

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO PROCESSO FORMATIVO DA DOCÊNCIA EM QUÍMICA

Rosângela Inês Matos Uhmman^{1*} (PQ) rosangela.uhmann@uffs.edu.br, Lenir Basso Zanon² (PQ)

1. Avenida Independência, 840, Roque Gonzales, RS. 2. Rua Dom Antônio Reis, 58, Ijuí, RS (UNIJUI).

Resumo:

Apresentamos neste trabalho, parte de uma tese defendida em dezembro de 2015 sobre a temática da avaliação no ensino em processo formativo de professores, no estudo das concepções e práticas avaliativas. Também comparamos a este estudo, as pesquisas relacionadas ao tema, além da problematização de um episódio respectivo ao terceiro dos cinco encontros formativos vivenciados por uma tríade (professor da escola, da universidade e estagiários). Constituiu objeto de estudo e reflexão, as inquietudes, dificuldades e desafios no ser avaliado e no avaliar, respectivo ao silêncio e diálogo questionados em contexto escolar apresentado na segunda parte, o que intensificou a proposta de retroalimentação da avaliação por meio de ciclos de significação e cuidado com a omissão no processo de avaliação no ensino. O que exige coerência entre o discurso e a prática, o ensinar e o avaliar, assim como o planejar e o executar em constantes ciclos de significação em meio educacional na constante formação docente colaborativa em química.

Palavras-Chave: *Papel do professor; Estratégias avaliativas, Reflexão da Prática.*

INTRODUÇÃO

Entender a avaliação como parte indissociável da prática docente não é uma tarefa simples, uma vez que muitos professores se prendem em concepções adjacentes aos cursos de formação que tiveram ou ao trabalho docente individual, dificultando a reflexão crítica e compartilhada do próprio trabalho docente. Problematizar a função social da avaliação educativa no processo de ensino, como um dos pontos relevantes para ser discutido na formação de professores (inicial e continuada) requer refletir o revisitar à própria formação profissional do ser professor. . “Quaisquer práticas inovadoras desenvolver-se-ão em falso se não alicerçadas por uma reflexão profunda sobre concepções de avaliação e de educação” (HOFFMANN, 2013, p. 13). A ação de reflexão é necessária devido à falta de articulação entre ensino e avaliação, pois ainda persiste determinada inconsistência entre as concepções e estratégias avaliativas desenvolvidas na ação docente.

Para tanto, na sequência identificamos algumas pesquisas relacionadas à temática deste estudo, usando os descritores: “avaliação, formação, professores” em resumo e título, na área da educação, nível mestrado e doutorado (sem especificar o ano) em comparação ao tema desta pesquisa – avaliação no ensino em processo formativo de professores no entendimento das concepções e práticas avaliativas - em busca da superação da prática de reprodução das informações relativa ao conteúdo escolar.

Com esse entendimento, nosso objetivo foi investir em um processo formativo de professores de forma autônoma em que foi necessário o movimento da investigação-ação (CARR; KEMMIS, 1988), uma estratégia metodológica usada nos cinco encontros formativos de uma tríade (ZANON, 2003) em que se reuniram professores da escola, da universidade e estagiários. Em atenção encontros formativos

da tríade¹ (ZANON, 2003), me coloco junto a um grupo de 21 participantes que dialogou sobre o processo da avaliação no ensino em processo formativo intensificando a proposta de recriação da avaliação por meio de ciclos de significação. Os encontros foram degravados, respeitando-se os princípios éticos de uma pesquisa qualitativa por envolver seres humanos, expressos na Resolução 196/96 do CNS (Conselho Nacional de Saúde), no qual os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sob o número do Parecer: 415259, aprovado pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI).

No entanto, para esse trabalho abordaremos apenas o terceiro dos cinco encontros formativos, em que apresentamos um episódio sobre: “o uso diferenciado das mesmas estratégias avaliativas”, no qual a discussão colaborativa e a reflexão compartilhada no encontro instigaram a recriação das concepções e diferentes práticas avaliativas quanto ao replanejamento, ação e desenvolvimento das mesmas.

Finalmente, além desta introdução e da primeira parte: “Identificando concepções e práticas de avaliação” e segunda, sobre: “Professor, formação e avaliação educacional” e assim, na parte final serão trazidas algumas considerações a partir do movimento constitutivo ao elucidar o resgate formativo da docência com foco na avaliação no ensino.

IDENTIFICANDO CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO

Quanto mais o tempo passa, mais se exige a necessidade de contribuir no processo de qualificação do ensino e das práticas avaliativas. Pois a cada aula, semestre, novo ano, é grande o desafio para escrever, pensar, dialogar, assim como buscar mais recursos técnicos e pedagógicos para elucidar experiências e a relação do conhecimento escolar com o cotidiano, com base na reflexão das ações em sala de aula, não importando o nível de atuação na contemporaneidade. Assim sendo, “importa que o conhecimento seja integrado à experiência da vida como um todo” (LUCKESI, 2011, p. 52). O professor de “transmissor” passa a organizador (sistemático) do contexto educacional, sendo que a identificação dos erros e das dificuldades é importante e faz parte do processo de aprendizagem. Também é necessidade estar no contexto de uma formação continuada de urgência e exigência na busca por diferentes referenciais, práticas e concepções de ensino, de avaliação, dentre outras temáticas de forma colaborativa entre professores da escola, universidade e seus licenciandos.

Nessa complexidade de saberes e ideias é importante a interação dos professores em formação inicial e continuada da rede municipal, estadual, federal e particular, assim como dos bolsistas do Programa de Educação Tutorial (PET), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), bem como dos Projetos de Extensão, a exemplo dos Ciclos Formativos em Ensino de Ciências, grupo do GEPECIEM². Sujeitos que se integraram com adesão voluntária nesta pesquisa constituindo a tríade (com 21 participantes), pertencentes ao município de Cerro Largo,

3 Conforme Zanon (2003, p.268) a: “tríade contribui para o desenvolvimento profissional, no contexto da licenciatura, na medida em que problematiza o licenciando e também o formador, para uma atitude de questionamento frente à complexidade da prática docente, do ensino, do conhecimento, da aprendizagem, da formação, das práticas, da relação entre teoria e prática, em suas relações, também, com saberes da prática profissional”.

² GEPECIEM – Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Ciências e Matemática.

RS e cidades vizinhas. Foi perceptível que o espaço/tempo proporcionado faz a historização acontecer, pois é nas relações entre os diversos participantes que os objetos em estudo são mediados pela linguagem. Assim como as histórias de vida e de profissão relatadas proporcionam uma formação constitutiva em determinado tempo e espaço local, representado no global, em que os respingos formativos são absorvidos no desenvolvimento das aulas em contexto escolar. Os quais tem nos auxiliado a pensar e repensar a formação docente.

Entendemos que estar em formação continuada também é condição para investigar, pesquisar, duvidar, analisar, refletir... Ao encontrarmos-nos em viagem na busca de “achados” que relacionassem o tema desta pesquisa referente à avaliação educacional no ensino em discussão na tríade supracitada, ao mesmo tempo, também nos lançamos a investigar no banco de teses da capes, usando os descritores: “avaliação, formação, professores” em resumo e título, área educação, nível doutorado (sem especificar o ano). Com essa busca encontramos uma tese, e quando trocamos para dissertações, encontramos sete dissertações.

Na tese, a pesquisa intencionou estudar a “proporcionalidade” em que futuros professores de matemática estavam envolvidos no processo ensino-aprendizagem-avaliação como nova estratégia na resolução de problemas (COSTA, 2012).

Nas dissertações, as pesquisas tiveram por objetivo: (1) analisar a relação entre a formação de professores e as Políticas de Avaliação a partir das percepções dos profissionais da educação básica da escola pública (SANTOS, 2012); (2) investigar a concepção e prática a respeito do processo de avaliação da aprendizagem na formação inicial de professores em cursos de licenciatura (BARBOSA, 2011); (3) investigar como um município possibilitou a formação dos professores e promoveu a avaliação dos seus desempenhos (BONATO, 2011); (4) estudar a política de formação continuada de professores de uma rede municipal de ensino e a sua relação com a Prova Brasil (SANTANA, 2011); (5) conhecer por meio dos diários dos professores de História seus processos formativos, sendo construído o imaginário social da avaliação da aprendizagem (OLIVEIRA, 2011); (6) avaliar um programa de formação para professoras das séries iniciais, visando o desenvolvimento e atendimento de crianças com transtorno global do desenvolvimento (OTERO, 2012); e (7) identificar os conhecimentos e concepções sobre matemática e como o processo de ensino-aprendizagem-avaliação são verbalizados pelas professoras no primeiro ciclo do ensino fundamental ao participarem de oficinas de formação continuada (ZANON, 2011).

Encontramos na busca, estudos de investigação sobre: ensino-aprendizagem-avaliação na formação inicial como estratégia para resolução de problemas matemáticos; relação entre a formação de professores e as políticas de avaliação; formação continuada e o desempenho do professor; concepção e prática avaliativa da aprendizagem na formação inicial; política de formação continuada e a prova Brasil; escrita de diário e o imaginário social da avaliação da aprendizagem; avaliação de programa de formação para atendimento especializado e o processo de ensino-aprendizagem-avaliação verbalizado por professores que ensinam matemática do ensino fundamental na formação continuada através de oficinas.

Tal estudo nos fez refletir que a tessitura de uma pesquisa é um processo que se engendra de maneira complexa em movimentos de ir e vir, cada pesquisa com suas especificidades na busca de possíveis entendimentos ao problema de pesquisa. Olhar para as pesquisas supracitadas reforçou a percepção sobre a especificidade desta pesquisa, sobre: possibilidades de contribuição para o conhecimento no campo da formação de professores no que diz respeito, particularmente, à interação de

professores da educação básica, da universidade e licenciandos num contexto formativo organizado em torno de estudos e discussões sobre um tema comum e recorrente na educação - a avaliação no ensino em processo formativo de professores.

Nas pesquisas supracitadas, cada qual com seu valor, as contribuições são outras. Para investigar e compreender o contexto formativo foi imprescindível o foco no envolvimento e participação dos sujeitos na tríade (ZANON, 2003) em busca de elucidar processos de construção de redes de significados heterogêneos sob o viés da interação colaborativa no grupo, por meio da investigação-ação (CARR; KEMMIS, 1988) vivenciada em cada encontro formativo.

Tanto a tríade de sujeitos referida por Zanon (2003) quanto a desta investigação, a participação do professor de educação básica cumpre um papel essencial, na medida em que estabelece mediações representativas do seu contexto de formação e atuação, o que amplia as possibilidades de interlocução nos estudos e discussões coletivamente desenvolvidos. Com esta finalidade, trazemos a fala de uma licencianda/estagiária e a intervenção de uma professora formadora da universidade para o seguinte episódio ocorrido no terceiro encontro formativo vivenciado na tríade.

Episódio 01: O Uso Diferenciado das mesmas Estratégias Avaliativas

Licencianda/estagiária: com uma turma eu conseguia trabalhar bem mais... aprofundar... conversar... já com a outra turma era bem mais complicado.

Professora formadora: [...] bom agora eu te pergunto... se percebeu que o desenrolar era diferente... os instrumentos no final não teriam que ter alguns detalhes diferentes? Você trabalhou com o mesmo instrumento nas duas turmas?

Licencianda/estagiária: eu trabalhei do mesmo jeito... algumas estratégias... a maneira da aula... às vezes algum texto eu planejava... depois via que teria que usar outro. Quanto à avaliação... foram às mesmas estratégias... o cartaz... o caderno... o vídeo... o relatório... as perguntas e também a prova.

Apresentamos o episódio 01 para dizer da importância de se refletir de forma colaborativa, bem como das limitações que se mostram no decorrer das ações, sejam elas através das orientações ou intervenções diretas nas aulas. Dada à expressão: *'se percebeu que o desenrolar era diferente, os instrumentos no final não teriam que ter alguns detalhes diferentes'*. Com certeza sim! Nesse momento, a vontade de voltar atrás é grande, e rebobinar o tempo para fazer diferente. Mesmo que a estagiária estivesse sob a responsabilidade da supervisora de estágio (de primeira viagem) e uma professora titular da turma, a intervenção não chegou a tempo. Uma porque a questão realmente passou despercebida (oculta), e outra, pela não legitimação da avaliação de forma significativa, principalmente na turma que vem enfrentando limites para o desenvolvimento da aprendizagem em tempo hábil. Pois, "a avaliação não é o ponto final, a classificação de cada indivíduo a partir do resultado do processo de ensino-aprendizagem, pelo contrário, é um conjunto de ações desempenhadas no processo pedagógico que contribui na coleta de dados" (ESTEBAN, 2010, p. 93).

Assim destacamos que foi no envolvimento dos encontros formativos da tríade (ZANON, 2003) que se constituiu a oportunidade para o conhecimento e reconhecimento das marcas instituídas e que vão sendo transformadas, a exemplo da percepção sobre a "relação oculta" na mediação pedagógica. Estar aberto ao expor a própria prática, como no caso da licencianda/estagiária, enlaça junto à orientadora uma reflexão crítica sobre a prática que precisa de mudança no replanejamento, tendo em vista que: "a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma

experiência” (LARROSA, 2002, p.27). Nessa perspectiva, afirmamos um fazer que não se oponha ao envolvimento dos professores em colaboração, participação responsiva, negociação, reflexão crítica e a exploração dos pontos fortes e fracos das próprias aulas, ou seja, é dar abertura (é abrir as portas) ao tempo-espaço das aulas.

É incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre (LARROSA, 2002, p.25).

Sendo os discursos apreendidos de forma explícita ou implícita nas relações interpessoais que vão se fazendo e refazendo no tempo de cada escola, a exemplo do estágio realizado pela estagiária conforme destacamos no episódio 01. Tempo que precisa ser refletido “Isso revela um comprometimento com a profissão, um desejo de aperfeiçoamento profissional e uma manifestação de interesse pela melhoria da qualidade da educação” (ALARCÃO, 2010, p.54). Tanto a licencianda/estagiária, quanto a professora orientadora do estágio e a professora titular da turma tiveram a oportunidade de refletir sobre a prática para assim refazer e replanejar a mesma em constante processo de análise e reelaboração devido encontro formativo em questão.

É no espaço-tempo de mais encontros sistemáticos que se constitui em trabalho docente, acontecimento e problematização de concepções e práticas avaliativas, assim dizemos que o 5º encontro formativo (em continuação aos quatro encontros anteriores) foi chamado de Encontro Formativo sobre Avaliação Escolar (EFAE)³ em que as vivências se aproximam na direção das experiências tanto para professores das escolas e universidade quanto para os licenciandos. É justamente por meio dessa tríade que o diálogo e a reflexão (de forma assimétrica) são tensionados num movimento de ir e vir sobre concepções e práticas de ensino, de aprendizagem e de avaliação. Saberes singulares que foram enriquecidos por meio do compartilhamento dos participantes da tríade.

Tomando de Larrosa (2002, p.28) o sentido de que: “a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’ nem ‘pré-dizer’”. A referência da avaliação no ensino exige um novo sentido, no modo de revestir as falas, as palavras, as teorias, os paradigmas, os discursos e as relações de assimetria que perfazem o contexto escolar. Este que se encharca de diferentes e imprevisíveis situações nas respectivas relações interativas. O planejado atravessado pelos fatos que se apresentam quanto à demanda das possibilidades e superação dos limites, no qual o já estabelecido se movimenta constantemente pela revisão e reorganização curricular, ligados ao uso da linguagem e do discurso em que há concordâncias ou afastamentos.

Muitos fios estão em jogo no processo de avaliação da aprendizagem no ensino. É por isso que a tríade se faz necessária, principalmente, quando a temática trata da avaliação no ensino em processo de formação docente, visto que o diálogo aproxima na maioria das vezes as pessoas, ainda mais através da negociação por algo

³Mesmo que os dados da pesquisa cessaram com os cinco encontros formativos, em setembro de 2015 ocorreu o 6º encontro formativo nominado de VI EFAE na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus Cerro Largo*, RS. Assim de agora em diante serão realizados encontros sistemáticos. Atualmente com a adesão de mais ou menos 70 participantes conforme registro de presenças. A participação é aberta aos professores das escolas e universidade e integra Programas dos PIBIDs, PET, estagiários, licenciandos e demais interessados afins.

de interesse das mesmas, neste caso da avaliação educacional. Para Larrosa (2002, p.21): “as palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras”. É o momento de vivenciar ciclos de significação em contexto formativo.

Na sequência problematizamos o lembrar de uma professora desde a formação na educação básica, ensino superior e Pós-Graduação, bem como sua atuação na educação básica e hoje no ensino superior com foco na avaliação.

PROFESSOR, FORMAÇÃO E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

A ação avaliativa é intrínseca à vida de cada pessoa, que desde um simples olhar, submete sobre algo, uma avaliação, construindo um ponto de vista sobre outra pessoa, um objeto, um projeto, uma fala, uma escrita, uma apresentação de trabalho, uma imagem, entre tantos outros. Essa atitude consciente ou não, perpetua-se dia após dia, fazendo parte do cotidiano, não só pessoal, mas educacional.

Não obstante, a avaliação educativa tomada frente à relação professor e aluno requer um sentido diferente, uma amplitude maior; ora orientador-orientado, ora orientado-orientador numa relação pedagógica. Com efeito, não se observa a realidade na íntegra, mas a que cabe na lente de cada um. “Uma percepção visual é o fruto da transformação de fótons, de estímulos luminosos sobre miríades de células que se encontram em nossa retina” (MORIN, 2009, p.81). Evidentemente, não temos a consciência disso, a não ser que nos propuséssemos minuciosamente a estudar e pesquisar sobre a luz, fótons, efeito fotoelétrico, entre outros conceitos estruturantes. Entretanto, o foco deste trabalho, neste momento é outro.

Discorre antes sobre os fundamentos educacionais avaliativos para o qual foram feitos alguns questionamentos, a saber: que percepções ficaram em mim⁴ sobre as avaliações escolares? Quais os discursos que imperavam quando estudante na Educação Básica? Ficaram ou não marcas explícitas ou implícitas (ocultas)? De que forma imaginava o conhecimento, a aprendizagem e o ensino? Era possível na condição de estudante significar a avaliação escolar? Quais os constituintes de uma percepção na significação da aprendizagem? Quais eram os discursos dos meus professores? Hoje, tem sentido diferente (ou não) em minha atuação docente, a concepção e as práticas sobre a temática da avaliação no ensino? Estudar sobre a avaliação, entre outras temáticas que fundamentam o sistema de ensino, tem sido proposição na formação continuada?

São tantas perguntas para compreender o porquê do processo de avaliação, de formação docente, do ser professor, da relação pedagógica e da imbricação da avaliação intrínseca ao ensino que me incomoda ao ponto de impulsionar o diálogo entre as diferentes vozes e histórias dos sujeitos, com as quais tenho tido a oportunidade de conviver ao estar vivenciando a profissão docente. De antemão, posso afirmar que, embora haja uma conformidade da necessidade de realizar uma avaliação compatível com a concepção de aprendizagem em permanente processo imbricado no ensino, marcada por rupturas e descontinuidade, os processos e resultados escolares continuam com a homogeneidade e reprodução do conhecimento ao julgar pensando que se está avaliando como no tempo da educação básica, há aproximadamente 25 anos.

Rememorar o tempo da educação básica é lembrar que depois de um bloco de aulas advinha o tempo de se fazer pelo menos um teste e uma prova trimestral, além

⁴A escrita será na primeira pessoa a partir de agora até o final deste subitem (primeira parte), pois se refere a uma reflexão da própria ação com foco na avaliação no ensino.

de um trabalho extraescolar que valia alguns pontinhos na nota final. Qualquer que fossem as estratégias, estas eram devolvidas (particularmente quem quisesse refazia a prova com as respostas 'certas') quando o conteúdo trabalhado em sala de aula já era praticamente outro. Ao voltar no tempo, não consigo perceber relação conceitual que pudesse ter feito de forma abstrata sobre os conceitos da disciplina, e muito menos entre elas, mesmo no final do Ensino Médio (EM), visto sua finalidade classificatória.

Sobre o espaço de estudos na universidade na qual cursei Química Licenciatura, a maioria das disciplinas, com exceção das práticas de ensino, instrumentações e estágios, as avaliações não foram diferentes daquelas da educação básica. A diferença foi nos questionamentos, para entender (para além das provas), pois como já estava atuando em sala de aula (contrato emergencial), a necessidade me impulsionava a relacionar mais os conceitos planejamentos para aulas que tivessem uma função social, visto que não queria ser adotada por um livro didático de química.

O tempo foi passando e as inquietações foram surgindo, assim posso dizer que minha visão sobre ensinar, aprender e avaliar foi se ampliando ao me doar um tempo para fazer uma especialização ao estudar sobre a significação de conceitos químicos na contextualização ligados ao reaproveitamento de materiais: a mudança necessária no enfoque curricular no ensino de química. A especialização aumentou o interesse nos estudos por uma educação abrangente e significativa, fato que me levou a refletir mais sobre a responsabilidade e influência na vida dos estudantes perante as questões sociais, culturais e ambientais. O entendimento de como o aluno desenvolve sua capacidade de pensamento, interpreta e são provocados a reformular seus conhecimentos, provocou em mim a necessidade de estudar também sobre a temática da avaliação escolar em contexto formativo de professores, por isso o motivo da tríade apresentado neste trabalho como um diferencial nesta pesquisa.

Mas foi no mestrado ao investigar as estratégias de ensino e interações em aulas de física e química que minha inquietação sobre a avaliação (em constante estudo) ressurgiu para o que de fato eu estava avaliando, planejando, ensinando e aprendendo nas aulas de química ao tentar "entender o porquê de os estudantes ficarem em 'silêncio' ao serem questionados" (UHMANN, 2013, p.126). Em parte, penso que a potencialidade está em refletir sobre o desenvolvimento das aulas, envolvimento dos alunos, intervenção nas atividades e acompanhamento no processo da construção do conhecimento. Mas qual seria mesmo esta reflexão? Uma reflexão crítica? Penso que olhar para as práticas de ensino realizadas, assim como as diferentes estratégias avaliativas, as interações entre alunos e professor na relação pedagógica proporcionada na mediação de maneira negociada e dialogada faz a diferença. É no entendimento dos diferentes níveis de compreensão demonstrado pelos estudantes, a condição e possibilidade para atingir resposta a problemáticas e questões a serem interpretadas no processo das interações intersubjetivas.

À medida que ia me dedicando ao tema da pesquisa no mestrado significava reunir mais elementos para definir o que acontecia no dia a dia das aulas. A delimitação foi se destacando nos processos de reconstrução da avaliação escolar, na medida em que se valorizam as relações intersubjetivas marcadas pela necessidade de interações dialógicas (FREIRE, 1993, 2003), o que exigiu se colocar de fora, estando dentro, para analisar como tais relações aconteciam no processo de ensino e aprendizagem escolar.

Planejar, agir e avaliar exige compreender a ocorrência no/do processo de aprendizagem, tempo e espaço para o diálogo entre professor e alunos. "É na experiência da linguagem negociada que são refletidas as aprendizagens de

argumentação e crescimento intelectual” (UHMANN, 2013, p.103) no destaque em resgatar os conceitos descritos pelos estudantes, construindo formas para romper ‘acomodações’ na abertura ao diálogo e enfrentamento das inseguranças.

A situação remete pensar sobre: quem sou, o que faço, o que digo, por que digo certas palavras, comungo de certos referenciais, trabalho de certa maneira, valorizo determinadas concepções, assim como tento pensar, investigar e dar sentido aos discursos do grupo ao qual faço parte no contexto educacional (colegas professores) sobre o que pensam de mim. Da mesma forma, o que pensam os meus interlocutores (alunos) e como suas vozes vem constituindo outros ao seu redor, todos em processo de constituição profissional no local-global.

Para tanto, esses três momentos se entrelaçam no pensar sobre: quem sou, o que pensam de mim e o que pensam meus interlocutores converge fundamentalmente sobre o contexto social, cultural e histórico ao qual estou inserida. Defrontar-se sobre a própria história é um movimento para além do retorno ao passado. É uma viagem que se tenta contar de ida e de volta:

a experiência é um movimento de ida e volta. Um movimento de ida porque a experiência supõe um movimento de exteriorização, de saída de mim mesmo, um movimento que vai ao encontro com o que se passa, um encontro com um acontecimento. E um movimento de volta porque a experiência supõe que o acontecimento afetou a mim, que tem efeitos em mim, no que sou, penso, sinto, sei, quero, etc. (LARROSA, 2006, p.90).

Posso dizer que desde o ingresso no jardim de infância, na época com seis anos não me distanciei mais desse contexto, em que a relação aluno e professor se constituíam por meio da transmissão e recepção de forma reprodutiva do conhecimento científico. Superficialmente falando, o que mudou radicalmente para hoje são as tecnologias digitais e informações em rede. Informações são processadas rapidamente num piscar de olhos, o que é extremamente positivo em tempos contemporâneos.

No entanto, o entendimento das relações entre os sujeitos sobre pensar os objetos do conhecimento estremecem nas rotinas diárias das salas de aula. Isso acontece também com a pouca dialogicidade, caracterizando umas das preocupações relativas ao silêncio como um limite enfrentado na significação conceitual em contexto escolar. Devo dizer que o silêncio do aluno precisa ser respeitado, mesmo que, evidentemente para o professor o diálogo ajudaria no entender o aluno, principalmente, em época de informação, diálogo e conhecimento sistemático em constante processo. Além desse limite, “as atuais ‘avaliações tradicionais’ que os estudantes estão literalmente acostumados, não ajudam em nada se não forem questionadas em contexto coletivo” (UHMANN, 2013b, p.166).

A problemática em questão exige o questionamento reconstrutivo e a dialogicidade como requisito básico que não pode continuar ocultado visto necessidade na significação dos conceitos e conhecimento. Cada prática avaliativa que não relaciona o processo de ensino é mais um fio oculto da avaliação que passa despercebido no desenvolvimento da ação docente, muitas vezes através das avaliações classificatórias, quando servem apenas de parâmetros numéricos para aprovar ou reprovar alunos, vítimas de ações desconhecidas, por vezes ocultadas.

Identifico, talvez, um efeito de uma estratégia metodológica ocasionada pela avaliação classificatória da reprodução, da resposta repetitiva, da alienação, conseqüentemente, das provas, exames e testes quando servem aos períodos finais ou semestrais, bem como estratégias pontuais que não instigam, muito menos incentivam o diálogo, a pergunta, a emancipação, a autonomia, a criticidade.

Entendo que “a condição para que exista liberdade de falar é a possibilidade do silêncio como escolha do falante. Ao mesmo tempo, pressupõe o silêncio como posição de escuta” (LAPLANE, 2000, p.66). Intervir como educador no espaço escolar é saber silenciar para escutar os estudantes, (respeitar o silêncio), mesmo que estes prefiram escutar o educador falar. A relação fala/escuta entrelaça o diálogo, de fundamental importância no processo de ensino, aprendizagem e avaliação, principalmente para o professor que precisa entender no processo de acompanhamento dos alunos, os percalços e avanços dos mesmos.

Sabem o que fazem muitos professores ao enfrentar o silêncio dos alunos ou respostas monossilábicas? Os professores começam a responder as suas próprias perguntas, de modo que os estudantes se ficarem quietos o tempo suficiente, forçarão o professor a dizê-las em voz alta, e poderão copiá-las, com o menor trabalho possível (FREIRE; SHOR, 1993, p.175).

Ainda que a dialogicidade seja constituída no movimento insistente da mediação pelo professor, não é garantia de que os alunos terão a compreensão conceitual ao iniciarem-se no diálogo. No entanto, a redefinição interativa e assimétrica coloca o sujeito em relações de produção, recriação e significação conceitual, igualmente colocado em relações de saber e de conhecimento muito complexas.

Difícil, mas importante é refletir sobre a questão do silêncio (relação oculta no ensino quando passa despercebida), talvez, devido à extrema complexidade e efeito dessa relação. Assim digo da “contribuição imprescindível dos estudantes, que muito ensinaram, inclusive e principalmente, quando o silêncio passou a ser objeto de importantes reflexões” (UHMANN, 2013, p.175).

Com esse propósito, me questiono: o professor tem se dado conta dos silêncios em sala de aula em constante processo avaliativo? Existem discursos ocultos? A dialogicidade tem sido instigada no contexto escolar? Quais os desafios das relações interpessoais manifestas ou silenciadas? A fim de pensar sobre tais questões, afirmo por vivência própria que o silêncio na sala de aula é observado com normalidade, ainda mais quando os alunos reproduzem as informações sistematicamente. Quem não acompanha e observa pequenos grandes detalhes como a falta de diálogo em classe, por exemplo, consequência do silêncio, dificilmente vai se dar conta dos discursos ocultos. Sabendo também que o discurso não é simplesmente aquilo que manifesta ou que está oculto.

Visto que todo discurso não se desfaz totalmente, assim como se desconhece o efetivo empoderamento discursivo por meio das percepções referenciadas. Não obstante, existem diferentes situações, diversidade de opiniões, incertezas e conflitos, e que nem todos dirigem sua atuação através dos mesmos valores e significados.

Nessa perspectiva, o diálogo é condição para iniciar uma “análise das normas e critérios implícitos de avaliação empregados ou a forma com que se entende e constrói o papel profissional dentro do contexto institucional e social mais amplo no qual atua” (CONTRERAS, 2002, p.109). Em ocasiões como essa de dimensão dialógica e constitutiva, institucional e social mais ampla, importa que o processo seja acompanhado e vivenciado para além da sala de aula, ou seja, perseguido por um grupo de professores na busca de soluções sobre os problemas que emergem do cotidiano escolar, ou mesmo quando se encontram dificuldades em relação aos efeitos que uma determinada estratégia avaliativa ocasionou/ocasiona, por exemplo.

Com essa compreensão, que a constituição de um espaço e tempo para compartilhar ações, apreciar diferenças, entender as dificuldades em avaliar (no silêncio e/ou diálogo) no processo de ensino, levantar os problemas e refletir sobre a

própria prática educativa que os encontros formativos entre professores e estagiários fez/faz a diferença.

Assim, defendemos a importância na qualidade de um tempo e espaço destinado ao estudo para reflexão das ações sobre o trabalho docente. Apenas informações, opiniões e o próprio trabalho diário não são suficientes para atuar na docência. Trabalhar na docência exige vivenciar a mesma, esta que necessita ser experienciada, visto que o “sujeito da experiência. Esse sujeito que não é o sujeito da informação, da opinião, do trabalho, que não é o sujeito do saber, do julgar, do fazer, do poder, do querer” (LARROSA, 2002, p.24). Nas palavras do mesmo autor: “o sujeito da experiência se define não por sua atividade [...] mas por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura” (Idem, p.24).

Depois de olhar para a educação básica (como aluna e depois professora) e formação na licenciatura, hoje na atuação formativa de professores, em que estes favorecem a constante formação de forma colaborativa e reflexiva em uma permanente autoformação docente, a inserção sistemática em encontros formativos como na tríade foi/é extremamente importante para voltar-se para a própria formação e atuação no ensino, e neste intrínseco o processo de avaliar que requer mais pesquisas ao ensino de Ciências e Química.

CONSIDERAÇÕES

Quando nos referimos à avaliação tradicional, ou seja, a prática reprodutiva com ênfase no produto, tal realidade necessita ser tensionada no contexto escolar para elucidar o posicionamento crítico e transformador da própria história formativa, bem como na atuação formativa no ensino de Ciências e Química. A escola, assim como a universidade tem responsabilidade no papel social de formação dos alunos. O processo de ensino integra os conceitos científicos, escolares e do cotidiano, assim contribuindo no ensino de química durante o processo em detrimento ao resultado final.

Ter o entendimento de que é no acompanhamento por meio da avaliação que se pode mediar o processo de aprendizagem exige que o professor também se coloque como aprendiz. Ciclos de significação conceitual em contexto escolar proporcionam a construção do conhecimento entre alunos e professores, cada qual com sua necessidade de ser entendido como pessoa que pensa, faz e sente de jeito diferente. Olhar para o aluno que pensa e aprende do seu jeito é olhar para o professor que também pensa e ensina do seu jeito. O aluno só dará saltos qualitativos com intervenção pedagógica adequada. Há diferença no olhar como percepção dos sentidos e no olhar que retorna ao professor de encontro a ele mesmo, com suas ideias, práticas e concepções que mobilizam as situações de aprendizagem.

Nos marcos dessa percepção, ora falar, ora escutar, captariam a dinâmica favorável ao movimento de aprender e ensinar na complementaridade, necessários ao olhar atento para o processo da avaliação intrínseca no ensino. É na ação de um processo pedagógico estruturado por meio das relações intersubjetivas, a possibilidade para a superação de condicionamentos determinados, o que exige postura democrática, promove a reflexão, o diálogo e o antidogmatismo (SAUL, 1994). Pensar no processo é dizer que o mesmo é constitutivo na tessitura formativa da docência em constante processo sem fim! Situação favorecida devido ao envolvimento nos encontros formativos de uma tríade, relação de excelência num movimento que proporciona mediação e interação indissociável por meio da formação de professores.

O cotidiano escolar é um lugar marcado pela complexidade, exigindo múltiplos olhares, principalmente de quem tem a responsabilidade pela mediação pedagógica de

avaliar o discente e se autoavaliar, aqui em especial no ensino de química. A avaliação da aprendizagem em contexto escolar articula sujeitos e contextos diversos, confrontando os múltiplos conhecimentos que perpassam o saber, o fazer e o pensar de alunos, alunas, professores e professoras.

Subentendemos que um encontro ou uma aula sem envolvimento e negociação crítica, ou silêncio sem motivo e a relação oculta em prol da normalidade e a legitimação talvez de uma “prova” ou outro instrumento, restringe a finalidade da avaliação no ensino, o que pode passar despercebido entre as ações do professor, quando este não reflete e não reavalia seu planejamento, plano de aulas, estratégias de ensino.

Atender aos desafios postos pelas avaliações exige a necessidade de repensar o significado do erro e da incerteza, assim como a relação oculta, o silêncio e a falta de diálogo, de encontro e de envolvimento no processo de ensino e aprendizagem não só do ensino de química, do planejamento e da ação docente. Para tanto, urge ressignificar as estratégias avaliativas, constituindo sucessivos ciclos reflexivos, característico da modalidade investigação-ação (CARR; KEMMIS, 1988) na construção do conhecimento, concepções e práticas educativas de responsabilidade, principalmente dos docentes.

Portanto, para contribuir nessa questão, trazemos Saul (2015, p.1310) que diz: “a estrutura curricular em ciclos requer acompanhamento dos alunos, avaliação contínua, em processo, formação permanente dos educadores e um trabalho participativo e coletivo no planejamento e desenvolvimento do projeto político pedagógico da escola”. O que é concebido como positivo referente ao contexto de interação pedagógica, a exemplo da tríade, algo que instigou a reflexão da própria prática vivida e vivenciada conforme descrito na segunda parte deste trabalho, em que os graus de assimetria na relação entre os sujeitos são entendidos e estudados como fator propulsor de processos formativos. São movimentos de expansão dos entendimentos sobre conhecimentos balizadores de práticas e concepções coletivamente em recriação, considerando “a estrutura curricular em ciclos” (SAUL, 2015). Conforme a autora, “os ciclos são arranjos que atendem à flexibilidade da estrutura curricular e que assumem valor pedagógico e político, na organização do espaço e tempo escolares, e que se insurgem contra a estrutura curricular seriada, domesticadora e excludente” (SAUL, 2015, p.1309). Frente ao cenário, em respeito a essa geração de estudantes de química, ou se compreende os alunos e os conhece, ou eles abandonam a escola, mas, a escola é deles! Neste caso, somos nós que precisamos mudar!

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoria crítica de la enseñanza: investigación-acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Martinez Roca, 1988.
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- ESTEBAN, M. T. **Pedagogia de Projetos: entrelaçando o ensinar, o aprender e o avaliar à democratização do cotidiano escolar**. In: SILVA, J. P. da. HOFFMANN, J. ESTEBAN, M. T. (Org.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**. Porto Alegre: Mediação. 8.ed. 2010. p. 83-89.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, P. **Política e Educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1993.

- FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- HOFFMANN, J. **Avaliação**: Mito & desafio: uma perspectiva construtivista. 43.ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- LAPLANE, A. L. F. de. **Interação e silêncio na sala de aula**. Ijuí: Unijuí, 2000.
- LARROSA, J. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Porto Alegre: Contrabando, 1998.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.
- MORIN, E. **Educação e Complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. (Maria da C. de Almeida, Edgard de Assis Carvalho (org.)), 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- SAUL, A. M. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1299-1311, dez., 2015.
- SAUL, A. M. **Avaliação Emancipatória**: desafio à Teoria e à Prática de Avaliação e Reformulação de Currículo. São Paulo: Cortez, 1994.
- UHMANN, R. I. M. **Interações e Estratégias de Ensino com Foco na Educação Ambiental em Aulas de Física e Química**. Curitiba: Prismas, 2013.
- ZANON, L. B. Tendências curriculares no ensino de ciências/química: um olhar para a contextualização e a interdisciplinaridade como princípios da formação escolar. In: ROSA, M. I. P, e ROSSI, A. V. (Org.). **Educação Química no Brasil**: memórias, políticas e tendências. Campinas, São Paulo: Átomo, 2008.

Tese e Dissertações pesquisadas:

- BARBOSA, F. R. P. **Avaliação da Aprendizagem na Formação de Professores: teoria e prática em questão**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. (dissertação de mestrado).
- BONATO, E. M. **A Formação de Professores para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e a Avaliação de seu desempenho no Município de Dois Vizinhos no período de 1971 a 2008**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011. (dissertação de mestrado).
- COSTA, M. dos S. **Ensino-Aprendizagem-Avaliação de Proporcionalidade através da Resolução de Problemas**: uma experiência na formação inicial de (futuros) professores de matemática. Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2012 (tese de doutorado).
- OLIVEIRA, D. L. S. de. **Professores (as) de História dialogam sobre Avaliação da Aprendizagem e Formação**: abordagem (auto) biográfica. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011. (dissertação de mestrado).
- OTERO, N. M. **Avaliação de Um Programa de Formação em serviço para Professores na área de Inclusão e Autismo na Escola Comum**. Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2012. (dissertação de mestrado).
- SANTOS, M. S. dos. **Políticas de Formação de Professores**: uma relação entre avaliação e qualidade da educação. Pontifícia Universidade Católica, Paraná, 2012. (dissertação de mestrado).
- SANTANA, C. F. P. A. **A Política de Formação de Professores e a sua relação com os tópicos da Avaliação de desempenho Prova Brasil**. Universidade Federal da Grande Dourado, Dourados, 2011. (dissertação de mestrado).
- ZANON, T. X. D. **Formação Continuada de Professores que Ensinam Matemática**: o que pensam e sentem sobre ensino, aprendizagem e avaliação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011. (dissertação de mestrado).