluno vem, não entendeu.

**Entrevistador:**

- Uhum

**Entrevistado:**

- Explicando pra que ele chegue. Eu também estou avaliando né, que na hora que eu vou conversando eu vou entendendo né se ele aprendeu. Por isso que na hora de eu fechar a nota eu tenho que levar tudo isso em consideração. Ele já mostrou ali

**Entrevistador:**

- Uhum

**Entrevistado:**

- Mas e pra quê?

**Entrevistador:**

- Eu percebi assim que a *profe* teve manteve bastante diálogo, fazendo perguntas né, muito. Interessar no aluno né pensar que, recebe né

**Entrevistado:**

- É, outra coisa que tem alunos que perguntam “porque a *profe* não faz chamada pelo número?” (risadas). Nunca, nunca fiz isso! Número?

**Entrevistador:**

- Tem o nome né?

**Entrevistado:**

- Do mesmo jeito que eu posso falar. É estranho né, mais...mas assim. Eu tento manter ali um, eu não gosto de turma, aquela turma bagunceira, aqueles a hora que quer, então tem que ficar ali... eu sou rigorosa em relação a isso. Até por ver uma aprendizagem com tumulto com barulho. Mas eu gosto muito que eles falam, eu sempre falo, tem que falar tem que participar! Eles participam tanto. E que menino esperto assim de perguntar e a curiosidade né, em ciências isso é maravilhoso, gostam muito de perguntar sobre a biologia

**Entrevistador:**

- Biologia?

**Entrevistado:**

- Biologia...

**Entrevistador:**

- Biologia. Né

**Entrevistado:**

- Nossa é desanimador com o ensino medio. Porque o interesse realmente muda radicalmente no ensino médio

**Entrevistador:**

- Parece que é uma tem uma barreira. E daí está o ensino fundamental aqui que é a curiosidade e daí aqui esse muro que está ali e eles dão um salto gigantesco e param num lugar isolado

**Entrevistado:**

- Existe essa questão da idade né, tudo as transformações da vida deles ali né nesse período. Grande explosão hormonal, entre outros aspectos

**Entrevistador:**

- Muito radical

**Entrevistado:**

- É!

**Entrevistador:**

- Muito radical

**Entrevistado:**

- É. É um desinteresse assim é algo assustador, porque, dois três alunos na sala que você vê que realmente estão ali interessados em aprender sabe, de uma maneira geral, eles querem nota, nota

**Entrevistador:**

- É... o objetivo né, aquela questão do quanto vale eu faço

**Entrevistado:**

- Vale nota?

**Entrevistador:**

- A questão do ensino como classificação

**Entrevistado:**

- É! Tem muitos. E pra muitos realmente vai. Durante muito tempo eu ando muito... muito desanimada atualmente com ensino médio, com o fundamental não, porque eu gosto muito do que eu faço, mas eu ando muito desanimada assim, muito... do mesmo jeito que o aluno precisa de motivação

**Entrevistador:**

- O professor precisa de motivação

**Entrevistado:**

- O professor tem que ser motivado porque você entra numa sala, você começa a explicar e não consegue ver ninguém que está prestando a atenção no que você está falando, aí eu pergunto, eu tenho turmas assim que eu pergunto e fica todo mundo olhando assim pra minha cara. Eles não participam, eles não perguntam, apáticos. Aí tem outros que reclamam de tudo, reclamam porque eu não entrego a prova correndo, porque a turma. Tem que entregar a nota, eles querem a nota. Aí não entendem esse processo. Reclamam, se passa muito no quadro reclamam, se passa muito exercícios reclamam se você não passa no quadro também reclamam (risadas). Tudo, tudo reclamam

**Entrevistador:**

- A fase da reclamação

**Entrevistado:**

- Não é... aí chega uma hora que cansa! Cansa e você não vê o retorno sabe, você não vê o aprendizado neles aí desanimada. Eu falo, eu chego muito bem na escola só que quando chega as aulas no ensino médio eu penso no que eu vou fazer para estimulá-los

**Entrevistador:**



- Eu imagino mesmo porque os adolescentes são mais complicados

**Entrevistado:**

- Você fez seus estágios sabe como é

**Entrevistador:**

- A eu fiz. Eu fiz no segundo ano nossa era muito desanimador, eu saía de lá frustrada... é... foi muito diferente, porque no meu estágio de ciências nossa foi maravilhoso. Meu Deus do céu foi tão. Eu fazia coisas diferentes e eles participavam. No Ensino médio foi aquela coisa por que a turma não ajudava diferente da turma de ciências.

**Entrevistado:**

- Não no ensino médio nada motiva

**Entrevistador:**

- Tipo muita picuinha e daí assim, porque eu fiz lá no Castelo, eram duas turmas e daí tipo uma turma tinha quase 55 alunos na sala

**Entrevistado:**

- Nossa que horror!

**Entrevistador:**

- E daí tipo era sala enorme assim sabe, sobrava espaço, mas você se esforçava demais pra falar ali sabe. Você chegava, era duas aulas na semana que eu falava “não, não quero mais, não quero!”

**Entrevistado:**

- Imagina trabalhar todos os dias nesse espaço

**Entrevistador:**

- Eu falava que não queria mais se fosse assim. Daí as pessoas reclama, reclamam, mas ninguém vai lá pra ver o que você esta fazendo

**Entrevistado:**

- Não... todo mundo sabe, dão um monte de palpite, mas não sabe o que é. Claro que tem muitas coisas que precisam mudar. Mas. Muito o lado do aluno, mas e o professor? Hoje o professor não pode um monte de coisa, o aluno te desrespeita o tempo todo na sala e muito pouco é efeito. Tem muitos colegas que assim, nem buscam, eu já fiz BO já, dependendo do que faz, do que o aluno faz você não vai deixar assim. E você não vê o resultado. Sabe? O aluno chega e pensa que pode fazer qualquer coisa e isso não é geral, mas tem alunos que fazem. E aí? E o nosso lado né?! Poucos olham tudo o que a gente faz. Isso aqui é o meu trabalho gente, eu vim aqui pra, porque se você chega lá, eles não querem aula “aí só a professora, fazer isso, fazer aquilo”, gente eu tenho um conteúdo pra ensinar pra vocês “a mais por quê?”. Ou eles questionam por que que eles estão estudando isso e não estão estudando outra coisa, eu falo “gente eu não posso chegar aqui e ensinar o que eu quiser”. Aí eu já falei dos documentos, eu falo tem um conteúdo pra cada série. Outra coisa, fazer de uma forma diferente, mas eu não posso chegar aqui e passar para outro assunto

**Entrevistador:**

- *Aham*, falar de célula e na outra aula já estar falando de briofitas

**Entrevistado:**

- Ou assim porque tem coisas que é numa série e tem coisas que é em outra série né, e eles questionam, tem aluno que discute “por que, que a gente vai estudar isso?” “mas gente isso é conteúdo de tal série”. Às vezes eu até explico. Sobrando tempo na aula e tanto que eu vivo saindo do assunto, se o aluno faz uma pergunta, às vezes eu falo só pra esperar o final quando eu.

Claro que eu posso falar e vivo fazendo isso. Tomam tudo, aí sem entender nada (risadas)

**Entrevistador:**

- Pegando esse gancho esses documentos Influenciam na sua prática?

**Entrevistado:**

- Os documentos que vem?

**Entrevistador:**

- É as diretrizes ou PPP ou regimento escolar?

**Entrevistado:**

- É que na verdade eu entendo que tem que influenciar ali né porque a prática. Eu posso, eu tenho que seguir. Eu posso mudar uma ordem eu posso várias e isso é muito de cada professor, as vezes um conteúdo eu não acho tão importante, então eu passo de uma forma geral e aprofundo mais naquele outro. Mas eu tenho que ensinar, apesar de saber. Fazer meio o que quer né. Já vi, já cheguei ver assim no ensino médio, a noite as vezes né. O aluno vem pra mim de amanhã porque eu normalmente eu não trabalho no noturno e *tava* vendo, quando eu olho o caderno, vendo isso aqui nesse série?

**Entrevistador:**

- Né

**Entrevistado:**

- Claro, eu posso falar qualquer assunto, mas eu tento enxugar, eu posso mudar uma ordem, mas o essencial a maior parte aquele conteúdo eu tenho que trabalhar e tem que ter essa organização

**Entrevistador:**

- Com certeza

**Entrevistado:**

- Senão...

**Entrevistador:**

- Fica tudo bagunçado né

**Entrevistado:**

- É cada um tem que ter uma logica

**Entrevistador:**

- E assim, a avaliação ela influencia no seu trabalho?

**Entrevistado:**

- No sentido assim você diz, no meu dia-a-dia ou no...

**Entrevistador:**

- No sentido de fazer ou quando você está corrigindo

**Entrevistado:**

- Sim

**Entrevistador:**

- Ou então dentro de sala de aula você propõe uma, tipo um trabalho

**Entrevistado:**

- Uma atividade?

**Entrevistador:**

- Uma atividade, você realiza em sala essa atividade ela está influenciando no seu trabalho? Você se sente confortável?

**Entrevistado:**

- Sim, normalmente aquilo que eu escolho, né então se eu escolhi, por exemplo, um determinado. Até que eu imagino aí será que o resultado lá na frente vai ser é o conhecimento por exemplo, seminário, tem aluno que ama,

tem aluno que odeia. Que eu acho importante colocar seminários, porque o aluno precisa trabalhar esses aspectos

**Entrevistador:**

- *Uhum*, trabalhará a coletividade dele né

**Entrevistado:**

- É, trabalhar em grupo porque normalmente, aí eles querem um grupo imenso né, e eu falo que três, quando muito quatro no grupo. Eu estou marcando seminários no segundo ano e já estou ouvindo reclamações “aaa” e aí assim por quê? Ele tem que ver como que é a oralidade dele, como que é a organi. Porque eu gosto assim, por exemplo, tem uma das turmas que já vai vir. Eu separo os grupos e eu trago na sala de informática pra começar a pesquisa. Eu não fazia isso antes, eu fazia a distribuição marcava a data, dava ali quinze vinte dias pra eles começarem e só. Só que aí eu comecei a fazer, ano passado já comecei e esse ano também já comecei a fazer isso com algumas turmas, de. Eu trago aqui, porque aí eu vejo como que cada equipe está funcionando. Pela liderança, como que eles estão se organizando. Então normalmente. No início e outra, já na véspera de. Apresentação dos slides, traga pra eu ver se está bom porque aí eu vou sugerir né pra melhorar. Traz, a maioria tá tudo lá... mas assim porque aí eu vejo até esse interesse da equipe, sabe? A equipe que realmente está trabalhando, está interessada, que isso faz também

**Entrevistador:**

- Faz parte?

**Entrevistado:**

- Parte da minha avaliação, como que eles estão trabalhando. Também mudou uma coisa, sempre as equipes não faziam o trabalho, passei a fazer esse, agora todas apresentam as vezes uma coisa mal feita mas todas apresentaram. Depois. Essa prática de fazer uma parte aqui na escola

**Entrevistador:**

- Muda né, porque se deixar o aluno por conta, ele... você tinha que dar autonomia pra ele né, mas infelizmente...

**Entrevistado:**

- Eu raramente mando tarefa, não consegui terminar vira tarefa, porque eu sei que não vai vir. Por exemplo uma turma com vinte alunos, cinco vão trazer. Aí. Porque você sabe que o resultado não vai vir, então você tem que

**Entrevistador:**

- A *profe* usa bastante o livro didático em sala de aula

**Entrevistado:**

- Eles olharem, fazerem exercícios. Que não gostam, é claro tem livros, o livro do ensino médio aqui eu não gosto, não gosto. A maioria, eu não gosto do texto, tem muito aqueles, por exemplo o Amabis de biologia, é o nosso aluno de hoje. Que ele, só que esse por exemplo, que aqui é conexões de biologia, eu acho ele muito enxuto e já encontrei erros. Então, mas é o que eu tenho, então eu uso

**Entrevistador:**

- É o que tem pra material de apoio

**Entrevistado:**

- Eu uso menos o livro de biologia, eu usava mais, aqui eu uso menos, mas eu acho que é um apoio né. Os alunos questionam no ensino médio né. E eu vou avisando eu falo “olha gente vai chegar o momento que eu não vou passar

praticamente nada, vocês vão ter que estudar pelo livro”. E eu cheguei nesse momento né, eu falo “eu vou explicando vou passando os slides, vão fazendo as observações importante vão ter que estudar pelo livro” até porque o livro é bem enxuto, é informações (risadas). Eu acho que a gente tem que usar né o material e tem aluno que questiona também porque que aquele capítulo a gente não estudo. Em ciências eles não conseguem entender. Biologia as coleções batem com as diretrizes, ciências não, nenhuma coleção bate. Então. O conteúdo, trazer buscar impresso pro aluno, porque tem alguns.

**Entrevistador:**

- *Aaah...*

**Entrevistado:**

- E tem coisas desnecessárias então não tem o que trabalhar. Tem coisas que não é e eu trabalho lá no Costa, por exemplo, no livro está tem um capítulo sobre os nutrientes, a importância de uma boa alimentação, isso não é conteúdo que está no livro e eu acho importante o aluno ter.

**Entrevistador:**

- É interessante pro aluno

**Entrevistado:**

- É...pra ele, eu faço, independe de estar

**Entrevistador:**

- No período que eu acompanhei a *profe* a *profe* pediu pra que eles confeccionassem um brinquedo

**Entrevistado:**

- Sim, agora eles estão fazendo, porque eu. O conteúdo né

**Entrevistador:**

- De novo lá?

**Entrevistado:**

- Eles apresentaram

**Entrevistador:**

- É... que queria saber assim quais. Pra avaliar a

**Entrevistado:**

- Voltado a ciência, né

**Entrevistador:**

- *Uhum*

**Entrevistado:**

- É mais o avalia pela criatividade mesmo né, e o fazer uma coisa. E eu peço sempre que eles falem. E como eles fizeram aquilo ali. Conversar pra ver o quão foi prazeroso fazer aquele trabalho, porque na verdade assim não é dentro da ciência. Mostrar o objeto né, mostrar a nem tudo eu preciso jogar fora. Daí eu conto sempre, porque as vezes eu até levo coisas que a minha filha. Mostro pra eles terem ideias né. Atualmente ainda não sei se no ano passado eu já usava, eu já usava o meu, caixinha de óculos como estojo?

**Entrevistador:**

- Sim

**Entrevistado:**

- Então eu falo. E eu brinco, esse ano eu brinquei eu preciso decorar a minha caixinha de óculos (risadas) enfeitar ela por fora, colocar um tecido, eu falei que era uma caixinha. Mas pra ter essa... despertar neles esse, me fugiu aqui a palavra. Pros objetos né que eu posso, eu não. Avaliação do trabalho em si é

essa criatividade, tem aqueles que ficaram tão entusiasmados, tão feliz com o que ele fez

**Entrevistador:**

- O carrinho nossa eu achei muito fantástico, um carrinho de caixa de leite?

**Entrevistado:**

- *Aham*

**Entrevistador:**

- Nossa se ele tivesse decorado ia ficar muito lindinho, mas ele pegou e deixou só o

**Entrevistado:**

- É... só o coisa. Eu falo isso. Né pra ficar bonito. Esse ano teve um que fez um trem com caixa de remédios, aí ele pegou uma tampa de uma caixa de isopor e fez. Ligou com arame e não, tudo pintadinho coloridinho bem... claro não é aquela coisa maravilhosa mas.... e tem aqueles que fazem aquelas coisas lindas. *Oh*, ontem teve. Fez uma porta-treco, ela colocou papelão embaixo ela pegou a caixa de leite e cortou e um rolinho de papel higiênico, tudo com tecido, tecido de florzinha, retalinho, lindo! Imagina?! Então você assim fazer e ficar lá no quarto, ter essa sensibilidade sabe de que eu posso fazer coisas assim. Eu até mostrei, falei “olha gente caixinha de leite dá pra fazer caixinha pra dar de presente”, você encapa com papel com uma fitinha em cima

**Entrevistador:**

- Fica lindo!

**Entrevistado:**

- Ao invés de comprar uma caixinha. Caixinha comprando, pra dar um presente basta você fazer, você vai decorar, você põe uma fita que pote também ter sido usada já antes. Mas é despertar isso né na, nas crianças, porque o objetivo é esse e, é mais uma questão ali de criatividade mesmo. Eu até pensei, qualquer ano eu conversei isso com o professor de artes, até pra. Escola, de trazer e fazer um. Falta essa conexão. Isso é. Eu cheguei a conversar com uma professora uma vez que é PSS né, nem sempre consegue ficar na escola, porque os alunos mostravam pra ela o trabalho eu falei “a vamos fazer o ano que vem”, só que aí

**Entrevistador:**

- Nunca dá

**Entrevistado:**

- Daí... até gosto muito da professora que está lá no Costa agora lá de artes, conhecendo a pessoa e acabou não...

**Entrevistador:**

- É e não sabe se ela vai ficar também...

**Entrevistado:**

- Não, ela é concursada, mas ela não fixou o padrão. Então assim pode mudar, igual eu, mas eu também não sou fixa lá, eu sou fixa aqui é que eu não completo duas turmas lá pra completar né

**Entrevistador:**

- *Uhum*

**Entrevistado:**

- Mas... e aqui também eu nunca conversei com a professora, é que esse assunto normalmente é estágio docência, todo ano eu tenho estágio docência e eu sempre sugiro que faça só. Porque dá ali as quinze aulas, mais ou menos,

tudo tranquilo, assim, é que eu sempre gosto. Né, que está fazendo estágio que escolha um assunto que não seja um assunto que. Né

**Entrevistador:**

- Que seja muito difícil também né

**Entrevistado:**

- É...porque, tanto que duas alunas fizeram este ano né e eu sugeri “olha acabou, dá tempo de vocês prepararem, não mais demorar muito tem que fazer o relatório né”. Então elas fizeram, claro é um assunto muito tranquilo, e ele dá, porque é ruim quando faz o estágio e eu conluo, não, é bom quando você fecha né. E são dois capítulos que normalmente tem no livro que dá o número de aulas do estágio, eu lembro que passou ali duas aulinhas, né mas é ali dentro do esperado né, então eu acho legal

**Entrevistador:**

- E quando você corrige as provas

**Entrevistado:**

- É tô olhando né. Minutinhos só (risadas)

**Entrevistador:**

- Quando você corrige as provas, você vai lendo ali, vai corrigindo, qual que é as suas reações?

**Entrevistado:**

- Às veze eu fico brava (risadas), quando eu vejo que começa vários errando coisas, eu falo “eu não acredito”. Porque tem resposta que a gente ri, e tem umas assim eu fico. Aluno tirar nota máxima, muito porque assim, meu objetivo. Todos, é claro a avaliação escrita tem alunos que não tiram a nota lá tira oito e meio que eu sei, que eu vejo a participação dele na aula que é um ótimo aluno né. Mas o tirar a nota máxima me deixa muito feliz (risadas), agora quando muitos se saem mal, eu fico... nossa as vezes eu fico triste, é... chateada sabe ali. Avaliar depois que eu termino de corrigido, falei “mas” (risadas). Que a gente se questiona né, claro que a gente vai culpar por tudo né

**Entrevistador:**

- Sim

**Entrevistado:**

- Que a gente tem que ter esse cuidado né

**Entrevistador:**

- A com certeza né

**Entrevistado:**

- Às vezes os alunos que vem fazer estágio. Mais tranquilo, mas na biologia eles ficam muito frustrados depois de avaliar. Eu já aviso no início “oh, você vai dar esse conteúdo e você vai avaliar da forma que você que você quiser” eu falo não “oh tem que ser prova, tem que ser...”, não, “da forma como você quiser”. E aí eles ficam muito frustrados. Prova e quando eles dão nota de atividade em sala, porque muitos não fazem, eles dão ali os trabalhos em sala e daí vão olhar, porque às vezes eles falam “*profe*, por que, que...” não é... porque tem que. Já me culpei muito, hoje menos. O que eu tento. A gente tem que variar as formas de avaliar, você tem que fazer a prova escrita, fazer trabalhos, as produções. Porque cada aluno te responde de uma forma né, as vezes não vai bem em uma, tem que ter esse cuidado né, mas da. Da sala né, porque tem aluno que na sala produz, faz tudo, pergunta chega na prova. Eu

tenho um aluno aqui no sexto ano, eu não entendo, ele não consegue tirar na prova, mas na sala ele faz tudo, ele pergunta, quando eu passo uma atividade ele não entendeu ele vem me pergunta, na prova. Só que ele sempre tira boas notas nas atividades com consulta, que eu explico, tem um sete por causa disso, mas que é uma forma de avaliar né, que eu não tive isso naquela época, era só prova

**Entrevistador:**

- É, eu também (risadas)

**Entrevistado:**

- (risadas) Só prova

**Entrevistador:**

- É...e as reações, porque você provavelmente na hora de corrigir você está corrigindo ali na sala dos professores. Muito difícil?

**Entrevistado:**

- Muito, é... aqui e em até sala. Todo mundo termina e eu começo porque eles pedem pra começar, eu falo "gente eu começo mas eu não vou terminar". As perguntas jamais, é sempre em casa

**Entrevistador:**

- É porque assim né

**Entrevistado:**

- Porque precisa né do...

**Entrevistador:**

- É. Essas reações que você tem né, essas, você costuma discutir

**Entrevistado:**

- Às vezes sim, em casa sim. Eles. Corrigindo a recuperação eles comentando, rindo exatamente porque você lê as vezes umas. Imagina, você pergunta uma coisa o aluno

**Entrevistador:**

- Eu lembro

**Entrevistado:**

- Às vezes a gente... eu tenho que rir né, até tem... tem respostas engraçadas e tem aquelas que são tão absurdas que só me resta rir né da situação (risadas). Mas... mas assim, as vezes, as vezes até. De uma forma geral que a turma não foi bom, na mesma série pra ver como que é, o meu colega falou "não, comigo também, está assim" porque aí eu vejo, eu estou fazendo o meu trabalho. Aqui tem um segundo ano assim, o segundo c, o segundo a, oito e meio, nove, nove e pouco. Tem os. E não é só comigo, é geral. Então assim, por mais que eu me cobre, que eu tente, que eu converso com a turma que as vezes eu vou é, sabe. Isso é importante gente eu vou pergunta isso pra vocês "oh todo mundo entendeu?". Práticos pra caramba. Mas aí eu me sinto confortável porque eu vejo que não é só comigo, é uma angústia de todos. Então eu as vezes converso com os outros pra (risadas)

**Entrevistador:**

- Pra ter uma...

**Entrevistado:**

- É, porque de repente né, se é. O que, que está acontecendo né

**Entrevistador:**

- Com certeza né

**Entrevistado:**

- É se... não e se...

**Entrevistador:**

- Tem que se pensar na turma né

**Entrevistado:**

- Acho que foi na hora de misturar ali eles...

**Entrevistador:**

- Fizerem só um?

**Entrevistado:**

- (risadas) Um ali que realmente assim mostram interesse, tem, tem dois alunos que...você está explicando aluno está fazendo tarefa de outra matéria. Quando você

**Entrevistador:**

- Está de novo?

**Entrevistado:**

- Está de novo, finge que não está vendo... tudo marmanjo, ou estão rindo não sabe do que, assim tão lá. Aí chega uma hora que o professor, você fala, conversa, fala...

**Entrevistador:**

- A eu imagino, repetindo, repetindo...

**Entrevistado:**

- Respeite os colegas de vocês que estão querendo aprender, no ensino médio. Coordenação tem um papo mais sério, chama lá fora dá uma chamada (risadas)

**Entrevistador:**

- É tem que ter

**Entrevistado:**

- E o professor ficar ali. Às vezes eu chego, quando eu fico, tenho que dar sermão em seguido, eu falo "gente estou cansada, coisa mais chata, eu tenho que ficar dando sermão pra vocês aqui, chegar aqui ter que ficar chamando atenção. Aula", às vezes eu falava "olha o seu tamanho", é imaturidade né...

**Entrevistador:**

- Então. Você falou que você conversa com os colegas que nem essa questão do segundo b né, você...

**Entrevistado:**

- Sim...e até em casa também as vezes eu conto umas histórias em casa, mostro

**Entrevistador:**

- Mas assim, na escola você acha que seria interessante ter, por exemplo, professor de ciências tem você e mais o que? Uns...

**Entrevistado:**

- E mais três

**Entrevistador:**

- Esses quatro professores sentarem e discutirem como que cada uma está trabalhando, é. Trabalha. O que, que

**Entrevistado:**

- Eu, eu. Em alguns momentos, mas eu acho muito poucos momentos pra isso, isso é uma cobrança geral de todos os professores. Até nas nossas formações a gente questiona muito isso né. pros professores de cada área

**Entrevistador:**



- Eu estava até falando com a minha mãe né e no município tem as Paradas Pedagógicas né, uma vez, eu acho que uma vez a cada dois meses. Ter isso no estado seria uma boa iniciativa?

**Entrevistado:**

- Mas nós temos *oh*, no início do ano nós temos três dias, no meio do ano dois dias e no meio do primeiro semestre. Inteiro e no meio do semestre. Isso só pra formação

**Entrevistador:**

- Seria legal tipo, pegar um dia, para os professores

**Entrevistado:**

- Pra isso, porque essas. No início. Algumas já tive tudo junto

**Entrevistador:**

- Daí não traz pra tua realidade aqui né

**Entrevistado:**

- É, aqui. Isso nós temos alguns momentos. Não é que a gente não conversa, existe um momento do, que a gente para um pouquinho, só que normalmente. Trabalha mais de uma escola, eu tenho que conversar aqui então as conversas são muito rápidas, então isso é uma, um pedido nosso geral né, de ter mais momentos sim! Isso seria... e até pra trocas, já questionei isso também né. A gente troca. As questões

**Entrevistador:**

- Saber o que o outro está trabalhando né

**Entrevistado:**

- É...e como. Foi tão interessante

**Entrevistador:**

- Conteúdo

**Entrevistado:**

- Sim, mas a gente as vezes não, não conversa

**Entrevistador:**

- Fica naquelas caixinhas isoladas dentro da escola né

**Entrevistado:**

- É e deveria ser mais, eu acho que seria muito mais produtivo

**Entrevistador:**

- Estou quase finalizando *profe*

**Entrevistado:**

- É (risadas)

**Entrevistador:**

- Avaliação você estabelece critérios? Se você tem um geral...

**Entrevistado:**

- Você diz assim pra preparar as questões?

**Entrevistador:**

- É

**Entrevistado:**

- Normalmente assim eu sempre tento ver níveis diferentes de dificuldade. Mais superficiais, questões gerais né, dentro daquele conteúdo. Essencial pro meu aluno, o que, que eu acho que ele possa ter aprendido né. Então eu coloco ali. Que normalmente a maior parte, cinco seis, digamos de dez questões cinco seis assim. Aí umas duas com nível médio, aquele conhecimento um pouquinho mais aprofundado e normalmente uma ou duas questões que é pra aquele. Realmente ele estava ali, ele sabe realmente o que eu ensinei né. É

pelo menos sessenta por cento da minha avaliação. Básico. Amam biologia né, mas ele precisa saber pelo menos o essencial naquele mínimo do conteúdo

**Entrevistador:**

- Tudo aquilo, é isso aqui, eles têm que saber?

**Entrevistado:**

- É... é o essencial. Então eu. Às vezes eu faço a questão eu nunca gosto de fazer a prova e já enviar. Pra eu lê-la novamente dentro do que eu queria. A mesma avaliação de um ano, igualzinha mandar pra impressão pro ano seguinte, não que nunca tenha acontecido, eu sempre vou ler

**Entrevistador:**

- Você sempre na hora?

**Entrevistado:**

- É raro... eu sempre vou mudar alguma questão até porque as vezes. Foi bom a forma como. Eu vou alterar, né vou mudar. Eles não entenderam, ficou confuso né, eu tento achar uma explicação por que, que tantos alunos eraram

**Entrevistador:**

- *Uhum*

**Entrevistado:**

- Né... sempre esse questionário

**Entrevistador:**

- Então assim *profe*. Concebe e desenvolve a prática avaliativa em seu trabalho?

**Entrevistado:**

- Como assim? Vamos entender melhor?

**Entrevistador:**

- Concebe né, desenvolve essa avaliação dentro do seu trabalho docente em sala de aula

**Entrevistado:**

- Não sei se eu entendi muito bem sua questão. É isso o que eu expliquei agora né, que eu vou separar. Mas, como eu já dizia antes, eu não posso avaliar só com uma prova escrita. Então assim, um trabalho de pesquisa. Um conjunto, não sei se é isso que você está me perguntando. É sempre o...

**Entrevistador:**

- Só essa prova

**Entrevistado:**

- Não, porque não dá pra avaliar só com uma

**Entrevistador:**

- Daí o seu desenvolvimento então são essas várias

**Entrevistado:**

- Sempre tem que ter várias e várias formas de avaliar, vários instrumentos avaliativos é assim, não vou fazer vários, mas eu tento pelo menos três diferentes, as vezes eu até repito, mas, sempre tento utilizar outras formas. E isso. Né. Tem alunos que aprendem de um jeito outro de outra forma

**Entrevistador:**

- Buscar o ensino e aprendizagem

**Entrevistado:**

- Tem aluno que, que as vezes ali ele não foi bem. E até eu tive aluno, eu não sei o que que aconteceu teve uma avaliação minha que ela não devia estar bem naquele dia, que a menininha. Idade média, normalmente tem um pouquinho de dificuldade. Ela ficava aérea tirou um. Pra próxima prova "tá

estudando direitinho, que lembra o naquele”. E o resultado foi bom, até esse conversar né

**Entrevistador:**

- Saber os porquê né

**Entrevistado:**

- É, eu não quis perguntar, até porque ela é aquela que sempre tem uma. Sabe eu não quis buscar o porquê o que que está acontecendo em detalhes, mas eu vi que alguma coisa não estava bem. Então assim, conversei com ela né falei “oh, porque você lembra oh tem que recuperar aquela nota”. Não ela ficava brincado, eu entreguei a prova ela ficava brincando. Eu vi que alguma coisa não estava bem

**Entrevistador:**

- Não estava bem...

**Entrevistado:**

- É!

**Entrevistador:**

- Agradecer você disponibilizar o seu tempo, muito obrigada. O ano que vem né é a minha defesa da dissertação, desde já a convido para assisti-la

**Entrevistado:**

- Se puder eu vou sim

**Entrevistador:**

- Então muito obrigada

**Entrevistado:**

- Por nada! Respondi tudo?

**Entrevistador:**

- Não, respondi, respondeu *profe* esse monte de questão aí

**Entrevistado:**

- (risadas) não, mas aí é normal né, mas tudo o que você queria perguntar você perguntou né?

**Entrevistador:**

- Sim

**Entrevistado:**

- Deu né?

**Entrevistador:**

- Deu!

## PSII

**Entrevistador:**

- Então boa tarde

**Entrevistado:**

- Bom dia

**Entrevistador:**

- Você quiser né, essas questões que eu vou levantar elas foram no questionário e nas fichas das aulas, por sinal, amei suas aulas

**Entrevistado:**

- Obrigada

**Entrevistador:**

- Muito é, você sair desse comodismo, ver o diferencial te dá mais vontade né. Mas enfim

**Entrevistado:**

- Que bom

**Entrevistador:**

- Então assim

**Entrevistado:**

- *Aham*

**Entrevistador:**

- Falar o que você tiver vontade então...

**Entrevistado:**

- Ok

**Entrevistador:**

- É, vinte questões e, não se sinta acanhada

**Entrevistado:**

- Ok

**Entrevistador:**

- Se você se sentir, fazer uma questão ou levantar outros assuntos pode. Então pra começar eu queria saber como que foi. Sua graduação, se você teve dificuldades, o que te motivou a ser professor?

**Entrevistado:**

- Quando eu fui fazer vestibular, eu tentei vestibular. Biológicas. Primeiro ano eu tentei, não tinha como me manter fora, engenharia civil, mas não passei. E daí no último ano, que foram três opções pra uma inscrição, pra engenharia química e biologia. Passei nos três e optei por biologia. Na época eu optei por biologia porque era perto de casa. Pagar vã pra ir pra Toledo e voltar, onde era engenharia química e, odonto eu só fiz porque meu pai pediu. Na escola. Reclamava. Tive bons professores na escola que eu recordei deles na faculdade. Aí fiz a graduação. Muito e eu não era uma aluna dez. Eu estudava muito pra tirar, sete, sete e meio, oito, pegar DP, pegar. Nove ao longo da faculdade, mas eu consegui terminar. E a faculdade, o próprio curso foi me levando pra sala de aula. Eu quero ser professora. A faculdade foi me lavando e. O ano que começaram os estágios que eu comecei as disciplinas de educação eu vi ali que eu tinha oportunidade de fazer o que eu sempre dizia pra pessoas quando me perguntava quando eu era criança: "o que você vai ser quando crescer?" eu respondia "eu quero". E eu acho que a graduação me ajudou a isso, e eu acabei

**Entrevistador:**

- Ainda era bacharelado?

**Entrevistado:**

- Não, no terceiro ano a gente ia junto, primeiro e segundo ano era comum aí do terceiro. Bacharelado, que era integral, isso. Integral, integral aí eu optei pela licenciatura que era. Continuava com algumas disciplinas em comum com o bacharel. Então eu fiz a opção por licenciatura, também porque na época eu achei que o campo era melhor. Eu me dava melhor com sala de aula, com leitura, do que ficar no laboratório mexendo no microscópio ou ir pro meio do mato, não é o me forte

**Entrevistador:**

- Vou fazer uma pergunta a parte agora tá, você fazer um licenciatura diurna você acha. Na sua concepção assim, ou de uma licenciatura noturna?

**Entrevistado:**

- Então, eu tive uma carga horário bem grande, foram quatro anos em período integral. Eu acho que o vai que fazer a diferença pro noturno é o empenho do aluno. Os professores e o conteúdo. O que vai fazer a diferença é o empenho do aluno, ele saber que ele precisa. E que o futuro dele depende só dele, não dos professores

**Entrevistador:**

- *Uhum*

**Entrevistado:**

- Eu acho que depende o empenho, eu acho que ele não tem diferença, depende do aluno

**Entrevistador:**

- Ok então. Quanto tempo você está lecionando?

**Entrevistado:**

- Na rede estadual como concursada quatro anos. É... com o PSS e concurso, uns oito anos. Mas no geral, desde 2003, treze anos fez em abril?

**Entrevistador:**

- Treze anos...

**Entrevistado:**

- Treze anos!

**Entrevistador:**

- Após o período da sua formação, você participou de formação continuada?

**Entrevistado:**

- Eu era concursada do município e eu participava das formações. Sempre optava pelos cursos de ciências, mas eu. Três anos trabalhando, estudando e fazendo minhas... aquela auto formação que a gente. Cursos não, fiz uma pós-graduação em docência do ensino superior. O que o município oferecia de ciências

**Entrevistador:**

- E assim, aqui na rede? Agora que você está aqui, você participa?

**Entrevistado:**

- Mas as formações são gerais, elas são voltadas a. Uma específica em ciências. Que eu estou com PSS ou concursada, nunca teve uma formação específica, oferecida pelo governo da disciplina. Sempre foi de modo geral.  
Discussões

**Entrevistador:**

- Sobre educação

**Entrevistado:**

- Sobre educação de modo geral, não voltado pra uma disciplina

**Entrevistador:**

- Então minha pergunta... nessas formações então gerais assim, avaliação ela é discutida? Ou possui um tema durante. Ações, ou por exemplo, um dia vamos falar só sobre avaliação?

**Entrevistado:**

- A... sempre tem um tema. Que eu me lembre uma ou duas. Mas assim, voltado na LDB falando da Hoffman ou alguma coisa assim, mas foi bem pouco

**Entrevistador:**

- Mediadora

**Entrevistado:**

- Isso

**Entrevistador:**

- É... você sente falta de discutir essas questões da avaliação? Ter uma forma. Ver um incentivo do governo pra discutir avaliação dentro da escola?

**Entrevistado:**

- Em alguns momentos sim e em outros não. Porque eu, quando eu tenho dúvidas eu vou atrás, eu vou ler, eu vou buscar. E converso uma ideia ou outra com algum colega. Mas assim, a gente vê que daí dentro da escola não anda todo mundo certinho, certinho não né, não anda todo mundo falando a mesma linguagem. Cada um faz de um jeito, por mais que no currículo da no... no PPP da escola, tem aquela. A gente tem que avaliação, mas falta ainda uma visão, que todos olhem na mesma direção a avaliação. Cada um olha

**Entrevistador:**

- É, porque assim, a gente lendo, cada pessoa tem uma concepção de avaliação né. E esse eixo de norteador as pessoas não consegue se adaptar porque elas já têm aquelas né

**Entrevistado:**

- E o que eu vejo é que a maioria faz aquilo que é cômodo, que não dá trabalho

**Entrevistador:**

- A com certeza

**Entrevistado:**

- E as vezes isso não precisa pra saber se o aluno está aprendendo ou não, porque ele não. Você olha o caderno dele está tudo feito, ok?! Mas será que ele fez ou. Fazer isso, e as vezes, dependendo de como você faz, uma prova pontual ou um trabalho de pesquisa um trabalho em grupo, isso é igual um feedback, mas te dá trabalho também pra corrigir, pra fazer a atividade

**Entrevistador:**

- É mais fácil fazer prova

**Entrevistado:**

- No que é mais fácil, é mais prático não toma muito tempo, porque hora-atividade é pouco não sei o que. Desculpas de sempre

**Entrevistador:**

- Muitas desculpas né

**Entrevistado:**

- Isso

**Entrevistador:**

- É... que você se formou até o dia de hoje, o que mudou na sua maneira de avaliar? Nesses treze anos aí?

**Entrevistado:**

- Eu acho que... levasse um pouco aquilo que o aluno desenvolveu em sala, seu de feedback pra mim em sala. É o modo. Em relação a um conhecimento ou outro, o desenvolvimento de atividades. Né, pensando "a tal aluno não vai conseguir fazer *tal* questão" é limite de conhecimento que os alunos têm. Mas nem sempre. E nem sempre a escola oportuniza isso pra gente

**Entrevistador:**

- Você teve uma disciplina ou algum tempo que tratasse. Porque eu vejo, assim, hoje no curso que nós temos. E daí depois ela vai aparecer lá nos estágios de maneira bem superficial. Na sua graduação você lembra?

**Entrevistado:**

- Não havia uma disciplina que eu lembre foi trabalhado dentro de didática e talvez alguma coisa em metodologia do ensino ali. E biologia instrumentação né e, voltado só de avaliação não

**Entrevistador:**

- Não?

**Entrevistado:**

- Eu fui ter uma disciplina só da docência do ensino superior. Foi aonde eu estudei a Jussara Hoffman e estudei um outro cara que esqueci o nome

**Entrevistador:**

- Calma, avaliação, avaliação mediadora, avaliação investigativa

**Entrevistado:**

- É, eu não vou lembrar o nome dele

**Entrevistador:**

- O Paulo Freire, dialógica

**Entrevistado:**

- Jussara Hoffman e tinham um outro que era avaliação, não é

**Entrevistador:**

- Sanmartí

**Entrevistado:**

- Não! Eu não vou lembrar o nome dele, daqui a pouco eu lembro. Depois qualquer coisa eu pesquiso

**Entrevistador:**

- Avaliação classificatória?

**Entrevistado:**

- Ele falava de vários tipos de avaliação, vários tipos, eu já procuro ali. Mas é...se eu não me engano, a Jussara Hoffman citava ele

**Entrevistador:**

- A...mas da mesma, do mesmo foco?

**Entrevistado:**

- A mesma linha da Jussara

**Entrevistador:**

- *Hmm*, então tá. Quanto tempo você está no Pibid?

**Entrevistado:**

- Pibid acho que vai pro quarto ano

**Entrevistador:**

- Nesses quatros anos

**Entrevistado:**

- Um, dois, três, quatro, quarto ano eu estou

**Entrevistador:**

- Quarto ano?! E nesses quatro anos o que, que o Pibid contribui pra sua profissão docente?

**Entrevistado:**

- A ele não me deixou acomodar. Eu acho que depois de muitos anos a gente tem essa tendência de acomodar e fazer. Tá bom, não, não tá bom! E o Pibid. Pra não acomodar, sempre cutucando pra poder fazer diferente buscar, fazer melhor e, e não cair no comodismo, não cair na mesmice. Sempre procurar fazer. Você tem por exemplo, quatro sétimos anos eu dou o mesmo. Só que em cada um é diferente. Começa a aula diferente, a atividade é diferente, e isso é bom. Fazer igual pras quatro turmas, por mais que as vezes dê vontade a gente não faz

**Entrevistador:**

- (Risadas)

**Entrevistado:**

- De jeito nenhum, não faz!

**Entrevistador:**

- O Pibid tem essa ação. Não tendo o Pibid você teria essa visão diferente ou não?

**Entrevistado:**

- Talvez sim. Porque de rotina. Eu gosto de estar mudando. Talvez que tivesse caído na mesmice porque a gente vai cansando, porque a gente precisa da motivação dos alunos também e, se os alunos não estão nem aí você acaba desanimando também

**Entrevistador:**

- Entendo

**Entrevistado:**

- Mas se você traz alguma coisa diferente que é instigada por alguma coisa que ... E você vê o retorno dos alunos você tem vontade de fazer cada vez mais

**Entrevistador:**

- Você acha que se o Pibid não tivesse, não existisse o Pibid, e se existir um outro tipo de formação ou então uma reunião com seus colegas, você acha que seria o mesmo, a mesma ação motivadora?

**Entrevistado:**

- Dependendo de qual linha, dentro dessa reunião com o colega sim. Mas, normalmente essas reuniões da escola, as vezes tem um único professor da disciplina, as vezes você não consegue. Porque até pra fazer o planejamento as vezes você faz sozinho, porque só tem você na disciplina

**Entrevistador:**

- Interessante

**Entrevistado:**

- Ou as vezes tem. Com sete turmas e um professor com uma turminha só, aí se você as vezes não tem afinidade e não consegue chegar pra conversar. Então talvez eu acho que só. Eu acho. Algo mais

**Entrevistador:**

- E o que seria esse algo a mais?

**Entrevistado:**

- Eu acho que a vontade. Porque eu não posso ficar esperando pelo meu colega, eu tenho que fazer, é o meu trabalho é a minha turma é a minha sala. Eu não posso ficar dependendo dos outros. Pibid vir as coisas, eu tenho que ir atrás também



**Entrevistador:**

- Gostei! Então assim. Você acompanhando esses quatro anos aí, você lembra de um, ou levantarem trazerem texto sobre avaliação. Falar sobre isso, ou não teve? O que, que você acha? O que, que você tenta recordar aí?

**Entrevistado:**

- Foram discutidos alguns textos, mas que eu me lembre nunca só avaliação, sempre dentro de um tema que está sendo trabalhado. A, a gente vai trabalhar CTS, como que eu posso avaliar um aluno CTS. Como que eu posso avaliar o aluno. Sempre assim, nunca sozinha, sempre dentro de uma estratégia, dentro de uma perspectiva de uma linha, nunca em si sozinha. A avaliação sozinha ela é uma caixinha fechadinha. Daí se você. Ela vai tomar o rumo. Se você vê dentro de outra. Nunca deve ser discutido em caixinha, sozinha, ela sempre tem que estar eu acho com algum suporte em alguma outra

**Entrevistador:**

- Teoria?

**Entrevistado:**

- Teoria, ou estratégia ou uma linha de pensamento, porque só. Não traz pra você o que você precisa. Investigativa, classificatória ou só eliminatória dentro de um determinado contexto. Como que acontece a investigativa em outro contexto? Duas ou três em uma mesma situação? Suporte

**Entrevistador:**

- Entendo e nos módulos, você acha que essa. Elaborando, você acha que é condizente com o tema proposto CTS, ou em sala de aula você acha que

**Entrevistado:**

- Sim, sim porque. Depois de cada módulo, ou durante o módulo os alunos fazem as atividades, desenvolvem. O modo como eles fazem as atividades as próprias perguntas. Que se comportam em relação a esse conhecimento, dão esse feedback de avaliação e é claro que dentro da escola a gente. Naquele momento a prova e tal e, a gente percebe. Que tiveram atividades diferenciadas voltadas a perspectiva do Pibid tiveram melhor desempenho nessas avaliações pontuais do que os outros alunos. Aquela aula prática ou não tiveram aquela aula naquela perspectiva

**Entrevistador:**

- *Uhum*

**Entrevistado:**

- Então sempre tem um ponto a mais

**Entrevistador:**

- Ok! Então pra você, o que é avaliação?

**Entrevistado:**

- Avaliação, ao meu entender, se o aluno ou não. Ampliar o conhecimento que ele já tinha. Ou. Ampliar, mas eles conseguir ver uma determinada situação o. Lados diferentes. Usando pra isso vários fatos, vários conceitos. Que ele possa ver os vários, as várias faces de um mesmo conteúdo, ou analisar um. É... buscando várias soluções ou pensando que, a, as vezes nem sempre! Então, revolver uma determinada situação mas entender de maneiras diferentes, não só daquela mesma maneira sempre, sempre. Caminhos pra ele resolver um determinado problema. Pra mim avaliação é isso

**Entrevistador:**

- E como que você vê a

**Entrevistado:**

- Observo, eu procuro observar muito os alunos no modo como eles é... se portam em relação as situações ali, que eu faço com muita questão em sala, a gente. Eu procuro observar os comentários que eles fazem de alguma coisa que eles viram que aquilo que a gente está trabalhando em sala, é uma maneira de você entender que o aluno está conseguindo fazer as conexões que ele precisa. Pode ser usada como avaliação, mas dentro da escola, pontual e naquele momento com aquela prova questões trabalhadas em sala. Aí eu procuro nesse instrumento, fazer questões aonde o aluno não me dê a frase decorada do livro ou conceito decorado do caderno, mas, que ele lembre do conceito e saiba aplicar daquela situação, entre dois fatos. Então quando eu trabalho com essas questões, conectar conhecimentos, aí é que eu acho que eu consigo atingir o aluno de verdade

**Entrevistador:**

- Nossa muito complexo

**Entrevistado:**

- Sempre tem aquelas questões pontuais fechadas que o aluno. Um conceito, por exemplo, o que, que a mitocôndria hoje faz? São conceitos que ele, querendo ou não ele tem que decorar

**Entrevistador:**

- É pontual né

**Entrevistado:**

- Só que, o que, que acontece, porque entendendo o que, que acontece eu acho que fica mais fácil ele

**Entrevistador:**

- E assim, você coloca no questionário, avaliação condizente com a sua prática

**Entrevistado:**

- Por causa da... do modo como ela é colocada no PPP, porque a... e também porque os pais cobram muito a nota. Então tem que ter aquela prova em que tem, cada questão tem um valor. Tem que dar ali o certo e a ponderação ali do valor. Então as vezes a nossa pratica é uma, mas quando chega na avaliação. Inserida no PPP ou pelo aquilo é que inserido. Dos próprios pais e dos próprios alunos, porque eles estão condicionados a nota, a gente acaba ficando restrito e não consegue fazer uma avaliação como você gostaria. Por exemplo na prova do aluno "parabéns, você conseguiu parte daquilo que nós trabalhamos" pra ele não é nota, não foi avaliado

**Entrevistador:**

- Entendo

**Entrevistado:**

- De toda a história da educação aí a nota

**Entrevistador:**

- A questão da. Mesmo né

**Entrevistado:**

- A avaliação é vista como algo que você tem que mostrar e provar que você decorou fatos, fenômenos, compreendeu processos e assim por diante

**Entrevistador:**

- É, vê a questão dessa reformulação do ensino médio né

**Entrevistado:**

- Eu não li sobre ela

**Entrevistador:**

- Porque as notas no IDEB é muito baixa do ensino médio, então vamos

**Entrevistado:**

- É, é... só que eu penso que na avaliação, o que que essas questão aqui com um trabalhinho pode usar livre e um caderninho, ele fica tranquilo só que as vezes ele não usar o livro e caderno. Ele vai. Agora se você chega e fala assim "olha, você vai responder essas questões aqui sem consulta, individual" então a palavra prova. Filas, sem olhar pro lado, aquela questão daquela rigidez, interfere naquele momento do aluno. Sem contar se naquele dia ele não comeu, se está mal, ou se um amiguinho brigou, aconteceu diversas coisas que pra eles é um cão, atrapalha. Só que a gente tem etapas na nossa vida, que exigem essa concentração em fazer esse tipo de avaliação

**Entrevistador:**

- Que é uma avaliação classificatória, querendo ou não

**Entrevistado:**

- E a gente vai retomar o conteúdo beleza, mas você tem que fazer aquilo que você conseguiu. E eu sempre uso essa fala com os alunos "lembra do jeito que você sabe, escreva com as tuas palavras, se você não fizer o que você sabe como que eu vou ler sobre o que, que você não aprendeu ainda?"

**Entrevistador:**

- *Uhum*, mas essa, essa prática que você tem com eles, você tem desde sempre? Ou vem mudando ao longo desses...

**Entrevistado:**

- Não, foi mudando! Escola a gente vem com aquela consciência de, dos momentos. Na época de escola eu era estudar, decorar e fazer prova. Na faculdade a mesma coisa, não muda. Você tem lá o conteúdo, você tem que estudar aquele conteúdo e como que você faz uma prova de faculdade? Duas questões que você tem que discorrer sobre aquilo. Discorre. Naquele questão, será que tudo o que você escreveu só 60% condizia com o que foi pedido? E daí a gente traz essa memória e ao longo. Com estudo, com a leitura e essa percepção a gente. Pontualmente o aluno tirou cinquenta, *putz* mas em sala ele foi melhor e tal, a mais então eu vou jogar aqui essa questão aqui... a beleza, ele vai com setenta e cinco, acho que sessenta ele aprendeu, mas levando em conta tudo. Você tem 397 alunos, como fazer isso, como lembrar de todos nesse momento? Conselho de classe, mas aí já é tarde as vezes

**Entrevistador:**

- Aí o aluno já reprovou. É, eu observei na sua aula que ela é bem dialogada né. E além de dialogada, você está sempre levantando questões a todo tempo pra eles, com intuito de instiga-los. Eu achei fantástico você fazer isso, porque você foge do padrão né

**Entrevistado:**

- Não sei (risadas)

**Entrevistador:**

- É, porque se você pegar artigos, quando você fala da prática do professor, você encontra a relação entre o professor e livro didático. As transcrições das suas aulas deu 300 páginas (risadas)

**Entrevistado:**

- *Affe*, desculpa (risadas)

**Entrevistador:**

- Não é porque assim, porque é pergunta. É linha né, então tu vai aumentando né a questão da paginação. Mas as questões pra eles e eles mesmo

respondem ou eles tentam responder. Outros professores. Até mesmo professores. O porquê de trabalhar assim?

**Entrevistado:**

- Eu acho, consciência de que o meu aluno ele não é algo assim, ele não é um sujeito sem conhecer. Revistas, eles escutam uma pessoa falando aqui, uma pessoa falando ali. Muitos alunos têm TV a cabo em casa, muito alunos tem acesso à internet, as informações vão chegando a eles. E eu acho que a aprendizagem está voltada. Se a pessoa não pensa, se ela não usa o raciocínio lógico. A questão de conexão, ela não aprende, ela só aprende, a gente compreende como? Fazendo as associações. A minha época de escola e de faculdade o que eu não gostava quando o professor explicava a gente ia fazer pergunta e ele não deixava perguntar. Eu não aprendia e daí eu ia mal. Eu me esforçava muito, eu passava madrugadas estudando. Sessenta, setenta, setenta e cinco, oitenta, nunca fui boa. Nunca fui

**Entrevistador:**

- É que você não pegou o ritmo do professor (risadas)

**Entrevistado:**

- Eu era disléxica sei lá, eu tinha problemas de aprendizagem na época eu não sabia

**Entrevistador:**

- Não, essa questão de o aluno bom é o aluno noventa, o aluno ruim é aquele que está com setenta. Mas será que ele é ruim mesmo?

**Entrevistado:**

- Não! Ele deve ter alguma dificuldade, alguma limitação dentro do que ele pode ele bom!

**Entrevistador:**

- Ou ele não aprendeu o que o professor quer, porque eu acho isso é muito implícito

**Entrevistado:**

- É, e uma coisa que eu acho. Ele não vai falar como você, o aluno não vai pensar como você. Eles pensam diferente, então o modo as vezes é outro. Então eu acho que cabe a nós professores conseguir identificar e avaliar individualmente mesmo, eu não posso levar pelo. Claro sempre tem aquele aluno que é muito bom, muito rápido, tem aquele aluno que é mais devagar. Como eu. É o tempo de cada um. Agora no sétimo, oitavo ano, ele pode ser lento, ele pode demorar, mas e se depois você encontrar com ele e ele for um gênio da medicina, um gênio da matemática? Acontece! Um aluno que era extremamente ruim com você, encontra um cara melhor que você? Graças a Deus ainda bem! Como que você explica?

**Entrevistador:**

- Como que você explica ele não ser bom?

**Entrevistado:**

- Várias coisas, tem aluno que não gosta. O fato dele não gostar da disciplina já é um fato pra ele ficar resistente. Se ele tem alguma implicância com o professor, ou com. Resistência. Ele ficar vendo aqueles nomes coisa louca “a isso é muito estranho eu não consigo” é outra resistência

**Entrevistador:**

- Que é o seu diferencial né, você deixa eles livres e o que eu achei bacana é que você levanta, eles não e você não deixa, tipo assim, você não responde. Você faz eles

**Entrevistado:**

- Mas é porque assim, quando eu estou falando lá de alguma. Me faz alguma pergunta, as vezes a pergunta não tem a ver com o que a gente está falando. Tá, mas por que que você pensou assim? Você tem que entender, porque, que o aluno dentro daquela tua aula chegou aquele. Conclusões que ele fez com aquilo que ele vê o dia inteiro para ele chegar naquela conclusão?! Então não tem o certo ou errado, pra ele é certo! Por que, que é certo? Porque o que ele viu aonde ele. Porque, que ele viu? E essas coisas que ele viu vão sendo guardadas e é essa a conexão que gera a aprendizagem, zona potencial de conhecimento de Vygotsky. O que ele traz pra sala. Ele tem o potencial de expandir, só que essa expansão não é perfeita, ela é cheia de altos e baixos, é como se fosse um trevo totalmente estragado, tem coisas que ele vai mais além, tem coisas que demora. Bagunçado, e ele vai. É como se fosse um plasma que se estica e contraí, vai e vem, vai e vem...

**Entrevistador:**

- Vai e vem, volta...

**Entrevistado:**

- Sim as vezes o conteúdo estagna lá e depois continua o outro. Fazer isso. Mas não são em todas as aulas que eu consigo. Tem dia que você está cansada, você não quer pensar muito, você só quer dar aquela aula pra eles aprenderem. Mas aí no dia seguinte você está “não, não foi bom” daí você retoma de novo. Então assim, a gente também tem altos e baixos, tem dias que a gente tá bem e consegue, está legal e vai, tem dia que dia que não vai. Já chegou um momento que o negócio não ia, voltar pro tradicionalzão ali, porque não ia. E tem turmas que não aceitam esse tipo. Tem turmas que vão o ano inteiro resistente, resistente, resistente e eu faço esquema no quadro, a explicação aqueles exercícios que só reproduz, reproduz. Tem turma que não vai. Por mais que você mostre tem turma que não vai, que não quer. São poucas, mas tem

**Entrevistador:**

- Mas é a questão do modelo. Tempo que eles vêm tendo esse tipo de, de... eles se sentem fora da sua zona de conforto né, então é...

**Entrevistado:**

- Eu gosto disso, sair da zona de conforto

**Entrevistador:**

- Abalar a estrutura?!

**Entrevistado:**

- Sim! É só aí que a gente consegue construir conhecimento e crescer, desestabilizando as bases

**Entrevistador:**

- Esse assunto, como que você acha que os documentos. A sua prática?

**Entrevistado:**

- Eu nem lembro o que, que diz o documento, que são as diretrizes. O que eu uso, assim, eu li as diretrizes, tem o PCN que a gente não usa, mas está aí. É... mas assim, não me influencia muito, porque eu acho que muita coisa que tem ali não me

**Entrevistador:**

- Você se sente uma profissional autônoma na sua profissão?

**Entrevistado:**

- Não. A gente depende, tem coisas dentro do documento que você não pode colocar aquilo, mas assim, muita coisa dentro do documento eu acho que não funciona e nunca funcionou. Eu acho que precisa de reformulação urgente, mas, ele não é tão engessado e a gente tem autonomia em sala pra fazer algumas coisas de vez em quando

**Entrevistador:**

- Em relação ao PPP e o regimento, influencia?

**Entrevistado:**

- Sim

**Entrevistador:**

- Por quê?

**Entrevistado:**

- Porque. É ele quem vai dar a autonomia ou não pro professor de fazer diferente ou não. Escrito no PPP e também de como a direção e a equipe é, se comportam frente ao documento, você não tem muito o que fazer. Você não consegue, por exemplo, um ônibus numa manhã e levar os alunos em um lugar, você não consegue, fazer uma aula. Os professores, as vezes ele engessa muito, mas, dependendo de como a equipe se comporta frente ao PPP ele se torna bem mais flexível e bem mais é... a ele é um suporte bom pra que te abre o. E o regimento escolar é extremante importante, principalmente para o que pode ou não pode fazer dentro da escola, questão de comportamento. A gente sabe que tem uns professores que pegam pesado com os alunos, falam umas bobagens que não vai, que não deveriam né...

**Entrevistador:**

- É

**Entrevistado:**

- Mas eu acho que o regimento escolar é mais nessa questão do comportamento social. Porque as vezes lá fora o aluno tem uma realidade. O comportamento que ele tem como exemplo das pessoas com quem ele convive da escola não é o mais adequado, ou levando em consideração que você tem trinta pessoas diferentes

**Entrevistador:**

- É diferente né

**Entrevistado:**

- Exatamente, com cultura diferente né, com convívios diferentes. Então eu acho que o regimento escolar ele é, ele norteia isso. Tem um comportamento ou atitudes é... mais ou menos parecidas que tornam harmônico o convívio dentro da escola. Agora em relação ao ensino, a prática na sala de aula o regimento escolar não influencia tanto

**Entrevistador:**

- E a avaliação?

**Entrevistado:**

- Não

**Entrevistador:**

- Não?

**Entrevistado:**

- Não. Porque eu não fico trabalhando os. Eu trabalho o que eu tenho que trabalhar, eu procuro fazer o aluno entender o que ele precisa entender naquele conteúdo né, vou indo de acordo com limite. Avaliação daí eu penso "tá, eu trabalhei como eu vou ver se o meu". Se eu faço uma aula prática ou as

vezes leitura de um texto e, a explicação, as vezes um trabalho de pesquisa em grupo. Determinada situação om aquilo. A própria prova só que elaborando questões. Retorno

**Entrevistador:**

- *Uhum*. É...as aulas que eu acompanhei você elaborou com eles um relatório de aula prática, então pra fazer essa avaliação, a sua avaliação em relação ao trabalho deles?

**Entrevistado:**

- No relatório?

**Entrevistador:**

- É

**Entrevistado:**

- Na verdade...

**Entrevistador:**

- Ou então numa prova, quais são os critérios assim que você?

**Entrevistado:**

- Então, quando eu trabalho aula prática o que eu mais avalio é o resultado e a discussão, o material a metodologia o relato do que aconteceu. A única coisa que eu corrijo. É quando eles têm que pegar aquilo que aconteceu e relacionar com alguma coisa que acontece, é a discussão que a gente chama né. Tá, aconteceu que saiu água o açúcar. Mas por que, que molhou? A, água saiu de dentro da célula e fui pro açúcar, tá, mas e no dia-a-dia? Por que, que a gente joga sal na lesma. Por que, que a salada fica murcha depois do tempero? Assim eu procuro, é essa parte que eu procuro avaliar. Em outros fatos do dia-a-dia

**Entrevistador:**

- E eles tenta... aparece essas questões?

**Entrevistado:**

- Aparece, mas você sempre tem que jogar. Né, você põe uma questão, o que, que aconteceu com o fato de pessoas, depois do tempero. Aí eles "só que eu não quero a pergunta, vocês vão ter que ler e ter que entender". E daí é assim, eu tenho as questões fechadas que trazem a compreensão dos conceitos "o que, por que, que uma esponja é um porífero? ", "tá, por que, que a mitocôndria é...qual é produz energia". Que fazem com que ele pense nessa função da mitocôndria, com algo do nosso dia-a-dia, com algo. Muito pequenininho, então eu trago pra uma situação maior. Avaliar como que ele consegue usar esse conceito ou esse fato pra entender alguma coisa do dia-a-dia, nem todos conseguem, mas aí vai questão também da prática, de eles aprenderem e entenderem que eles tem que prestar atenção em algumas coisinhas. São as relações, as associações

**Entrevistador:**

- São as associações

**Entrevistado:**

- Associações

**Entrevistador:**

- E quando você pega essa prova ou esse relatório, que o aluno chegou ou não chegou, qual que é a sua reação ao ler essa prova ou relatório, quando você está ali corrigindo elas?

**Entrevistado:**

- Eu fico feliz, porque ele aprendeu. Sinal de que estou fazendo o meu trabalho certo para que ele depara na vida dele, no dia-a-dia, que ele saiba é, entender e sair da situação. Quando não chega, eu começo a pensar, “mas porque que ele não chegou, não entendeu em tudo o que foi explicado? Será que ele não prestou atenção porque eu usei termos que não o ajudaram a entender, será que ele estava é boiando na hora da explicação tipo, será que pra ele o que eu estava falando pra ele não fazia o menor sentido? Será que ele não conseguiu fazer outra associação? Então eu fico pensando quais situações aconteceram pra que ele não pudesse chegar, porque capacidade ele tem

**Entrevistador:**

- E essas reações quando acontece assim? Por exemplo, normalmente você vai corrigir tem outros professores ali você discute, a opinião de uma colega fala assim “oh, será que ele não conseguiu” porque muitas vezes assim, pode estar o professor de matemática que dá aula na mesma, conversa sobre ele aluno fala assim “oh ele não conseguiu atingir isso comigo, como é que ele está indo? ”

**Entrevistado:**

- Dependendo do que foi sim! Mas na maioria das vezes não

**Entrevistador:**

- Fica pra

**Entrevistado:**

- Fica pra mim

**Entrevistador:**

- Então

**Entrevistado:**

- Até. De, pelo, porque eu sei que muitos professores. E eu não quero me aborrecer com comentário que eu acho que... eu não concorde, então eu guardo mais pra mim do que pro

**Entrevistador:**

- Discutiu isso com alguém?

**Entrevistado:**

- Às vezes sim, às vezes. Algumas vezes sim. Às vezes dá vontade de ter uma pessoa especialista em avaliação ali do seu lado, em desenvolvimento cognitivo, porque

**Entrevistador:**

- Não é fácil né?! A uma pergunta que eu ia fazer eu. Ela, porque, é questão sobre, fazer grupos de estudo. E como você só trabalha você na escola daí não...

**Entrevistado:**

- Biologia sou eu com... meu Deus, duas, quatro, a Leiza com uma. Então a gente não, quase. Tem um primeiro ano e eu tenho dois. Então a gente vai conversando assim, a gente faz o plano no início do ano e a gente vai conversando “a eu fiz isso, a eu fiz aquilo, usei tal atividade” por whats app e e-mail. De tarde professoras de ciências, cinco, só que eu converso só com ela. Outras, as outras não tem turma em conjunto então a gente não conversa. Mas é assim a minha conversa com ela, whats app e-mail, pedir quando a gente se encontra

**Entrevistador:**

- Mas por exemplo, essa de cinco professores de ciências, seria, não seria...

**Entrevistado:**



- Nem início do ano a gente consegue se juntar pra fazer planejamento. Porque eu tenho só essa escola, a Leiza tem duas, a outra tem três a outra. No ano

**Entrevistador:**

- Entendo

**Entrevistado:**

- Tem isso também, a própria dinâmica e rotatividade de professores dentro da escola

**Entrevistador:**

- A gente tem uma colega que vem fazer mestrado com a gente e lá eles fazem grupo de tarde, só que eles são de matemática né e, eles estudam, pegam textos tudo e eles discutem, falta isso?

**Entrevistado:**

- É... a muito tempo atrás, quando eu era PSS ainda, eu lembro. Por dia, tipo a terça de manhã todos os professores tinham hora-atividade, a, quinta de tarde, todos os. Hora-atividade. Por que? Por causa dos cursos, das formações. Só que como a rotatividade. Por casa das licenças médicas, licenças prêmio e afastamento de professor e isso aquilo e aquilo e outro, é... foi, começou ficar difícil pras escolas montarem os horários das aulas. Então o professor tinha três escolas e naquela terça-feira ele não podia estar ali, então acabou se perdendo isso

**Entrevistador:**

- Você sente falta disso?

**Entrevistado:**

- Conversar com um colega é sempre bom, porque as vezes ele tem. E aquilo te põe pra pensar né. É igual na vida, as vezes você está com problema e alguém te manda um texto uma mensagem, você opa mas eu posso... mesma coisa!

**Entrevistador:**

- A... aqui, quando você. Seus critérios né, esses critérios. Ali, mas, eles vão variar conforme o instrumento?

**Entrevistado:**

- E com a turma também. Às vezes os critérios pra uma turma não são os mesmo pra outra, mesmo que seja da mesma série do mesmo conteúdo. Porque cada turma é uma turma, cada aluno é um aluno. Dentro da sala a gente tem que fazer duas ou três provas diferentes. Dificuldades os alunos que são sala de recurso. Então essas atividades têm que ser voltadas aquilo que eles conseguem. Alunos que bombam, vão... você dá questão de vestibular pra ele, do jeito que está e ele faz, mas tem aluno que não. Que ele precisa de uma associação com imagem, ele precisa de uma leitura sua. Precisa de enunciado curtinho, ele precisa de um enunciado curtinho, ele precisa de algumas coisas diferentes. Variam também de acordo com o aluno, com a turma, com o conteúdo

**Entrevistador:**

- A questão de você ter que elabora três quatro provas diferentes

**Entrevistado:**

- *Affe*, muito! A gente fica bastante tempo em cima das avaliações, só que assim, eu não sei se uma coisa minha, mas conforme eu vou trabalhando os conteúdos, terminando as aulas e terminando as. Na minha hora-atividade quando eu tenho tempinho eu já faço anotação de uma coisa. Pensei, eu tenho muitas questões no meu computador. De uma turma pra outra. Aquela semana

se prova na escola que a gente tem isso. Às vezes eu faço a mesma prova, são as mesmas questões, mas eu dou uma reduzida no enunciado, dou uma reduzida numa questão, inverte uma questão, se é objetiva eu ponho ela aberta. Mas não pra um aluno não conversar com o outro, que dentro daquela turma vai funcionar melhor naquele tipo de avaliação

**Entrevistador:**

- *Uhum*, pode ser as mesmas questões, mas você sempre vai parar

**Entrevistado:**

- Sempre dou um jeito. Às vezes não tem só a pergunta, às vezes tem um textinho daí pra ele avaliar o textinho e tal

**Entrevistador:**

- Ok. Então quando você olha pra sua avaliação, nesse ponto assim que ela. O que você vê. Avaliação, ensino e aprendizagem e a sua prática em sala de aula?

**Entrevistado:**

- Como assim?

**Entrevistador:**

- Assim, a sua prática, você acredita que auxilia no processo ensino e aprendizagem?

**Entrevistado:**

- A tá

**Entrevistador:**

- E se a avaliação ela está relacionada a esse ensino e aprendizagem?

**Entrevistado:**

- Em partes sim, quando você vê um aluno chegar pra você e falar assim “a *profe* eu vi lá, falava de um bicho que faz isso, isso e isso”. Será que ele. Então quando o aluno começa a trazer pra você. Ou te manda um messenger ali com uma alguma coisa, tá alguma coisa, você percebe que o que você está fazendo. Indo atrás. Agora, quando você vê que o aluno, em qualquer atividade que seja. Que ele só tem que observar ali, escrever o que, que aconteceu. Aí você percebe que o que você está fazendo não. Mas será que o problema é seu? Ou será que é 50% de cada

**Entrevistador:**

- De cada né

**Entrevistado:**

- 50% professor 50% o aluno. Se eu estou dando os meus 50%, quanto que o aluno está dando? Se ele não está dando nada, quanto do meu 50% está chegando, então eu penso assim. E se eu tenho um aluno patinando, patinando, fiz de tudo e não teve sucesso na aprendizagem, eu não me culpo por isso. Dentro da possibilidade daquilo que eu podia fazer o melhor, claro que a gente não é 100% a gente falha também. Mas eu sempre saio de uma aula 99, 90% das vezes consciente. Feito. Então se ele talvez não tenha chegado, será que foi. Pode ter sido dele também, foi o... é fracasso dele, se é que a gente pode chamar de fracasso, porque ele tem as limitações do aluno

**Entrevistador:**

- Entendo...

**Entrevistado:**

- Nossa! Eu *tô* louca né Lu

**Entrevistador:**

- Não capais

**Entrevistado:**

- Tô louca, louca, louca

**Entrevistador:**

- Então assim, pra você. E desenvolve a prática avaliativa dentro de sala de aula? Ou dentro da

**Entrevistado:**

- Então. Aluno vai evoluindo, se ele conseguiu fazer relação daquilo que já foi trabalhado, se ele vai relacionando com o dia-a-dia. Infelizmente a gente tem que ter a avaliação pontual, e nessa avaliação pontual. Aquilo que o aluno escreveu, tem pelo menos aonde eu esperaria que ele chegasse. Que estar naquela direção, mas não é bem aquilo. Agora se ele escreveu uma coisa que não tem nada a ver aí eu tenho que investigar o que está acontecendo! Será que é a metodologia que eu estou usando? O conteúdo que é difícil? Será que é ele que não tem interesse na disciplina, eu preciso mudar o quê? O que, que está impedindo de conseguir chegar aonde eu preciso que ele chegue

**Entrevistador:**

- *Uhum*, colocaria que você é uma professora reflexiva?

**Entrevistado:**

- Eu acho que sim, também!

**Entrevistador:**

- Também?

**Entrevistado:**

- Também?!

**Entrevistador:**

- Uma das muitas teorias que você...

**Entrevistado:**

- Uma das minhas muitas facetas é a reflexão (risadas)

**Entrevistador:**

- Muito bem

**Entrevistado:**

- Eu penso muito é...que eu não gosto, quando eu percebo que eu estou ficando acomodada eu tenho que me desacomodar hoje, porque eu comecei a perceber que as minhas aulas estão só ali nas figuras e tal, e falei “vou arrumar um microscópio e vou dar umas aulas diferentes”. Me desacomodando

**Entrevistador:**

- É isso. Por exemplo assim, é... durante o meu acompanhamento das aulas, você tirou eles de dentro de sala de aula, então você planta de uma maneira diferente. Porque eu lembro quando eu estava no Pibid. Aquilo me deu uma dor no coração eu falei assim “nossa, olha lá pra fora, tem uma árvore enorme lá fora, aquilo é uma angiosperma”. Né então, essa questão de você tirar, até mesmo mexer com a estrutura do aluno, é diferente!

**Entrevistado:**

- Desestabilizar, tudo só melhor se você tirar dali da zona de conforto a pessoa. É igual gerar um terremoto, o chão está rachando você tem que sair daí senão você vai cair. É isso que eu tento fazer

**Entrevistador:**

- Até porque né, que nem você colocou né, hoje a gente tem informação né, a internet aí, o aluno ele está né. Não você tem que procurar nos livros. A internet era discada, quatro minutos pra abrir uma página, então...

**Entrevistado:**

- Hoje é rápido e

**Entrevistador:**

- É, que nem eu falo, quando eu pensei assim né, tem aquela plaquinha né, porque o aluno ele usa né o professor as vezes assim, usa. Então por que né, por que não usar a informação? Até porque por exemplo, se a gente pega o Pibid, CTS, o que é. Hoje né, muda assim que nem eu *tava* vendo um. A imagem, foto como se fosse um vídeo né, nossa, que tecnologia é essa?

**Entrevistado:**

- É, e as vezes eu falo assim “*oh*, podem fotografar, fotografa depois você olha”. E eles assim vem com imagem e hoje é legal porque assim, esses tempos atrás, esses dias eu estava dando aula sobre, comecei os animais né. Nesse “vamos gente, e relação de obtenção de alimento, os animais são? ”, “heterótrofos” eu “isso muito bem”, “*profe*, eu vi uma lesma que ela pode ser heterótrofa ou autótrofa”. Então você também tem que ler, se o aluno tivesse falado desse texto e eu não tivesse lido o que que eu ia fazer? “*pera* aí, deixa eu pegar aqui no celular, como é que é o negócio mesmo?”. Ler com ele na sala, se na hora não conseguir explicar fala “olha, eu vou dar uma lidinha e entender o que aconteceu com esse bicho”

**Entrevistador:**

- Traz a informação pro resto da turma

**Entrevistado:**

- Sim, coisas hoje que não são mais como antes. E o conhecimento muda. Sabendo que o plutão era planeta, eles já sabem que não é

**Entrevistador:**

- Pois é, tão triste isso

**Entrevistado:**

- Eles já. Saber o que é uma supernova

**Entrevistador:**

- Trouxe muitos benefícios pra sala de aula né, só que a gente as vezes não sabe trabalhar com elas

**Entrevistado:**

- E muito incômodo

**Entrevistador:**

- Possibilidade que o quadro é cômodo

**Entrevistado:**

- Pra quem não gosta. É muito difícil. E a gente tem as TVs né tão legais. É bom porque a gente traz videozinhos, a gente traz imagens reais pros alunos, é legal. Mas tipo ir lá no aquário de Toledo, Ubatuba em santos

**Entrevistador:**

- Ou até mesmo assim né, que nem tem museu de História Natural né

**Entrevistado:**

- Mais acesso à universidade, a universidade podia criar tipo assim uma biblioteca de materiais para o professor. Preciso dar aula de Molusco, vou lá pego os Moluscos trago, dou a minha aula e devolvo

**Entrevistador:**

- É, só que no calo dos professores né, no caso das universidades né. Porque ele vê a escola básica né

**Entrevistado:**

- E ele veio da onde? Do ensino superior? Por que, que não começa a melhorar da base pra lá em cima chegar melhor?

**Entrevistador:**

- É que nem a gente estava discutindo isso né, porque a dissertação da Cintya é com os Pibidianos. Muito essa questão né, por que discutir avaliação

**Entrevistado:**

- Por que. Ensino médio ou da escola pública, que diz que tem mestrado? Ou até pós-doutorado? Por que não aceitam lá? É muito fácil dar aula lá, quero ver enfrentar aqui

**Entrevistador:**

- *Uhum*, eu acho que é uma concepção muito errônea né, se você pegar...

**Entrevistado:**

- Principalmente na infantil, nos primeiros seis anos da educação, e são os. Os mais valorizados, por quê? Porque eles têm essa visão. Desde lá de baixo pensando desde lá de baixo. Universidade

**Entrevistador:**

- Universidade

**Entrevistado:**

- Ele chega sabendo escrever um parágrafo, pelo menos, e muito bem escrito, chega sabendo dar a opinião dele. Contrário

**Entrevistador:**

- E por que criticar os da base daí né?

**Entrevistado:**

- Todo mundo não passou pela base?

**Entrevistador:**

- Se você reconhece que tem problemas, por que, que você critica ao invés de inventar uma solução?

**Entrevistado:**

- A minha orientadora me perguntava “como você vai fazer mestrado e vai voltar pra educação básica?”. Porque eu acho que é lá que eu vou fazer a diferença, já tem gente boa já no ensino superior, precisa de gente boa lá na básica

**Entrevistador:**

- O bom é que assim, que a gente está. Essa visão está muito forte, tá muito. Universidade, o problema, não é problema, não diria que é problema, mas pra sala eu quero

**Entrevistado:**

- Só que tem um porém, não adianta você está na base se você não contribuí lá na faculdade, e isso o Pibid me ajudou e não adianta você estar dando aula. Não é a base se você não tem ligação aqui. Você tem que dar aula lá, da educação lá, ajudar lá a formar os licenciados na universidade, tem que estar em contato com a escola, tem que estar dentro da escola e saber o que está acontecendo lá. Não digo dar aula aqui e lá, mas você tem que ter um pezinho dentro da. A realidade dos alunos, a realidade dos professores, como que estão as escolas, senão você está fazendo uma formação utópica

**Entrevistador:**

- Então assim. Avaliação sobre o Pibid, sobre, sobre o que achou da minha participação, não sei...

**Entrevistado:**

- Tudo bom!

**Entrevistador:**

- Tudo bom?!

**Entrevistado:**

- *Aham*, falei tudo já!

**Entrevistador:**

- Gostaria de agradecer Cecília, eu acho que foi, a sua contribuição, eu falo que a gente está trabalhando com a ATD na análise, o meu fenômeno, você é que me derruba. Eu gosto de trazer essas questões, então eu acho que essa é uma visão que eu também tenho, então...

**Entrevistado:**

- E assim *oh*, então eu acho que eu sou louca mesmo. É loucura, a diferença, eu não sei...eu não me acomodo, eu não consigo

**Entrevistador:**

- Não.. é que nem, você quer desestruturar, não é. Você não quer ser igual, você quer se diferente, você quer fazer diferente. Né, que nem a gente estava discutindo com a professora Bárbara, ela falou assim, a questão da educação básica né, por que, que a educação básica está incomodando tanto? Não está mais naquele quadradinho já tremeu, então...

**Entrevistado:**

- Com certeza!

**Entrevistador:**

- Você é essa casa em construção, você está sempre mexendo na construção. Essa casa nunca está igual

**Entrevistado:**

- Não! E não pode estar igual, você não é a mesma pessoa agora e pra ontem do que você era um segundo atrás. Você é diferente. As pessoas mudam com ele

**Entrevistador:**

- Muito bem! Muito obrigada

**Entrevistado:**

- Eu que agradeço

**Entrevistador:**

- Fiquei muito honrada de poder. Experiência, observar você em sala de aula. Então...

**Entrevistado:**

- E saber que talvez eu esteja ajudando em mudar alguma coisinha nem que seja em uma pessoa. Obrigada (risadas). Que legal! Gostei Lu, muito obrigada, bem legal. Vai ser um sucesso o teu trabalho!

**Entrevistador:**

- A obrigada, assim

### PSIII

**Entrevistado:**

- Mas você não está trabalhando?

**Entrevistador:**

- Não, eu ganhei bolsa esse ano né *profe*, daí ficou mais tranquilo, mas ano que vem tem que trabalhar, ano que vem acaba né. *Profe* posso começar?

**Entrevistado:**

- Sim! Eu tenho medo que não dê tempo!

**Entrevistador:**

- Então eu vou fazer bem rapidinho. *Profe*, *pra* começar...

**P1:**

- Tem um espacinho aí *profe*?

**Entrevistado:**

- Bastante, não tem problema?

**Entrevistador:**

- Eu queria que a *profe* contasse como é que foi sua graduação? Como é que, não sei...como que foi?

**Entrevistado:**

- A minha...o terceiro grau ou o inicial lá?

**Entrevistador:**

- A quando você se formou em sua li...

**Entrevistado:**

- Bom, primeiro eu, eu fiz magistério, não era dar aula, eu queria sair correndo. Depois disso eu falei "nunca mais quero trabalhar em sala de aula", porém eu tinha, no ensino médio né, no magistério e aí eu prestei o vestibular para biologia e aí só que aquelas matérias né, comum, algumas ligadas a biologia pura né, não tinha muita didática. Aí eu cursei dois anos na UEPG e vim transferida *pra* cá, que era FECIVEL. Eu consegui ele eliminar, outras, e outras eu não tinha tido lá, porque. Na psicologia, e aqui a grade era totalmente diferente. Aí o que, que aconteceu? Eu tive que ir correr atrás, psicologia da educação não tinha, aí eu ia cursar, matemática

**Entrevistador:**

- Nossa

**Entrevistado:**

- Do noturno. Bem assim trocado, tanto que em vez de quatro anos eu conclui em cinco anos e, não tinha como, tinha algumas disciplinas que não encaixavam, a turma era pequena, e eu fiz em ciências com habilitação, com habilitação em bio. Na matemática, tirando dessa parte da matemática, não tinha tido nada de matemática lá na UEPG, biologia né, licenciatura em biologia, não tive nada de matemática. Eu tive que fazer correndo as disciplinas e dar aula, ainda a professora que.... não tinha vaga nas escolas pra eu fazer matemática, pra eu fui fazer o estágio na turma né, mas essa parte aí, nem, nunca peguei aula de matemática. Agora biologia tem muito da biologia aí eu não queria, queria lá né, achava muito mais amplo e *tal*. Mas enfim, falei assim "depois que eu" aí eu fiz a formatura, né, da ciências e matemática. Aí eu cursei mais um ano de habilitação biologia, aí foi outra formatura. Dois estágios, né diferencia...aí, quando eu fui fazer estágio de ciências, nós chegamos lá numa escola eu e uma colega minha, falamos com a direção e tal

e a professora, e o primeiro dia que a gente foi para o estágio de observação, a professora sumiu, nunca mais apareceu até nós terminarmos o estágio

**Entrevistador:**

- Nossa

**Entrevistado:**

- Não sabia o que fazer, pensa você vai lá, larga a turma *pra* gente lá

**Entrevistador:**

- Meu Deus do céu!

**Entrevistado:**

- A gente foi né

**Entrevistador:**

- Preparado?

**Entrevistado:**

- É, e assim, eu sei que foi um choque, não foi... o choque foi que ela não avisou que iria deixar a gente sozinha, porque eu já trabalhava na prefeitura, eu antes eu já tinha feito o concurso da prefeitura, concursada quando estava no estágio. E aí né, então eu, o trauma desse estágio. Nós fizemos o estágio só vimos o dia. Desapareceu, só o único dia

**Entrevistador:**

- O único dia...

**Entrevistado:**

- Depois como que ela voltou, o que que ela fez eu não sei até hoje. Cursei mais um ano de biologia fiz o concurso em... pra ciências né, padrão de ciências. Aí eu...e aí, eu vim pro colégio, meus eu pais trabalharam aqui também. Mas, como a mãe e o pai tinham conhecidos esse tal, tinha uma professora amiga que ela no início do ano ela insistia, manhã, tarde e noite. Passava quinze dias ela perguntava "não vai pegar essas aulas?". Aí fazia manhã na prefeitura, pra FECIVEL ainda da época né, e a noite intercalava entre estágio e comecei a dar umas aulas aqui também. Então o meu vínculo com o Estado. Antes, de, de eu estar formada né. É que daí gostaram aqui do meu trabalho né. Pra dar aulas, mesmo de ciências. E um ano depois eu fiz em biologia, que teve biologia que eu nem sei a data qual que foi. Município de Cascavel. Então uma colega minha pegou a primeira e eu peguei a segunda, porém essa vaga a gente não sabe onde é que estava, não sabia onde é

**Entrevistador:**

- No edital?

**Entrevistado:**

- No lugar não tinha, eu não sei se o diretor escondia a vaga essas coisas assim. Eu fiquei, o meu padrão foi pra, e ciências já estava aqui, o de biologia né, o de ciências estava aqui. Não tinha como eu

**Entrevistador:**

- Estar em dois lugares ao mesmo tempo?

**Entrevistado:**

- Da pra aula de ciências e ainda ir pra Lindoeste e voltar né, porque de noite podia ir lá dois ou três dias e daí. Daí o que, que aconteceu? Para padrão. Naquela época não tinha professor de química

**Entrevistador:**

- A *profe* Carla foi (risadas)

**Entrevistado:**



- Eu comecei a trabalhar com química, e *oh*, e adorei química, tanto que eu, daí abriu uma vaga de biologia, e aí eu peguei essa vaga. Porém, mesmo assim eu fiquei dando aula de. Dando aula de biologia aqui e eu fiquei com a química, já tinha sido feito as distribuições de aulas e *tal*, veio uma professora, e falou que ela tinha direito a pegar de química porque ela tinha a mesma é, ela era formada em química. Foi comprovado que ela tinha química a mais lá e, as aulas de biologia, quer saber? Eu não vou dar mais aula de química, aí eu comecei a trabalhar com biologia. E pegava algumas aulas assim pra não largar totalmente e pegava em química e aí eu já tinha os dois padrões né. Naquela época a gente pegava cinquenta, sem nada assim sabe?! E a gente pega lá as quarentas, é difícil...

**Entrevistador:**

- É porque é di...

**Entrevistado:**

- Eu não sei o que, que acontece. Chato do mundo. Antes o que, o que, que a criança, o adolescente tinha pra fazer? Ia pra escola

**Entrevistador:**

- Ou ficava em casa

**Entrevistado:**

- Ficava em casa né, não tinha muita coisa. E muitas mães, balada, em festinha não tinha essas coisas. O único lugar pra se ir, né, pra se socializar. E hoje em dia o que, que acontece? Tem um monte de coisa muito mais interessante, muito mais...né?

**Entrevistador:**

- Atrativa né?

**Entrevistado:**

- E o pais também hoje não valorizam mais, não valorizam a escola, para alguns pais "a eu tenho que trabalhar ele vai ficar lá na escola". Não tem mais aquela relação assim de tarefa, ver se está vindo. Começou a ter aquela função é, protetora né, a escola tem que dar conta de muita coisa. O conteúdo...

**Entrevistador:**

- Deixa de lado

**Entrevistado:**

- Vai sendo esvaziado. Então assim, é... o, a minha trajetória foi muito boa, porque eu fiz o concurso, depois já fiz o outro, minha estabilidade, assim, claro que no início a gente ganha. E aí o que aconteceu. Mas é melhor eu dar. Dois padrões etc. Então eles ganhavam muito mais que em questão de salário né, eles ganhavam muito mais, pela estabilidade né do estado, e agora pelo jeito essa estabilidade não serve mais pra nada

**Entrevistador:**

- É! E pra você até que ainda tem né *profe*, agora pra nós

**Entrevistado:**

- Eu não sei, eu não sei...

**Entrevistador:**

- É complicado

**Entrevistado:**

- Porque é bem complicado. Eu tenho vinte e três anos de carreira, de concurso, como eu trabalhei pela prefeitura, eu quero ver se eu consigo, daí vai

dar um pouquinho mais, porque no estado mesmo concursado vinte e três anos. Eu tenho aula, como eu tive aula, essas CLTs né

**Entrevistador:**

- Que a mãe conseguiu, a mãe acho que tinha, pela, só que a dela era do município

**Entrevistado:**

- Mas não é tanto, ficou muito difícil né, município estudar, nossa! Sim, mas eu gostei muito do município, também trabalhar com os pequenos é...e aí logo que eu. O currículo básico. Tinha feito uma mexida

**Entrevistador:**

- Aquele

**Entrevistado:**

- É, e aí tinha dado uma mexida, estava todo mundo perdido, e foi ali naquela que eu, que eu entrei. Aí lá na unio, na FECIVEL, tinha o núcleo de estudos interdisciplinares né, e aí, o que aparecia lá? Astronomia ela passou pra. Não se tinha livros, internet essas coisas nada! Então a bibliografia era escassa, escassa, e fazia grupos de estudos com a professora Zélia Miotto, andou dando uns cursos pra gente sabe, pra gente se virar, de qualquer jeito. Aquele período lá que assim, parecia cego em tiroteio, né?! Ninguém sabia. Então, é, a formação continuada eu sempre procurei fazer. Se você ver minha caixinha lá de, eu tenho uma mais gordinha do que é essa aqui, cheia de cursos. Então todos

**Entrevistador:**

- (risadas)

**Entrevistado:**

- É, todos os cursos oferecidos, liberou, eu participei, todos! Outro assim, também assim, tinha que dar espaços para os outros, mas sempre tentei me aperfeiçoar. Pra dar, aqueles agrinhos eu fiz todos, participei da elaboração das diretrizes curriculares do estado do Paraná, até com o Celso, o Celso participa naquela época. E aqueles questionários, e aplicava aqueles questionários. E aquelas discussões né. Então assim, a meu ver essas diretrizes foram realmente, se não foram exatamente como a gente queria naquela época, foi muito, foi muito pensada, não foi assim uma coisa jogada, entendeu? Então assim, foi assim um período de construção. Vou dizer que os conteúdos exatamente, porque cada área deveria ser de uma forma diferente, mas foi muito discutido, conversado. É, naqueles grupos de estudo né, promovidas havia muita troca de experiência, isso é muito válido, o que, que deu, o que, que não deu né. Então, por disciplinas, eles tinham muito mais interação, eu sabia o que você estava fazendo lá na tua escola em ciências, eu sabia. Entendeu? E agora isso não existe mais, está cada um meio por si. Tanto que até a escolha do livro didático vai cada um por si, né. Então a gente não tem mais interação. Tem aí, pra minha, escrevo ou ligo pra minha amiga "a o que, vocês estão fazendo aí? Como que" né?! Mas não tem aqueles grupos para estudo

**Entrevistador:**

- Essa pergunta estava no final (risadas). Mas pegando esse. Falta então, desse você sentar, por exemplo aqui na escola, reunir com os professores das ciências naturais e falar assim "o que, que a gente pode melhor", né?!

**Entrevistado:**

- Porque aí tem um problema, o problema é o seguinte, no início do ano, aqui no colégio duas professoras padrão. Porém, dando aula de ciências aqui, tem. Então no início do ano quem está aqui na hora do, eu e a outra professora, entendeu? Então a gente senta. Projetos, vê os conteúdos, vê tudo o que vai ser durante o ano e a gente entrega isso pra coordenação. A outra professora que trabalha já na escola e que já tem o planejamento lá que ela já entregou, entendeu? Então esse que é o problema, falta isso num outro momento sentar, aí tem o replanejamento, tem o momento do replanejamento, o que, que acontece? Ela atende lá na outra escola, aí ela tem que ir lá, e continua outra que a gente já pensou já planejou pro ano todo. Então, eu acho assim, que o ideal. Todos os professores das ciências da natureza se encontrarem, discutirem, conversarem. A questão do planejamento, que tem um outro problema aí. Todos, a maioria, acho que mais de cinquenta por cento, não seguem a diretriz. Não tem nenhum livro que vai se adequar exatamente a diretriz do Paraná, entendeu? Agora, eu entendo a discussão, eu contribuí com essa diretriz e, agora eu não vou seguir porque não tem no livro? Entendeu? Então eu não acho certo isso na minha cabeça. E aí a gente entra em conflito, mesmo com os professores da escola

**Entrevistador:**

- Eu imagino

**Entrevistado:**

- Tipo assim, na própria escola menos de cinquenta por cento seguem a diretriz. Agora eu sou assim, me prender ao livro, entendeu? Porque tem laboratório de informática, tem laboratório de biologia, tem aulas dialogadas que a gente pode fazer. Você vai se prender ao livro. Por isso que eu nunca nem. De seguir apostila, entendeu? Agora o que, que pode ficar falha assim de não seguir o livro? Às vezes você dá ênfase mais em um conteúdo do que ao outro né. Pra trabalhar, mas aí você tem aquela liberdade de trabalhar em cima daquilo que você gosta, isso é uma característica de todo mundo

**Entrevistador:**

- Todo professor né, o conteúdo que ele tem mais habilidade né

**Entrevistado:**

- Que gosta

**Entrevistador:**

- Na época que você se formou e começou a trabalhar, até hoje o que mudou na sua prática avaliativa?

**Entrevistado:**

- Na minha prática avaliativa, muita coisa, muita coisa. A prática avaliativa tem que levar. Nós temos um PPP

**Entrevistador:**

- Projeto Político Pedagógico

**Entrevistado:**

- É, é. Então, esse é um documento criado na escola e ali vai tratar da avaliação, né. E é dali que a gente vai tirar também, né que o é o PTD. Ligado com isso aí. A nossa. Foi pro núcleo voltou, foi pro núcleo voltou, porque o grupo queria que fosse articulado de uma forma. O núcleo não aceita. Então a avaliação. Como que era? Era uma prova, uma recuperação, uma prova, uma recuperação. Qualquer atividade avaliativa tinha que ter uma. Em seguida e o que, que a gente fazia, passava mais tempo. Você fazia revisão, né, muito, muito tempo. O que mudamos então, para atividades recuperatórias por

trimestre e depois uma prova de recuperação de todo. Trimestre. E aí, o que que acontece, ficou estabelecido. Trimestre. Dependendo o número de aulas. Uma prova de, e trabalhos avaliativos, o próprio grupo já determina o que, que é, uma prova escrita avaliativa, prova não trabalho. Já com o valor. E aí com somatória. Então isso já é engessado. Tem que ser prova escrita, atividades. A recuperação, vai ser a maior nota. Então, o esperto pode ficar sem fazer nada o semestre inteiro, estudar pra recuperação e ele tem a nota. Essas coisas, é...já são engessadas. A avaliação ela é muito subjetiva também né, e o que, que você vai avaliar? A participação do aluno em sala, o que ele não faz, aí a gente. Que são indisciplinados, que atrapalha tudo. Então, tem que fazer todo um trabalho em cima desses alunos porque também. A avaliação né, e aí. A minha avaliação propriamente dita. O PPP né, o que, que eu tenho. É, duas aulas semanais biologia né, então vai ser o que? Duas provas escritas né, trabalhos, tarefas. Em sala. É, o que, que vai né. Às vezes eu faço uma atividade lá, respondendo, seminário, no próprio seminário. Então já. A participação né, dos alunos. E aí a prova propriamente dita. Assim mesclado né, algumas questões de assinalar. Porque tem aluno que tem facilidade para desenhar, outros eles aprendem melhor ouvindo né, ouvindo e falando. E aí antes eu fazia a prova de recuperação oral, porque não conseguia, e eu gosto muito da prova oral, porque você vai, você vai vendo o, sabe. Mas isso agora não é mais possível né. Oral do trimestre inteiro, não é possível né. Então assim, eu tento colocar nessas questões é, as práticas que a gente realizou, pegou né. Que nem, nos terceiros anos. Seminários, ou peço pra cada um comentar o que, que entendeu. Porque aí, nem todo mundo tem essa facilidade de se expressar, mas consegue escrever. Então a avaliação é bem subjetiva, por quê? As vezes o aluno não consegue escrever, ele consegue falar, e dependendo as vezes, fica bem difícil fazer esse trabalho. Aí nós temos aqueles alunos também, eles têm laudo aí você tem que pra eles né. E você vai avalia-lo com ele mesmo, você não tem como avaliar ele com o resto da turma, você avalia ele com ele mesmo, se teve um avanço, do próprio limite dele. Que mostram melhor resultado. Ali, bagunçando, incomodando, atrapalhando, que não faz nada

**Entrevistador:**

- Imagino

**Entrevistado:**

- Desmotivado. Às vezes, esse aluno é mais motivado do que os outros né, então. É tudo, envolver na avaliação.

**Entrevistador:**

- Então assim né profe. As, o PPP, o regimento escolar, influenciam no seu trabalho?

**Entrevistado:**

- Com certeza. Que o grupo, o que o grupo discutiu né, principalmente no PPP. Até, olha, até esse ano, essa PPP nunca está pronta, está sendo reformulada e, reformulada. Esse ano nós já tivemos. PPP e o ano passado. Na parte da avaliação. Tem professor que acha "a, eu só tenho duas aulas, então vamos fazer ali" porque um grupo acha que "não, tem ser prova, e tem que ser assim, assim. Né, então influência bastante"

**Entrevistador:**

- Então. Influencia no seu trabalho?

**Entrevistado:**

- Com certeza, porque na verdade, lista. Onde você faz né, e o aluno, se você falar *oh*, ele já pergunta “vale nota?”. Vai somar quanto lá, entendeu? Tipo de avaliação. Fazer para ganhar nota, e não fazer para aprender né. Mas enraizado né, cultural isso. A eu faço a somatória, 180, a, mas o bom aluno tirou 80 no segundo, ele entende que não precisa fazer mais nada agora, porque já tem 180. Eles produzem de acordo com a nota que vão precisando né. O que, que aconteceu, teve gente que não se incomodou, *tava* precisando no segundo trimestre 100. Nota, eu quero que eles aprendam, mas eles não se interessam se não for atribuído. Se não foi por causa de nota

**Entrevistador:**

- É que eles não conseguem relacionar né, a questão da avaliação e o ensino e aprendizagem

**Entrevistado:**

- Não, não

**Entrevistador:**

- Como que elas estão entrelaçadas

**Entrevistado:**

- Aqui do Castelo, para a maioria dos alunos, eles entendem que a aula boa é cópia quadro, quanto mais cópia do quadro melhor é. Então é assim, à tarde, à tarde, todo dia eles perguntavam “quando que a gente vai usar o livro? Quando que a gente vai usar o livro?”. É cópia do quadro, cópia do livro ou leitura. E fazer uma atividade dialogada “o que você entendeu? O que, que é isso? O que, que é aquilo”, te dá aprendizagem. Se você vem contando aula, que você não está dando aula, está matando aula, não entendem como uma aprendizagem, aí se eu vou aplicar um jogo eu digo assim “*oh*, assim, só quero, que quem vai ganhar, quem ganhar, os outros um e meio”, claro que eu não vou, logo eles participam, porque eles não entendem, da aprendizagem deles. Se você começa só dialogar assim, eu vejo pelo meu sobrinho “o que, que você teve? O que, que a professora ensinou hoje?”, “a só falou, só conversou, só mostrou slides”. Aula é cópia para a maioria, é tipo um ranço sabe, mas eles não entendem. Então atividades diferenciadas para a maioria não é aprendizagem, não é aula, é matar tempo. Se você passar um filme, né. Se você passar um filme né, se você passar um filme, mesmo você falando tudo, que é pra observar “ela não quer dar aula, ela quer ficar folgada”. Entendeu? Então é difícil

**Entrevistador:**

- Eu percebi isso nas suas

**Entrevistado:**

- Sim! Não, entendeu? Então não é eles isso aí, não é. Agora se quer que eles ficam quietos passam um monte no quadro ou mandem copiar do livro, isso não pode fazer, entendeu? Então isso também, tenho que atrelar a avaliação a nota, entendeu? A avaliação a nota. Agora, quando chega do conselho de classe né, aí, para tentar entender se aquele aluno tem capacidade pra, né

**Entrevistador:**

- *Uhum*

**Entrevistado:**

- Mas aí, a gente tem a capacidade, porque o aluno que tirou nota já foi, e aquele que ficou? Aí a gente começa a analisar se é por nota, se é por desinteresse, o que, que é. Aí, no. Aí a gente e já não olha. Entendeu?

**Entrevistador:**

- Entendi

**Entrevistado:**

- Então. Na avaliação, porque eu não posso atrelar na nota. Porque senão eles não fazem. Senão não fazem, como eu vou ver o progresso deles né?

**Entrevistador:**

- Como você está corrigindo elas?

**Entrevistado:**

- A tristeza né. Muitas vezes de chorar, por quê? Coisas que você falou, repetiu, que você repetiu, e não, na própria. Tento fazer avaliações diferenciadas sabe. Agora propus. Vou fazer uma prova com consulta, de um resumo, entendeu? Então eles vão ler aquilo que já foi trabalhado. Terminaram, que já foi discutido, aí eles vão fazer um resumo daquilo e eu vou deixar eles usar aquilo lá

**Entrevistador:**

- Como material de apoio pra...

**Entrevistado:**

- Como material de apoio na avaliação, pra ver se pelo menos eles sentam e leem. O livro. Na hora da leitura em sala eu faço cada um ler uma parte, aí cada se detém somente. Entendeu? Se você propõe um trabalho pra eles fazerem. Se organizam de todos estudarem. Esse, esse e esse, entendeu? Você tirar isso deles. Da mesma forma

**Entrevistador:**

- É, porque né, não adianta um professor fazer diferente né, se os outros não conseguem

**Entrevistado:**

- Você, ou você fica como a folgada, ou como a. Você vai, é a cultura travada. Ou folgada, dependendo do tipo da avaliação

**Entrevistador:**

- Essas reações assim você

**Entrevistado:**

- O conselho do, do segundo trimestre, eu comecei o conselho falando o seguinte, que não adiantava iniciar o conselho de classe, sem todos. Uma medida única com os primeiros anos, não tinha mais condições, entendeu? Não aprendiam nada, não. Iniciei assim, ou a gente toma uma atitude todos juntos, ou não vai mais ter jeito essas turmas, porque daí a gente fez conselho, a. Todas as, a maioria ruim em todas as disciplinas. Então o que, que aconteceu? A gente já começou o trimestre com pais vindo aqui, pegando os boletins, nós fazendo uma reunião com os próprios pais dos lados dos filhos. E hoje a professora lá na hora do recreio falou que já está bem mais tranquilo, entendeu? Então se não for uma ação coletiva, a aprendizagem não ocorre e, a avaliação então, não serve

**Entrevistador:**

- Eu imagino

**Entrevistado:**

- Não serve pra nada. Aí, muitas vezes eu olho essas avaliações, e eu sempre penso aonde eu errei. Vocês erram, o que, que aconteceu? É isso? É isso? Entendeu? Então eu sempre, retomo isso aí. E aí, eu acho sempre horrível, mas eu faço. Porque eu lembro, a questão que eu errasse e eu corrigisse eu não esquecia mais né, então depois da avaliação retomo tudo, vejo o que, que eles erraram, porquê que eles erraram e, peço a avaliação a limpo e cobro

como trabalho avaliativo depois. Mas, depois que a gente já sanou as dúvidas do porquê. Aí que horas?

**Entrevistador:**

- Onze e oito. Aí, eu acho que só assim, o que, que a *profe* acha que o Pibid contribuiu?

**Entrevistado:**

- A, as trocas de experiências, colaboração de vocês na confecção de materiais, trazerem assuntos mais pertinentes né, porque eu até, eu faço parte do Pibid, o que a gente faz lá, nossa são. E contribuiu muito. Pra gente. Pequena né, limitada

**Entrevistador:**

- Ou acomodado mesmo né

**Entrevistado:**

- E vocês são alunos que. O acompanhamento com eles, sentar do lado, entender o que não aprendeu. Então, mais, como que eu vou dizer, mais próxima dos alunos né, a gente... né mas contribuiu muito

**Entrevistador:**

- Então eu agradeço, desculpe o tempo aí

**Entrevistado:**

- Não imagina! Eu que peço desculpa. O sinal. Que por mim tava

**Entrevistador:**

- Muito obrigada. Beleza *profe*

**Entrevistado:**

- Mas então tudo de bom pra você e até

**Entrevistador:**

- Eu com. Mas daí eu mando. Obrigada

**Entrevistado:**

- Tchau tudo de bom

**Entrevistador:**

- Eu vou tomar uma água

## F – Metatextos elaborados a partir da análise dos dados

### PREPOSIÇÃO 1 - Contribuições do Subprojeto Biologia – Pibid na Formação Continuada das professoras supervisoras

Na construção dessa preposição e sua categoria foram utilizados os dados do questionário, acompanhamento de conteúdo e entrevista semiestruturada. Elas auxiliaram na compreensão de como o Pibid tem contribuído na FC das PSS. A seguir é apresentado o **Metatexto 01**:

*Ao questionarmos quais as contribuições do Pibid para a formação das PSs as professoras apontaram que o programa proporciona a utilização de novas abordagens por meio dos módulos didáticos, a atualização sobre a pesquisa no Ensino de Ciências e Biologia, bem como a troca de experiências, discussões, reflexão sobre a prática e sugestões de atividades. Ao acompanhar o conteúdo de cada PSs, elas apresentaram aspectos diferenciados em sua prática em sala de aula: **PSI** desenvolveu suas aulas sendo a maioria expositivas-dialogadas, mas com aspectos da aula tradicional, conforme o observado na aula três: “[...] **Professora**: Bem, nós falamos na última aula, alguém lembra? **A**: Lixão. **Professora**: A lixão, mas assim, nós falamos de algumas oh, de algumas outras formas de dar destinação ao lixo, né. **A**: A incineração e a compostagem. **Professora**: Isso, que é o quê? Incineração não é usado pra, tem país que usam mais, o Brasil usa muito pouco, como eu disse pra vocês. Estamos oh, recordando, sabe aqueles cinco minutos de recordar o que a gente falou? **A**: Não. Não. Sim”; já **PSII** desenvolveu suas aulas sendo expositivas-dialogadas e investigativas, pois durante a explicação do conteúdo instigou os alunos a buscar suas próprias respostas, como o observado na aula cinco “[...] **Professora**: Cenoura, raiz ou caule? **A**: Raiz. **Professora**: Se ela é uma raiz quais são as funções? **A**: Absorção. Armazenar amido. **Professora**: Também, absorção e armazenamento, isso! Absorção de nutrientes e água do solo, seiva bruta. **A**: O psora fiz só desses dois aqui. **Professora**: E armazenamento. Psii. E fixação da planta. [...] **Professora**: Pessoal, atenção, psii, Sidney espera. Pessoal, não são todas as árvores que não vão brotar se não tiver desse jeito, não são todas as árvores que vão brotar se eu cortar um galho fora. Vocês vão, falta dois minutos pra terminar a aula, vocês vão em casa pesquisar, porque que quando se pode uma árvore ela não brota mais, só que é poda de tronco, ou de caule e de galhos; e **PSIII** desenvolveu suas aulas utilizando vídeos, slides, sendo em sua maioria expositivas, pois ocorreu poucos diálogos em sala, como observado na aula “**Professora**: Não ocorre e não ocorreu explosões como uma dinamite e o universo iniciou a sua expansão, então oh! Vamos só lembrar que tudo, toda a matéria que vocês sabem tudo o que existe é*



*matéria e temos matéria e anti matéria, mas toda a matéria esta num ponto e a temperatura precisou elevar em graus de quantidade que não podemos nem imaginar e ai aquele ponto que a gente vai chamar de polaridade ele vai começar a si (a professora enche um balão na sala) a si expandir (continua enchendo o balão) para que ocorresse essa expansão, olha o Universo começou a se expandir, tudo o que vocês conhecem, os elementos que existem hoje estava no ponto menor que esse balão cheio e foi se expandindo, as temperaturas eram elevadíssimas certo, mas se é uma Teoria e ninguém estava lá como é que sabem dessas coisas? Porque o Universo continua se expandindo e o Universo continua se esfriando, então houve aquele BUUM!!! Aquela grande expansão com grandes explosões e ai hoje o Universo continua se expandindo. Agora vocês vão começar a assistir ao documentário Poeira das Estrelas”. Para reafirmar a posição das PSs sobre o Pibid na entrevista questionamos o que o programa tem contribuído para elas, para **PSI** “[...] **Entrevistador:** O que o Pibid tem contribuído? **Entrevistado:** Eu gosto muito assim das discussões lá, dos textos, porque pra mim é um aprendizado, porque eles estão lá dentro da universidade, os módulos que eles promovem na escola. Porque eu aprendo com eles. As práticas assim até no módulo ou, eu deixo aberto, né eles podem sugerir coisas. Nas minhas aulas, porque eu acho muito interessante. E esse contato eu acho muito bom com a universidade, é fundamental. E gente nova, novas ideias né (risadas); **PSII** “[...] **Entrevistador:** E nesses quatro anos em que o Pibid contribui pra sua profissão docente? **Entrevistado:** A ele não me deixou acomodar. Eu acho que depois de muitos anos a gente tem essa tendência de acomodar. Tá bom, não, não tá bom! E o Pibid tem auxiliado pra não acomodar, sempre cutucando pra poder fazer diferente buscar, fazer melhor e não cair no comodismo, não cair na mesmice. Sempre procurar fazer diferente. Você tem por exemplo, quatro sétimos anos eu dou o mesmo conteúdo. Só que em cada um é diferente. Começa a aula diferente, a atividade é diferente, e isso é bom. Fazer igual pras quatro turmas, por mais que as vezes dê vontade a gente não faz; e **PSIII** “[...] **Entrevistador:** O que a professora acha que o Pibid contribuiu? **Entrevistado:** Ah, as trocas de experiências, colaboração de vocês na confecção de materiais, trazerem assuntos mais pertinentes né, e contribuiu muito pra gente.*

A partir do metatexto foi desenvolvida a categoria “Diálogo entre IES X EEB”, pois se entende que o programa tem proporcionado inúmeras atividades que favorecem o desenvolvimento profissional dessas professoras.

## PREPOSIÇÃO 2 - Relações do Subprojeto Biologia – Pibid com a Avaliação

Essa preposição emergiu por meio de três instrumentos de coleta de dados: Questionário, ficha de acompanhamento e entrevista semiestruturada. A partir desses três instrumentos, pudemos evidenciar se as ações do Pibid estão auxiliando na prática avaliativa docente dessas professoras. Esses três instrumentos nos auxiliaram na construção do **Metatexto 02**.

Ao questionarmos como a avaliação está inserida no Subprojeto Biologia **PSI** e **PSIII** disseram que a avaliação é discutida na apresentação dos módulos e **PSI** complementa dizendo que as discussões promoveram mudanças na hora de avaliar e a utilizar instrumentos variados. **PSII** discorda, pois para ela a avaliação raramente é discutida dentro do Subprojeto e que essas poucas discussões contribuíram na mudança na hora de avaliar, por meio de instrumentos variados que serviram para mostrar a necessidade de mais estudos sobre o tema, **PSIII** concorda com **PSII** sobre aprender mais acerca da avaliação. Isso se reflete em suas práticas, pois as três PSs utilizaram instrumentos avaliativos variados como: relatório, trabalhos em sala, trabalhos para casa, pesquisa, história em quadrinhos, entre outros, nas entrevistas foi questionado como ocorre essas discussões, sendo que **PSI** nos diz que: “[...] **Entrevistador**: E nessas reuniões assim já foi discutido a avaliação? **Entrevistado**: Lá no PBID? Sim já tivemos! [...] Este ano não (2016), mas no ano passado nós tivemos, nós tivemos alguns textos, nós discutimos lá no Pibid [...] **Entrevistador**: Você acha que é suficiente essas discussões? **Entrevistado**: Aí é difícil dizer se é suficiente, é que tem muitas visões em relação a avaliação. É difícil você sabe, eu como professora eu acho muito difícil avaliar. Tanto que os alunos eles não entendem né, agora eu fechei, fechei sexta-feira e eu acho que eu sou a última professora. Eu falo assim gente. Mas porque olha, eu ainda não fechei a nota. Teve uma turma que eu perdi a paciência e eu expliquei “gente, vocês não são números, não é simplesmente eu pegar as três notas, fazer a média, e a nota da recuperação e ver”. Tudo bem, se o aluno está com uma nota boa tranquilo, mas e aquele que está a baixo da média? Eu lanço a nota e daí? Eu não tenho. Eu tenho que ver lá nas atividades. Eu tenho as anotações, esse aluno participou? Ele fez, mas não conseguiu tirar a nota? Mas ele se dedicou? Ele me pergunta? Ele me tira dúvida? As vezes ele não chegou no sessenta, mas ele é um aluno que eu estou vendo que eles está se esforçando. Olha, mas aí tem. Professora, eu falei, “mas como não é junto?; e **PSII** relata que “[...] **Entrevistado**: Foram discutidos alguns textos, mas que eu me lembre nunca só avaliação, sempre dentro de um tema que está sendo trabalhado. A, a gente vai trabalhar CTS, como que eu posso avaliar um aluno CTS. Como que eu posso avaliar o aluno. Sempre assim, nunca

sozinha, sempre dentro de uma estratégia, dentro de uma perspectiva de uma linha, nunca em si sozinha. A avaliação sozinha ela é uma caixinha fechadinha. Daí se você. Ela vai tomar o rumo. Se você vê dentro de outra. Nunca deve ser discutido em caixinha, sozinha, ela sempre tem que estar eu acho com algum suporte em alguma outra. **Entrevistador:** Teoria? **Entrevistado:** Teoria, ou estratégia ou uma linha de pensamento, porque só. Não traz pra você o que você precisa. Investigativa, classificatória ou só eliminatória dentro de um determinado contexto. Como que acontece a investigativa em outro contexto? Duas ou três em uma mesma situação? Suporte”. Devido ao pouco tempo para a entrevista de **PSIII**, essa questão não foi elencada, entretanto, evidenciamos o que a professora relata sobre a avaliação e a contribuição do Pibid na sua formação “[...] **Entrevistado:** O conselho do, do segundo trimestre, eu comecei o conselho falando o seguinte, que não adiantava iniciar o conselho de classe, sem todos. Uma medida única com os primeiros anos, não tinha mais condições, entendeu? Não aprendiam nada, não. Iniciei assim, ou a gente toma uma atitude todos juntos, ou não vai mais ter jeito essas turmas, porque daí a gente fez conselho, a. Todas as, a maioria ruim em todas as disciplinas. Então o que, que aconteceu? A gente já começou o trimestre com pais vindo aqui, pegando os boletins, nós fazendo uma reunião com os próprios pais dos lados dos filhos. E hoje a professora lá na hora do recreio falou que já está bem mais tranquilo, entendeu? Então se não for uma ação coletiva, a aprendizagem não ocorre e, a avaliação então, não serve **Entrevistador:** Eu imagino. **Entrevistado:** Não serve pra nada. Aí, muitas vezes eu olho essas avaliações, e eu sempre penso aonde eu errei. Vocês erraram o que, que aconteceu? É isso? É isso? Entendeu? Então eu sempre, retomo isso aí. E aí, eu acho sempre horrível, mas eu faço. Porque eu lembro, a questão que eu errasse e eu corrigisse eu não esquecia mais né, então depois da avaliação retomo tudo, vejo o que, que eles erraram, porquê que eles erraram e, peço a avaliação a limpo e cobro como trabalho avaliativo depois. Mas, depois que a gente já sanou as dúvidas do porquê. Aí que horas? **Entrevistador:** Onze e oito. Aí, eu acho que só assim, o que, que a *profe* acha que o Pibid contribuiu? **Entrevistado:** A, as trocas de experiências, colaboração de vocês na confecção de materiais, trazerem assuntos mais pertinentes né, porque eu até, eu faço parte do Pibid, o que a gente faz lá, nossa são. E contribuiu muito. Pra gente. Pequena né, limitada”

A partir do metatexto foram apresentadas duas categorias de análise: 1) Avaliação no Subprojeto; e 2) Reflexões iniciais sobre a avaliação.

### **PREPOSIÇÃO 3 - Inserção da Avaliação na prática docente das professoras supervisoras do Subprojeto Biologia – Pibid em sala de aula**

Essa preposição emergiu a partir de três instrumentos de dados: Ficha de acompanhamento, transcrição das aulas e da entrevista semiestruturada. A partir desses três instrumentos foi possível verificar como a avaliação está inserida dentro da prática pedagógica das PSs. Por meio delas foi desenvolvido o **Metatexto 03**.

Durante o acompanhamento de conteúdo das aulas das PSs foram observados que a prática pedagógica são diferenciadas pela professora. Nesse sentido iremos intercalar o que foi encontrado em cada instrumento com cada professora, no sentido de verificar como a avaliação está inserida nas suas aulas. Ao acompanhar as aulas de **PSI** foi observado que ela utiliza métodos e técnicas de ensino variadas “[...]Eu não vou obrigar ninguém a responder, mas eu estou avaliando vocês assim também né. O aluno que vai participando”(TAPSI), já na entrevista a professora explicou onde aprendeu a utilizar vários métodos “[...] É... meu curso é bacharelado, a licenciatura foi depois. Porque a universidade permitia né. Mas ele originalmente era, eu sou bacharel. É... as disciplinas de licenciatura eram disciplinas que eu tive que fazer a mais, com outros cursos, tirando o estágio, fazia com física, matemática”(EPSI), suas aulas foram expositivas dialogadas, com aspectos da aula tradicional como no trecho “[...] primeira coisa que eu quero que vocês pensam aí, vamos ver se vocês sabem responder, *ãh*, o lixo que é produzido na casa de vocês, ah, tem lá uma lixeira na pia, na cozinha tem outra, né, no banheiro, e tal, aí *tá*, esse lixo é colocado na frente da casa de vocês, vocês sabem pra onde que ele vai?” (TAPSI), sobre os diálogos em sala a professora relata que “[...]Do mesmo jeito que eu posso falar. É estranho né, mais...mas assim. Eu tento manter ali um, eu não gosto de turma, aquela turma bagunceira, aqueles a hora que quer, então tem que ficar ali... eu sou rigorosa em relação a isso. Até por ver uma aprendizagem com tumulto com barulho. Mas eu gosto muito que eles falam, eu sempre falo, tem que falar tem que participar! Eles participam tanto. E que menino esperto assim de perguntar e a curiosidade né, em ciências isso é maravilhoso, gostam muito de perguntar sobre a biologia” (EPSI), apesar disso a professora não ficou presa ao conteúdo “[...] **A:** O professora tem alguns que tem doenças. **Professora:** Tem, nós vamos falar, tem algumas doenças sim! Será por que, que assim, o lixo jogado de qualquer jeito, vamos antecipar já que você falou, por que será que gera doenças?” (TAPSI), ela relata que “[...]Às vezes eu até explico. Sobrando tempo na aula e tanto que eu vivo saindo do assunto, se o aluno faz uma pergunta, às vezes eu falo só pra esperar o final quando eu. Claro que eu posso falar e vivo fazendo isso. Tomam tudo, aí sem entender nada” (EPSI), no decorrer das

suas aulas fica claro que a avaliação está inserida desde do início do conteúdo, pois para ela é importante conhecer o que aluno sabe “[...]A eu sempre estou perguntando, eu sempre pergunto. Porque isso eu faço sempre é pergunto né pros alunos hoje “a o que, que vocês sabem” eu vou né, eu vou colocando ali as questões pra sentir o que que eles sabem e ao longo eu estou sempre retomando né, porque isso. Principalmente explicar. Coisas, aquilo acaba se perdendo. Normalmente eu estou sempre avaliando os alunos, quando e sei que os alunos têm algumas dificuldades. Avaliação né e tem alunos que são maravilhosos né, uma conversa eu consigo ver se ele aprendeu. Tive né no Costa no ensino médio, a dos peixes. Ela não lia né, é “eu perguntei pro meu pai né, eu não tinha o conhecimento né que tem peixes ósseos e cartilaginosos” “é seu pai não sabia? Mas você explicou pro seu pai? ” “expliquei” “a o que, que você falou pro seu pai? ”, ela falou tudo ela falou as características, foi uma questão que eu não precisava me preocupar. Ela saiba, ela tinha aprendido aquilo né. Mas assim, nas minhas... eu estou sempre. Nas atividades também quando eu passo exercícios né, quando eles vêm ali me. Converso com o assunto, porque as vezes o aluno vem, não entendeu” (EPSI), a professora utilizou questões do livro didático em suas aulas, como: “Dê exemplos de seres vivos que podem viver em lixões. Que problemas eles trazem ao ser humano?”, ao questionarmos o seu uso

**Entrevistado:** Eles olharem, fazerem exercícios. Que não gostam, é claro tem livros, o livro do ensino médio aqui eu não gosto, não gosto. A maioria, eu não gosto do texto, tem muito aqueles, por exemplo o Amabis de biologia, é o nosso aluno de hoje. Que ele, só que esse por exemplo, que aqui é conexões de biologia, eu acho ele muito enxuto e já encontrei erros. Então, mas é o que eu tenho, então eu uso. **Entrevistador:** É o que tem pra material de apoio. **Entrevistado:** Eu uso menos o livro de biologia, eu usava mais, aqui eu uso menos, mas eu acho que é um apoio né. Os alunos questionam no ensino médio né. E eu vou avisando eu falo “olha gente vai chegar o momento que eu não vou passar praticamente nada, vocês vão ter que estudar pelo livro”. E eu cheguei nesse momento né, eu falo “eu vou explicando vou passando os slides, vão fazendo as observações importante vão ter que estudar pelo livro” até porque o livro é bem enxuto, é informações (risadas). Eu acho que a gente tem que usar né o material e tem aluno que questiona também porque que aquele capítulo a gente não estudo. Em ciências eles não conseguem entender. Biologia as coleções batem com as diretrizes, ciências não, nenhuma coleção bate. Então. O conteúdo, trazer buscar impresso pro aluno, porque tem alguns. **Entrevistador:** Aaah. **Entrevistado:** E tem coisas desnecessárias então não tem o que trabalhar. Tem coisas que não é e eu trabalho lá no Costa, por exemplo, no livro está tem um capítulo sobre os nutrientes, a importância de uma boa alimentação, isso não é conteúdo que está no livro e eu acho importante o aluno ter” (EPSI), outra forma de inserir a avaliação na aula foi utilizar a pesquisa em casa como forma de interação com o conteúdo “[...] vou passar essa tarefinha pra vocês, o que que vocês vão pesquisar e isso é pra trazer

na próxima quarta, porque eu vou dar uma semana pra vocês analisarem na casa de vocês. Eu quero que vocês façam, *pra* próxima quarta, pra gente continuar a nossa discussão, porque sexta eu vou falar outras coisas, eu quero que vocês pesquisem, hoje é quarta, na próxima quarta. Quantas sacolas de lixo, vocês, a família de vocês, produzem. Então vocês vão me responder quantas pessoas tem na casa de vocês” (TAPSI), a professora relata a dificuldade de enviar tarefas para os alunos “[...]Eu raramente mando tarefa, não consegui terminar vira tarefa, porque eu sei que não vai vir. Por exemplo uma turma com vinte alunos, cinco vão trazer” (EPSI), nessa atividade a maioria dos alunos realizaram. O conteúdo acompanhado foi sobre o “lixo”, por isso a professora solicitou aos alunos que construíssem um objeto ou um brinquedo com materiais recicláveis “[...] É o seguinte, *pra* próxima quarta-feira, porque assim, além de reciclar, nós não podemos reaproveitar os materiais? O que, que é reaproveitar os materiais? Eu pegar o plástico e transformar em uma garrafa plástica, ou a de vidro, em alguma coisa, ou embalagem...assim vai dar o sinal e eu não consigo explicar *pra* vocês o que, é pra fazer, aí vocês não vão entender. Então assim, eu quero que vocês façam algum objeto ou brinquedo com um material reciclável, só usando reciclável” (TAPSI), ao questionarmos o por que dessa atividade “[...]É mais o avaliar pela criatividade mesmo né, e o fazer uma coisa. E eu peço sempre que eles falem. E como eles fizeram aquilo ali. Conversar pra ver o quão foi prazeroso fazer aquele trabalho, porque na verdade assim não é dentro da ciência. Mostrar o objeto né, mostrar a nem tudo eu preciso jogar fora. Daí eu conto sempre, porque as vezes eu até levo coisas que a minha filha. Mostro pra eles terem ideias né. Atualmente ainda não sei se no ano passado eu já usava, eu já usava o meu, caixinha de óculos como estojo? **Entrevistador:** Sim. **Entrevistado:** Então eu falo. E eu brinco, esse ano eu brinquei eu preciso decorar a minha caixinha de óculos (risadas) enfeitar ela por fora, colocar um tecido, eu falei que era uma caixinha. Mas pra ter essa... despertar neles esse, me fugiu aqui a palavra. Pros objetos né que eu posso, eu não. Avaliação do trabalho em si é essa criatividade, tem aqueles que ficaram tão entusiasmados, tão feliz com o que ele fez” (EPSI), durante o acompanhamento a professora realizou uma aula prática demonstrativa no laboratório de Ciências o qual ficou restrito a exposição da professora “[...]Hei, nós vamos fazer uma composteira, eu trouxe aqui, caixas né, potes de sorvete, essa composteira, se der tempo a Lu assume depois, se vai funcionar né, um outro vídeo, que mostra, explica algumas coisas, como fazer. Lembra que eu falei *pra* vocês que a gente pode fazer, quem mora numa casa pode fazer uma composteira no fundo do quintal, fura um buraco lá no fundo, longe da casa, pode ir colocando resíduo, resto de alimento, e aí todo dia põe um pouquinho de terra, jogou ali, joga um pouquinho de terra pra não dar insetos e tal. E vai colocando, na hora que o buraco ficar cheio, você fura o outro lado, depois de três meses você pode abrir e vai pegar aquele material que se decompôs totalmente. E pode usar na horta, deixa eu explicar primeiro aí vocês perguntam no final. Isso, quem mora

em casa, quem mora em apartamento, ou as vezes é uma casa que não tem quintal, pode pôr uma composteira também em casa, só que aí pode fazer ela em caixas. Então existem caixas *pra* vender, empresas que já vendem *pra* fazer composteira, em apartamento, uma varandinha no apartamento, numa área de serviço, da *pra* fazer. Ou pode usar caixas que a gente compra, desse tipo *oh*, tem gente que faz assim. Esse tipo de caixa vai fazer a mesma coisa que um eu vou ensinar aqui, vai ter duas ou três caixas desta e a pessoa monta uma composteira que pode ficar no apartamento. Como que a gente faz, a gente pega ...uma caixa embaixo, com furos na tampa, e aí a gente encaixa aqui de cima que também tem furo. Então eu coloco uma em cima da outra. Se fosse essa aqui, a gente faria do mesmo jeito, a de baixo com furo na tampa, e a de cima com furos embaixo. Por que, que eu vou colocar, fazer essa composteira e, eu faço uns furos? Qual o objetivo desses furos? **A:** Entrar ar. **Professora:** Ar? Mas é embaixo. **A:** Não. Não. É *pra* passar. *Pra* ir líquido. *Pra* cair o. O fedor lá. **Professora:** Como é que chama? **A:** Chorume” (TAPSI) a professora explicou como fazer uma composteira, devido ao pouco tempo da entrevista essa situação não foi elencada. Ao finalizar o conteúdo a professora aplicou uma avaliação escrita (ANEXO C) “[...] **Professora:** É, qualquer coisa... pode guardar o material que já vai dar o sinal, terceira aula é avaliação. **A:** Ai meu Deus!” (TAPSI), questionamos a professora quais são suas reações ao corrigir uma prova “[...] Às vezes eu fico brava (risadas), quando eu vejo que começa vários errando coisas, eu falo “eu não acredito”. Porque tem resposta que a gente ri, e tem umas assim eu fico. Aluno tirar nota máxima, muito porque assim, meu objetivo. Todos, é claro a avaliação escrita tem alunos que não tiram a nota lá tira oito e meio que eu sei, que eu vejo a participação dele na aula que é um ótimo aluno né. Mas o tirar a nota máxima me deixa muito feliz (risadas), agora quando muitos se saem mal, eu fico... nossa as vezes eu fico triste, é... chateada sabe ali. Avaliar depois que eu termino de corrigido, falei “mas” (risadas). Que a gente se questiona né, claro que a gente vai culpar por tudo” (EPSI). **PSII** também utilizou métodos e técnicas de ensino variadas como: “[...] **Professora:** A gente fez aquela atividade de observar as raízes em sala e tudo mais. A gente chegou a ir lá fora observar as raízes da escola? **A:** Não. **Professora:** Não? Então peguem o caderno e um lápis e uma caneta, a gente vai observar então a parte da raiz lá fora *tá?! A:* Agora. **Professora:** É. Senta e espera. Lá fora vocês vão observar, eu vou mostrar *pra* vocês vou explicar vocês vão fazer anotação, desenho. É *pra* prestar atenção, sem conversa, não é *pra* se dispersar, entendido? Pega um caderno lápis, ligeiro que nós vamos lá fora. Só um lugar que a gente vai *tá?! A:* Só um? Eu sei onde é. **Professora:** Porque é só nesse lugar que tem o que a gente precisa observar” (TAPSI) sobre esse aspecto a professora relata que “[...] As vezes o conteúdo estagna lá e depois continua o outro. Eu tento fazer isso. Mas não são em todas as aulas que eu consigo. Tem dia que você está cansada, você não quer pensar muito, você só quer dar aquela aula *pra* eles aprenderem. Mas aí no dia seguinte você está

“não, não foi bom” daí você retoma de novo. Então assim, a gente também tem altos e baixos, tem dias que a gente tá bem e consegue, está legal e vai, tem dia que dia que não vai. Já chegou um momento que o negócio não ia, voltar pro tradicionalzão ali, porque não ia. E tem turmas que não aceitam esse tipo. Tem turmas que vão o ano inteiro resistente, resistente, resistente e eu faço esquema no quadro, a explicação aqueles exercícios que só reproduz, reproduz. Tem turma que não vai. Por mais que você mostre tem turma que não vai, que não quer. São poucas, mas tem” (EPSII), ao longo do acompanhamento foi observado que as aulas em sua maioria expositivas dialogadas e investigativa “[...] **Professora:** Então na última aula que a gente *tava* conversando sobre pinheiros, as gimnospermas, a *profe* Camila falou que tinha um pinhão germinando *pra* dar origem a um pinheiro. Então vamos pensar, ele *tá* aqui *óh*, eu vou mostrar pra vocês olharem. Vamos pensar o seguinte, o pinhão é qual parte da planta? **A:** A semente. **Professora:** A semente! Se ele é a semente o que tem dentro nele? **A:** O embrião. **Professora:** O embrião! Que foi resultado do que? **A:** Da fecundação. **Professora:** Entre? **A:** Entre os gametas. **Professora:** Os gametas masculino e... **A:** E feminino. **Professora:** Osfera e grãos de? **A:** Pólen” (TAPSII), ao questionarmos a professora sobre isso ela relata que “[...]Eu acho, consciência de que o meu aluno ele não é algo assim, ele não é um sujeito sem conhecer. Revistas, eles escutam uma pessoa falando aqui, uma pessoa falando ali. Muitos alunos têm TV a cabo em casa, muito alunos tem acesso à internet, as informações vão chegando a eles. E eu acho que a aprendizagem está voltada. Se a pessoa não pensa, se ela não usa o raciocínio lógico. A questão de conexão, ela não aprende, ela só aprende, a gente compreende como? Fazendo as associações. A minha época de escola e de faculdade o que eu não gostava quando o professor explicava a gente ia fazer pergunta e ele não deixava perguntar. Eu não aprendia e daí eu ia mal”(EPSII). A avaliação esteve presente ao longo de todo o acompanhamento por meio de perguntas instigadoras para os alunos “[...]**Professora:** Como que eu faço *pra* fazer uma árvore virar um bonsai? **A:** O que, que é isso? *Profe*, o que é bonsai? **Professora:** São aquelas árvores pequeninhas **A:** Deixa ela no pote. Corta ela. O loco. Professora, deixa ela no pote. **Professora:** Só? **A:** Cortando a raiz. **Professora:** Se eu pegar uma árvore, se eu pegar uma semente de. **A:** Pinheiro. **Professora:** Não! **A:** Ah cortando a semente. **Professora:** Vamos pegar figo por exemplo, se eu pegar a semente de figo e plantar uma figueira, se eu colocar ela num vaso pequenininho, com tudo o que ela precisa, no sol e tudo mais. Ela vai ficar pequena só porque o vaso limita o crescimento dela? **A:** Não. A raiz pode crescer. Ela pode morrer por causa que a raiz vai crescer. Ela pode quebrar o vaso. **Professora:** Ela pode quebrar o vaso, se ele tiver no chão, e raiz continua ainda ela continua crescendo. Como que eu formo os bonsais? **A:** É, cortando a raiz? **Professora:** Qual parte da raiz que tem que cortar *pra* ela não crescer? **A:** As pontinha. **Professora:** Qual pontinha? **A:** Aquela ponta... É só não cortar o broto dela, pronto! **Professora:** E o broto a gente



chama do quê? **A:** Brotinho. Broto. Brotamento. Professora, a gema! **Professora:** Gema o quê? **A:** Apical. **Professora:** E? **A:** Lateral” (TAPSII), ao indagar os motivos da professora fazer a sua aula assim, ela nos diz que “[...]Eu penso muito é...que eu não gosto, quando eu percebo que eu estou ficando acomodada eu tenho que me desacomodar hoje, porque eu comecei a perceber que as minhas aulas estão só ali nas figuras e tal, e falei “vou arrumar um microscópio e vou dar umas aulas diferentes”. Me desacomodando” (EPSII), além disso, a professora retirou seus alunos da sala de aula e os levou ao pátio da escola para que os alunos fizessem a classificação dos diferentes tipos de caule “[...] **Professora:** Enquanto vocês terminam de copiar presta atenção. Então a gente vai lá fora, eu vou levar vocês no lugar que tem todas essas plantas e o que, que vocês vão fazer? Vocês vão olhar e identificar os tipos de caule encontrados na escola, então vocês vão observar, vão identificar e classificar. Então vocês vão dizer se ele é aquático, aéreo ou subterrâneo. **A:** A, a maioria é aéreo. **Professora:** A maioria é aéreo, tá, se ele é aéreo de que tipo que ele é? Qual é a classificação dele? Se ele é tronco, ele é haste, ele é cladódio, ele é rastejante, ele é trepador, o que, que ele é. E vão descrever as características, se ele é verde, se ele é flexível, se ele é rígido, é...se ele é, sei lá, as características. Aí hoje a gente vai olhar oito plantas diferentes” (TAPSII), na entrevista perguntamos o por que dessa atividade “[...] Desestabilizar, tudo só melhor se você tirar dali da zona de conforto a pessoa. É igual gerar um terremoto, o chão está rachando você tem que sair daí senão você vai cair. É isso que eu tento fazer” (EPSII), ao final do acompanhamento a professora pediu a entrega dos relatórios de aula prática (ANEXO C) que ela ensinou ao longo das aulas “[...] **Professora:** Lá final *pro* lado de fora, lá! Aquele lá tá. Aí o que nós vamos fazer, vocês vão fazer todas as anotações, o título, os objetivos, o material a que gente tá usando, todo o encaminhamento que eu vou dar pra vocês na aula, vocês vão fazer tudo isso no caderno. Como rascunho, então não precisa ser folha separada. Por quê? Porque depois que a gente terminar a aula e tiver tudo certinho, tudo respondido, toda a discussão feita no caderno, tudo que a gente precisa explorar, tiver sido explorado na aula, vocês vão no xerox, pegar uma folha, que é uma folha de relatório de aula prática, eu vou mostrar ela *pra* vocês terça. Essa folha ela tem vários campos e, cada campo é uma parte do relatório, tem título, tem os objetivos *pra* essa aula, tem o material que a gente vai usar, tem a metodologia que é a descrição de como que a gente procedeu na aula, tem os resultados, que é a descrição das raízes junto com os demais desenhos, pintadinhos bem bonitinhos e, a discussão, que são alguns pontos que eu vou pedir pra vocês completarem, caso a gente não encontre esses pontos nessas observações que a gente vai fazer. Essa folha, vocês não vão fazer em aula, como vocês vão ter tudo no caderno, vocês vão pegar essa folha no xerox, durante a semana, vão passar a limpo bem bonitinho em casa, com uma letra legível, que se eu não conseguir ler eu vou rasgar, jogar fora [...] **Professora:** Hoje é uma, mas a outra vocês vão fazer

em casa porque não vai dar tempo de fazer aqui, tá?! Oh, pessoal, enquanto vocês estiverem falando, olhando *pro* colega e não pra mim, vocês não vão entender como faz o relatório. Esse relatório é uma forma de avaliação, vale nota e se vier errado, eu vou dar zero! Entendido? Então para de chamar o colega, para de olhar *pro* lado e presta atenção em mim. Entendido? **A:** Sim. **Professora:** Vocês estão pegando duas folhas por quê? Faz tempo que eu estou falando, uma é *pra* aula de raiz e a outra é pra aula de caule. Hoje eu vou ensinar como que faz, porque a gente e vai fazer o de raiz, entendido?! Então vocês têm que pegar do caderno a anotação da aula de raiz, quando a gente observou cenoura, a batata, cebola, beterraba e assim por diante” (TAPSII), questionamos o que ela avalia nesses relatórios “[...] Então, quando eu trabalho aula prática o que eu mais avalio é o resultado e a discussão, o material a metodologia o relato do que aconteceu. A única coisa que eu corrijo. É quando eles têm que pegar aquilo que aconteceu e relacionar com alguma coisa que acontece, é a discussão que a gente chama né. Tá, aconteceu que saiu água o açúcar. Mas por que, que molhou? A, água saiu de dentro da célula e fui pro açúcar, tá, mas e no dia-a-dia? Por que, que a gente joga sal na lesma. Por que, que a salada fica murcha depois do tempero? Assim eu procuro, é essa parte que eu procuro avaliar. Em outros fatos do dia-a-dia” (EPSII) e sobre a sua reação ao corrigir “[...]Eu fico feliz, porque ele aprendeu. Sinal de que estou fazendo o meu trabalho certo para que ele deprenda na vida dele, no dia-a-dia, que ele saiba é, entender e sair da situação. Quando não chega, eu começo a pensar, “mas porque que ele não chegou, não entendeu em tudo o que foi explicado? Será que ele não prestou atenção porque eu usei termos que não o ajudaram a entender, será que ele estava é boiando na hora da explicação tipo, será que pra ele o que eu estava falando pra ele não fazia o menor sentido? Será que ele não conseguiu fazer outra associação? Então eu fico pensando quais situações aconteceram pra que ele não pudesse chegar, porque capacidade ele tem” (EPSII). O acompanhamento de **PSIII** mostrou que ela utilizou métodos e técnicas de ensino variadas “**Professora:** Agora que quero que vocês façam um desenho, uma paródia ou uma história em quadrinhos sobre o combate ao mosquito *Aedes Aegypti*. Eu quero essa atividade pronta até o final da aula” ela explica o motivo “[...]Como material de apoio na avaliação, pra ver se pelo menos eles sentam e leem. O livro. Na hora da leitura em sala eu faço cada um ler uma parte, aí cada se detém somente naquilo que leu. Entendeu?” (EPSIII), as suas aulas em sua maioria foram expositivas dialogadas com aspectos da aula tradicional “[...] **Professora:** Agora eu fiz a chamada, muitos não foram educados, mas agora todos vão me ouvir ninguém vai falar, nem o senhorito. É alguns viram na televisão outros na internet, mas todos vão ouvir mesmo assim. Eu já falei pra vocês que os alunos que forem bem e estudarem bem serão levados ao Polo, só vai ao Polo quem se comportar eu não vou levar ninguém ao Polo que não sabe de nada. **A:** O que é Polo? Polo Norte? Polo Sul? **Professora:** Lá no Polo de Astronomia, eu já tinha falado pra vocês” (TAPSIII), ela relata

que “[...]Coisas que você falou, repetiu, que você repetiu, e não, na própria. Tento fazer avaliações diferenciadas sabe. Agora propus. Vou fazer uma prova com consulta, de um resumo, entendeu? Então eles vão ler aquilo que já foi trabalhado. O conteúdo que eles terminaram, que já foi discutido, aí eles vão fazer um resumo daquilo e eu vou deixar eles usar aquilo lá” (EPSIII), nesse sentido, observamos a utilização de instrumentos avaliativos variados “[...] **Professora:** Agora eu quero que vocês façam um desenho, uma paródia ou uma história em quadrinhos sobre o combate ao mosquito *Aedes aegypti*, eu quero essa atividade pronta até o final da aula (aula 01) [...] **Professora:** [...] Escuta aqui, shiii, oh! Todos sabem que é uma frase, se tem três pessoas três frases, quatro pessoas quatro frases, por favor cada um sabe acompanhar. Eu não vou ficar chamando atenção! A leitura faz parte da avaliação (aula 03) (incluir o bingo da aula 05)” (TAPSIII), além disso a professora passou um documentário sobre o conteúdo “Poeira das Estrelas” que foi apresentado pelo Fantástico da rede Globo, ele pode ser encontrado em: [https://www.youtube.com/results?search\\_query=poeira+das+estrelas](https://www.youtube.com/results?search_query=poeira+das+estrelas), a professora realizou um bingo com questões referentes a revisão da prova “**Professora:** Eu vou pegar uma carta e ler a pergunta para todos oh! Chiii! Todas as cartas tem resposta oh! [...] Oh! Quinze então eu faço uma pergunta para o número quinze qual é o símbolo do átomo de Hélio? Voce não me respondeu. **A:** Samuel é o trinta não o quinze. **A:** Eu sou o quinze. **Professora:** Eu não quero isso, chega de confusão quem quiser falar vai ter que erguer a mão porque todo mundo aqui tem o seu número. **A:** Mas tem mais número na roleta. **A:** A professora tirou os números a mais. **Professora:** Eu tirei não vai sair número que não tem. **A:** Pissora eu to pensando. **Professora:** Eu vou sortear um número essa pessoa vai escolher uma carta e tentar responder se ela não souber volta para sua carteira [...] **A:** Faz prof. **Professora:** Agora chega então é assim eu faço a pergunta, leia a pergunta aquele que souber vai ganhar um pontinho aí eu não quero ouvir ninguém falando comigo sem comentários mais é burro é pra ter respeito pelo colega ta não é pra caçoar vamos respeitar o colega ta agora guardem o resto do material para começarmos o jogo ta”, ela relata “[...] Agora eu sou assim, me prender ao livro, entendeu? Porque tem laboratório de informática, tem laboratório de biologia, tem aulas dialogadas que a gente pode fazer. Você vai se prender ao livro. Por isso que eu nunca nem. De seguir apostila, entendeu? Agora o que, que pode ficar falha assim de não seguir o livro? Às vezes você dá ênfase mais em um conteúdo do que ao outro né. Pra trabalhar, mas aí você tem aquela liberdade de trabalhar em cima daquilo que você gosta, isso é uma característica de todo mundo” (EPSIII), após esse bingo a professora entregou um trabalho avaliativo (ANEXO C) para ser entregue no dia da prova escrita (ANEXO C), essa professora é a que possui mais tempo de carreira, por isso questionamos o que mudou na sua prática avaliativa desde que se formou “[...]Na minha prática avaliativa, muita coisa, muita coisa. A pratica avaliativa tem que levar a aprendizagem. Nós temos um PPP. **Entrevistador:** Projeto

Político Pedagógico. **Entrevistado:** É, é. Então, esse é um documento criado na escola e ali vai tratar da avaliação, né. E é dali que a gente vai tirar também, né que o é o PTD [...]Então a avaliação. Como que era? Era uma prova, uma recuperação, uma prova, uma recuperação. Qualquer atividade avaliativa tinha que ter uma. Em seguida e o que, que a gente fazia, passava mais tempo. Você fazia revisão, né, muito, muito tempo. O que mudamos então, para atividades recuperatórias por trimestre e depois uma prova de recuperação de todo. Trimestre. E aí, o que que acontece, ficou estabelecido. Trimestre. Dependendo o número de aulas. Uma prova de, e trabalhos avaliativos, o próprio grupo já determina o que, que é, uma prova escrita avaliativa, prova não trabalho. Já com o valor. E aí com somatória. Então isso já é engessado. Tem que ser prova escrita, atividades. A recuperação, vai ser a maior nota” (EPSIII).

A partir do metatexto foram evidenciadas duas categorias de análise: 1) A didática e a sua relação com a prática docente e 2) A avaliação como eixo integrador da aprendizagem.

#### **PREPOSIÇÃO 4 - Compreensões de prática em sala de aula, bem como suas relações com a Avaliação pelas professoras supervisoras do Subprojeto Biologia – Pibid**

Essa preposição emergiu de três instrumentos de coleta de dados: questionário, transcrição das aulas e da entrevista semiestruturada. A partir desses instrumentos foi possível compreender como cada PSs concebe a avaliação e como ela está inserida na sua prática docente. Com isso, foi desenvolvido o **Metatexto 04**.

Iniciamos a coleta de dados com o questionário para as PSs que continha a seguinte questão “Qual a sua compreensão sobre a avaliação?”, **PSI** respondeu que “A avaliação precisa estar presente em todos os momentos durante a aula” e “Verificar os conhecimentos prévios dos alunos” (QPSI), foi possível observar como isso ocorre devido a seguinte situação “[...] **Professora:** Isso, que é o quê? Incineração não é usado pra, tem pais que usam mais, o Brasil usa muito pouco, como eu disse *pra* vocês. Estamos *oh*, recordando, sabe aqueles cinco minutos de recordar o que a gente falou? **A:** Não. Não. Sim. **Professora:** É, não é assim em todas as aulas? **A:** Não. **Professora:** A não? **A:** A maioria. **Professora:** Só o dia que é avaliação, que eu não começo recordando. Toda vez eu recordo, pergunto o que nós vimos na aula anterior. Então a incineração, que é você queimar o lixo, mas é queimado dentro

de um incinerador, e que é usado muito *pra* lixo hospitalar” (TAPSI), diante disso questionamos na entrevista o que é avaliação “[...]Aí isso que é difícil. Pra mim o que é avaliação, é difícil colocar em palavras né, como já disse pra você. Quantificar, verificar esse conhecimento que o aluno tem, avaliar isso, verificar o quanto daquilo que eu estou passando. O quanto que esse aluno aprendeu né com relação aquilo. É isso, eu verifico se ele conseguiu reter” (EPSI). **PSII** compreende que a avaliação é o “Mecanismo de verificação da aprendizagem dos alunos e do trabalho docente” (QPSII), como verificado a seguir “[...]Lá final *pro* lado de fora, lá! Aquele lá *tá*. Aí o que nós vamos fazer, vocês vão fazer todas as anotações, o título, os objetivos, o material a que gente *tá* usando, todo o encaminhamento que eu vou dar pra vocês na aula, vocês vão fazer tudo isso no caderno. Como rascunho, então não precisa ser folha separada. Por quê? Porque depois que a gente terminar a aula e tiver tudo certinho, tudo respondido, toda a discussão feita no caderno, tudo que a gente precisa explorar, tiver sido explorado na aula, vocês vão no xérox, pegar uma folha, que é uma folha de relatório de aula prática, eu vou mostrar ela *pra* vocês terça. Essa folha ela tem vários campos e, cada campo é uma parte do relatório, tem título, tem os objetivos *pra* essa aula, tem o material que a gente vai usar, tem a metodologia que é a descrição de como que a gente procedeu na aula, tem os resultados, que é a descrição das raízes junto com os demais desenhos, pintadinhos bem bonitinhos e, a discussão, que são alguns pontos que eu vou pedir pra vocês completarem, caso a gente não encontre esses pontos nessas observações que a gente vai fazer. Essa folha, vocês não vão fazer em aula, como vocês vão ter tudo no caderno, vocês vão pegar essa folha no xerox, durante a semana, vão passar a limpo bem bonitinho em casa, com uma letra legível, que se eu não conseguir ler eu vou rasgar, jogar fora. **A:** Mas é *pra* comprar a folha? **Professora:** Vocês vão comprar. **A:** Nossa! **Professora:** Sabe por quê? Porque nós vamos fazer de cinco a sete relatório de aula prática daqui *pra* frente. **A:** Quanto? **Professora:** É uma folha frente e verso. **A:** Quanto? **Professora:** Não sei quanto que é. Não sei. Aí vocês vão passar a limpo, vão fazer os desenhos pintar e me entregar. Todos esses relatórios juntos vão valer quatro pontos. **A:** Só? Só? São sete. Só. **Professora:** Além de relatório tem: tarefa no caderno, tem exercícios em sala, tem alguns trabalhos extras que a gente vai fazer, tem a avaliação ainda que vai ser feita. Então têm vários. **A:** Oh, mais cinco pontos daí já... Já bom *pra* quem precisa. **Professora:** Gente se a tarefa vale trinta e você não conseguem tirar mais de um e meio, porque vocês deixam de fazer...eu tô fazendo valendo quatro, querem valendo cinco?” (TAPSI) e questionamos na entrevista o que é avaliação “[...]Avaliação, ao meu entender, se o aluno ou não. Ampliar o conhecimento que ele já tinha. Ou. Ampliar, mas eles conseguir ver uma determinada situação o. Lados diferentes. Usando *pra* isso vários fatos, vários conceitos. Que ele possa ver os vários, as várias faces de um mesmo conteúdo, ou analisar um. É... buscando várias soluções ou pensando que, a, as vezes nem sempre! Então,

revolver uma determinada situação mas entender de maneiras diferentes, não só daquela mesma maneira sempre, sempre. Caminhos pra ele resolver um determinado problema. Pra mim avaliação é isso. **Entrevistador:** E como que você vê a sua prática está dando certo? **Entrevistado:** Observo, eu procuro observar muito os alunos no modo como eles é... se portam em relação as situações ali, que eu faço com muita questão em sala, a gente. Eu procuro observar os comentários que eles fazem de alguma coisa que eles viram que aquilo que a gente está trabalhando em sala, é uma maneira de você entender que o aluno está conseguindo fazer as conexões que ele precisa. Pode ser usada como avaliação, mas dentro da escola, pontual e naquele momento com aquela prova questões trabalhadas em sala. Aí eu procuro nesse instrumento, fazer questões aonde o aluno não me dê a frase decorada do livro ou conceito decorado do caderno, mas, que ele lembre do conceito e sabia aplicar daquela situação, entre dois fatos. Então quando eu trabalho com essas questões, conectar conhecimentos, aí é que eu acho que eu consigo atingir o aluno de verdade” (EPSII). **PSIII** compreende que são “Vários instrumentos avaliativos, pois cada aluno age de uma forma” (QPSIII), como observado na aula 01 “[...] **Professora:** Agora eu quero que vocês façam um desenho, uma paródia ou uma história em quadrinhos sobre o combate ao mosquito *Aedes aegypti*, eu quero essa atividade pronta até o final da aula” e na aula 03 “[...] **Professora:** [...] Escuta aqui, shiii, oh! Todos sabem que é uma frase, se tem três pessoas três frases, quatro pessoas quatro frases, por favor cada um sabe acompanhar. Eu não vou ficar chamando atenção! A leitura faz parte da avaliação” (TAPSIII), ao questionarmos o que é avaliação “[...]A avaliação ela é muito subjetiva também né, e o que, que você vai avaliar? A participação do aluno em sala, o que ele não faz, aí a gente. Que são indisciplinados, que atrapalha tudo. Então, tem que fazer todo um trabalho em cima desses alunos porque também. A avaliação né, e aí. A minha avaliação propriamente dita. O PPP né, o que, que eu tenho. É, duas aulas semanais biologia né, então vai ser o que? Duas provas escritas né, trabalhos, tarefas. Em sala. É, o que, que vai né. Às vezes eu faço uma atividade lá, respondendo, seminário, no próprio seminário. Então já. A participação né, dos alunos. E aí a prova propriamente dita. Assim mesclado né, algumas questões de assinalar. Porque tem aluno que tem facilidade para desenhar, outros eles aprendem melhor ouvindo né, ouvindo e falando. E aí antes eu fazia a prova de recuperação oral, porque não conseguia, e eu gosto muito da prova oral, porque você vai, você vai vendo o, sabe. Mas isso agora não é mais possível né. Oral do trimestre inteiro, não é possível né. Então assim, eu tento colocar nessas questões é, as práticas que a gente realizou, pegou né. Que nem, nos terceiros anos. Seminários, ou peço pra cada um comentar o que, que entendeu. Porque aí, nem todo mundo tem essa facilidade de se expressar, mas consegue escrever. Então a avaliação é bem subjetiva, por quê? As vezes o aluno não consegue escrever, ele consegue falar, e dependendo as vezes, fica bem difícil fazer esse trabalho” (EPSIII).

A partir do metatexto foi evidenciado duas categorias de análise: 1) As variações de compreensões sobre a avaliação e 2) A didática e a sua relação com a prática docente.

### **PREPOSIÇÃO 5 - Implicações da Avaliação no trabalho docente das professoras supervisoras do Subprojeto Biologia – Pibid**

Essa preposição emergiu a partir do questionário e da entrevista, pois foram os momentos que se evidenciou a avaliação. Por meio se sucedeu o desenvolvimento do **Metatexto 05**.

A partir do questionário perguntamos “Como a avaliação influencia no seu trabalho docente?”, **PSI** considera que “Ela é importante para o professor verificar se os objetivos foram alcançados” (QPSI), pois “[...] Sim, normalmente aquilo que eu escolho, né então se eu escolhi, por exemplo, um determinado. Até que eu imagino aí será que o resultado lá na frente vai ser é o conhecimento por exemplo, seminário, tem aluno que ama, tem aluno que odeia. Que eu acho importante colocar seminários, porque o aluno precisa trabalhar esses aspectos” (EPSI), **PSII** também concebe que “Ela é importante para o professor verificar se os objetivos foram alcançados, se houve ou não aprendizagem” e se necessário “mudar a prática para atingir a aprendizagem” (QPSII), questionamos como os documentos (PPP, regimento) podem influenciar na avaliação “[...] É ele quem vai dar a autonomia ou não pro professor de fazer diferente ou não. Escrito no PPP e também de como a direção e a equipe é, se comportam frente ao documento, você não tem muito o que fazer. Você não consegue, por exemplo, um ônibus numa manhã e levar os alunos em um lugar, você não consegue, fazer uma aula. Os professores, as vezes ele engessa muito, mas, dependendo de como a equipe se comporta frente ao PPP ele se torna bem mais flexível e bem mais é... a ele é um suporte bom pra que te abre o. E o regimento escolar é extremante importante, principalmente para o que pode ou não pode fazer dentro da escola, questão de comportamento. A gente sabe que tem uns professores que pegam pesado com os alunos, falam umas bobagens que não vai, que não deveriam” (EPSII) e **PSIII** entende que a avaliação influencia para verificar “quais conteúdos não foram alcançados e retomá-los” (QPSIII), sobre os documentos (PPP, regimento) que podem influenciar na avaliação “[...] Que o grupo, o que o grupo discutiu né, principalmente no PPP. Até, olha, até esse ano, esse PPP nunca está pronta, está sendo reformulada e, reformulada. Esse ano nós já tivemos. PPP e o ano passado.

Na parte da avaliação. Tem professor que acha “a, eu só tenho duas aulas, então vamos fazer ali” porque um grupo acha que “não, tem ser prova, e tem que ser assim, assim. Né, então influência bastante”. **Entrevistador:** Então. Influencia no seu trabalho? **Entrevistado:** Com certeza, porque na verdade, lista. Onde você faz né, e o aluno, se você falar *oh*, ele já pergunta “vale nota?”. Vai somar quanto lá, entendeu? Tipo de avaliação. Fazer para ganhar nota, e não fazer para aprender né. Mas enraizado né, cultural isso. A eu faço a somatória, 180, a, mas o bom aluno tirou 80 no segundo, ele entende que não precisa fazer mais nada agora, porque já tem 180. Eles produzem de acordo com a nota que vão precisando né. O que, que aconteceu, teve gente que não se incomodou, *tava* precisando no segundo trimestre 100. Nota, eu quero que eles aprendam, mas eles não se interessam se não for atribuído. Se não foi por causa de nota” (EPSIII).

A partir do metatexto emergiu uma categoria de análise: 1) Como a avaliação interfere no trabalho docente.

### **PREPOSIÇÃO 6 - Fatores que favorecem a desvalorização da profissão professor segundo as professoras supervisoras do Subprojeto Biologia – Pibid**

Essa preposição emergiu a partir da entrevista, por meio do relato das professoras sobre como elas se sentem desvalorizadas no seu ambiente de trabalho. Com isso foi elaborado o **Metatexto 06**.

Cada professora tem sua opinião sobre a desvalorização docente, **PSI** nos fala que “[...] todo mundo sabe, dão um monte de palpite, mas não sabe o que é. Claro que tem muitas coisas que precisam mudar. Mas. Muito o lado do aluno, mas e o professor? Hoje o professor não pode um monte de coisa, o aluno te desrespeita o tempo todo na sala e muito pouco é efeito. Tem muitos colegas que assim, nem buscam, eu já fiz BO já, dependendo do que faz, do que o aluno faz você não vai deixar assim. E você não vê o resultado. Sabe? O aluno chega e pensa que pode fazer qualquer coisa e isso não é geral, mas tem alunos que fazem. E aí? E o nosso lado né?! Poucos olham tudo o que a gente faz. Isso aqui é o meu trabalho gente, eu vim aqui pra, porque se você chega lá, eles não querem aula “aí só a professora, fazer isso, fazer aquilo”, gente eu tenho um conteúdo pra ensinar pra vocês “a mais por quê?”. Ou eles questionam por que que eles estão estudando isso e não estão estudando outra coisa, eu falo “gente eu não posso chegar aqui e ensinar o que eu quiser”. Aí eu já falei dos documentos, eu falo tem um conteúdo pra cada série. Outra coisa, fazer de uma forma diferente, mas eu não posso chegar aqui e passar para outro assunto” (EPSI). **PSII** relata que a



desvalorização ocorre pelos próprios professores, pois “[...] A minha orientadora me perguntava “como você vai fazer mestrado e vai voltar pra educação básica?”. Porque eu acho que é lá que eu vou fazer a diferença, já tem gente boa já no ensino superior, precisa de gente boa lá na básica [...] **Entrevistado:** Só que tem um porém, não adianta você está na base se você não contribuí lá na faculdade, e isso o Pibid me ajudou e não adianta você estar dando aula. Não é a base se você não tem ligação aqui. Você tem que dar aula lá, da educação lá, ajudar lá a formar os licenciados na universidade, tem que estar em contato com a escola, tem que estar dentro da escola e saber o que está acontecendo lá. Não digo dar aula aqui e lá, mas você tem que ter um pezinho dentro da a realidade dos alunos, a realidade dos professores, como que estão as escolas, senão você está fazendo uma formação utópica” (EPSII). E **PSIII** relata a desvalorização por parte dos alunos “[...]para a maioria dos alunos, eles entendem que a aula boa é cópia quadro, quanto mais cópia do quadro melhor é. Então é assim, à tarde, à tarde, todo dia eles perguntavam “quando que a gente vai usar o livro? Quando que a gente vai usar o livro? ”. É cópia do quadro, cópia do livro ou leitura. E fazer uma atividade dialogada “o que você entendeu? O que, que é isso? O que, que é aquilo”, te dá aprendizagem. Se você vem contando aula, que você não está dando aula, está matando aula, não entendem como uma aprendizagem, aí se eu vou aplicar um jogo eu digo assim “oh, assim, só quero, que quem vai ganhar, quem ganhar, os outros um e meio”, claro que eu não vou, logo eles participam, porque eles não entendem, da aprendizagem deles. Se você começa só dialogar assim, eu vejo pelo meu sobrinho “o que, que você teve? O que, que a professora ensinou hoje? ”, “a só falou, só conversou, só mostrou slides”. Aula é cópia para a maioria, é tipo um ranço sabe, mas eles não entendem. Então atividades diferenciadas para a maioria não é aprendizagem, não é aula, é matar tempo. Se você passar um filme, né. Se você passar um filme né, se você passar um filme, mesmo você falando tudo, que é pra observar “ela não quer dar aula, ela quer ficar folgada”. Entendeu? Então é difícil” (EPSIII).

A partir do metatexto emergiu a categoria “Os fatores que favorecem a desvalorização docente”.