

# COMPREENDENDO AS CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DE PROFESSORES DE FÍSICA E SUAS RELAÇÕES COM O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

## UNDERSTANDING PHYSICS TEACHERS' CONCEPTIONS ABOUT EVALUATION AND THEIR RELATIONSHIPS WITH SCHOOL'S POLITICAL-PEDAGOGIC PROJECT

Kilma da Silva Lima<sup>1</sup>  
Alexandro Cardoso Tenório<sup>2</sup>  
Heloisa Flora Brasil Nóbrega Bastos<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Universidade Federal Rural de Pernambuco/Mestrado em Ensino das Ciências/kilma.slima@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Universidade Federal Rural de Pernambuco/Departamento de Educação/act72@yahoo.com

<sup>3</sup> Universidade Federal Rural de Pernambuco/Departamento de Educação/heloisaflorabastos@yahoo.com.br

### Resumo

As novas perspectivas de ensino de Ciências dão um outro significado à Avaliação, que deixa de ser um apêndice do processo de ensino-aprendizagem e passa a auxiliar o processo. Nesse sentido, este trabalho apresenta os principais aspectos da avaliação considerados por professores de Física do Ensino Médio e suas relações com o projeto político-pedagógico das escolas em que atuam. Os dados foram obtidos através de observações de aulas ministradas pelos professores, entrevistas, análise de instrumentos avaliativos utilizados e do projeto político-pedagógico das escolas. Os resultados indicam que apenas as maneiras de apresentar os resultados das práticas avaliativas são influenciadas pelos projetos político-pedagógicos das escolas, o mesmo não ocorrendo com as concepções de Avaliação.

**Palavras-chave:** Ensino de Física, Projeto Político-Pedagógico, Avaliação.

### Abstract

The new perspectives of science teaching give another meaning to evaluation, which is no more considered as an appendix to teaching-learning process but an auxiliary tool. In this sense, this work presents the main aspects of evaluation considered by High School Physics teachers and their relationships with their schools' political-pedagogic projects. Data were obtained through observations of classes given by these teachers, interviews, analysis of applied evaluative instruments and schools' political-pedagogic projects. The results indicate that only the ways to present the results of evaluative practices are influenced by schools' political-pedagogic projects, the same not occurring with the conceptions of evaluation.

**Keywords:** Physics Teaching, School's Political-pedagogic Project, Evaluation

## **INTRODUÇÃO**

As novas perspectivas e concepções de ensino de Ciências, que concebem o aluno como um ser pensante e construtor do conhecimento, que consideram a diversidade, reconhecem a complexidade e estão preocupadas com a formação da Cidadania, abrem as portas para uma transformação do processo educacional, para um processo de construção de sujeitos sociais, contribuindo para a construção da autonomia. Nessa perspectiva, o ensino de Ciências não tem mais o objetivo de formar apenas cientistas para Universidades, não concebe mais a Ciência como absoluta e soberana, mas, sim, passível de erros e transformações. Busca formar pessoas para a vida, com atitude, autonomia crítica e um olhar mais maduro para a Ciência, sabendo que ela não traz apenas soluções, mas causa também problemas, pois convive com a incerteza (Morin, 2001).

Considerando que as concepções de ensino que cada professor traz em si são expressas no processo de ensino-aprendizagem que desenvolve com seus alunos em sala de aula, assim também como na forma como avalia esse processo, observa-se que por trás de cada ação pedagógica existem orientações epistemológicas, filosóficas e ideológicas (Carvalho Júnior, 2002 e Cortela, 2005). A Avaliação, por sua vez, exerce papel importante na prática educativa, pois, de acordo com as idéias mais recentes, tem a função de redirecioná-la, apresentando os pontos que precisam de mais atenção e encaminhamentos pedagógicos. Além disso, tem grande participação nas formas pelas quais são atribuídos os valores à realidade educacional, prejudicando ou auxiliando a aprendizagem, desviando a atenção do docente ou orientando-o nos caminhos a serem trilhados (Fernandes, 2006). Assim, essa nova visão de Ciência e, conseqüentemente, de Educação, impõe uma nova significação nas concepções de Avaliação, pois para essa nova forma de pensar a Ciência e a Educação, faz-se necessária também uma nova forma de Avaliar, que seja capaz de compreender essa diversidade, essa complexidade.

Em todas as áreas do conhecimento, a Avaliação se comporta de uma forma semelhante, porém, em cada uma, apresenta certas especificidades. Na forma tradicional de ensinar Física espera-se, normalmente, que os alunos consigam responder com exatidão, que dêem a resposta “correta” do problema, aquela esperada pelo professor, ou seja, o seu ensino continua majoritariamente sendo vivenciado a partir de práticas que primam pela memorização e repetição, com aulas expositivas e Avaliação de Produto (Harres, 2003).

Um dos pressupostos considerados neste trabalho é que a formação pedagógica, a experiência profissional e o projeto político-pedagógico da escola são aspectos relevantes para a definição da prática avaliativa do professor. Pensando dessa maneira, serão considerados dois focos: como a prática avaliativa do professor é influenciada pelo projeto político-pedagógico da escola e como essa prática avaliativa é influenciada por suas concepções sobre Avaliação. Para isso, em um primeiro momento, serão investigadas as práticas avaliativas de dois professores de Física com concepções de Avaliação diferentes, atuantes em uma mesma instituição e, portanto, submetidos a um mesmo projeto político-pedagógico. Em um segundo momento, serão consideradas as práticas avaliativas de um mesmo professor, que atua em duas instituições que possuem projetos político-pedagógicos distintos.

## **TEORIA DOS CONSTRUTOS PESSOAIS - TCP**

A Teoria dos Construtos Pessoais (TCP) foi desenvolvida por George Alexander Kelly, educador, físico, matemático e psicólogo, tendo sido publicada em 1955. Essa é uma teoria sobre a personalidade humana, que propõe que se deve considerar primeiramente que o homem pode

ser mais bem entendido se for analisado à luz dos séculos; e, em segundo lugar, que cada pessoa pode contemplar à sua própria maneira o fluxo de eventos no qual se encontra. Do ponto de vista da TCP, de forma semelhante a um cientista, o ser humano desenvolve sistemas antecipatórios para lidar com os eventos que encontra durante sua vida. Quando esses sistemas não conseguem prever alguns eventos, eles podem ser reformulados, de acordo com as decisões tomadas pelo seu criador. Dessa forma, o ser humano é visto através da metáfora do homem-cientista (Kelly, 1963).

A Teoria dos Construtos Pessoais considera que os sistemas cognitivos das pessoas são desenvolvidos a partir de unidades denominadas “construtos”, que correspondem a características identificadas pelas pessoas nos eventos em que elas se envolvem. Apesar desse termo já ser conhecido e geralmente estar associado a idéias construídas, na TCP os “construtos” são diferentes dos conceitos e podem ser pensados como eixos que possuem dois pólos dicotômicos. Como exemplo de construto temos o tamanho de um objeto, que pode ser localizado ao longo de um eixo com os pólos “grande” e “pequeno”. Desse modo, essa característica tem condições de ser usada para construir o conceito de um objeto específico, como por exemplo, um automóvel. O conceito de automóvel inclui muitos outros construtos além do seu tamanho.

Quando falamos de Avaliação, encontramos diversas teorias que tratam desse conceito, partindo de construções distintas. O mesmo ocorre com outros conceitos complexos, em diversas áreas do conhecimento. Sendo assim, segundo a TCP, cada pessoa constrói seus conceitos desenvolvendo sistemas de construtos pessoais, que podem ser apenas parcialmente compartilhados. Dessa maneira, quando falamos de conceitos científicos, estamos ao mesmo tempo nos referindo a estruturas complexas, que são compartilhadas pelos membros da comunidade científica, e a estruturas mais simples, que são compartilhadas pelos alunos nos diversos níveis de ensino.

Kelly elaborou uma teoria formal, com um Postulado Fundamental e onze Corolários. O Postulado Fundamental diz que: “Os processos de uma pessoa são psicologicamente canalizados pelas formas como ela antecipa eventos” (Kelly, 1970, apud Bastos, 1998, p. 2). Em outras palavras, a maneira como uma pessoa se comporta no presente está determinada pelo modo como ela antecipa eventos, isto é, pelo sistema de construtos que ela desenvolveu.

Em geral, a pessoa procura melhorar sua construção aumentando seu repertório de construtos e/ou alterando-os para aperfeiçoar o ajuste, ou ainda modificando a maneira como esses construtos estão estruturados. Assim, segundo a TCP, todas as interpretações humanas sobre o universo estão sujeitas à revisão ou substituição. Sempre existem construções alternativas. Esse posicionamento filosófico foi denominado “alternativismo construtivo”. Como consequência, apesar de pessoas diferentes vivenciarem os mesmos eventos, suas interpretações pessoais podem ser distintas.

Um dos corolários da TCP é o Corolário da Experiência, segundo o qual o sistema de construção de uma pessoa muda à medida que ela constrói réplicas de eventos e as confronta com as realidades do universo. Nesse caso, quando a realidade não corresponde à réplica, a pessoa altera seu sistema de construção. Esse processo de reconstrução está relacionado à idéia de Kelly sobre aprendizagem. Para Kelly (1963), a aprendizagem não é algo especial que acontece apenas nas escolas, ou em algumas ocasiões, mas um processo diretamente ligado à vivência de uma experiência. Se a pessoa não aprende, ela não viveu a experiência.

Kelly define experiência como um ciclo contendo cinco fases: antecipação, investimento, encontro, confirmação ou desconfirmação e revisão construtiva (Bastos, 1998).

Dessa forma, para haver aprendizagem, é preciso engajar a pessoa nesse processo complexo, que se inicia com a fase da antecipação, quando a pessoa utiliza os construtos que possui no seu sistema de construção e tenta antecipar o evento. Após essa fase, de acordo com sua capacidade de construir a réplica do evento, a pessoa se engaja numa fase de investimento,

quando ela se prepara para se encontrar com o evento, através de leituras, conversas, reflexões. No encontro, a pessoa avalia suas teorias pessoais, o que conduz à confirmação ou desconfirmação das mesmas, seguida pela revisão dos pontos que geraram dificuldades (revisão construtiva).

## **AVALIAÇÃO NO ENSINO DE CIÊNCIAS**

A Avaliação Educacional, segundo Silva (2004), é constituinte da ação educativa e não um mecanismo que se propõe medir, de fora, os resultados do processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, ela é algo que entra nesse processo desde o planejamento.

A Avaliação tem o objetivo de propiciar o diagnóstico para o crescimento do educando. Porém, por meio do poder que ela apresenta, um professor pode transformá-la em um instrumento que freia o desenvolvimento do aluno. Nesse tipo de prática, a Avaliação é concebida como medida, prova, hierarquia de classificação e seu grande problema consiste em criar um padrão, um aluno ideal, para balizar todo o processo, o que predispõe a considerar ideal uma turma homogênea e ensinar para todos da mesma maneira. Silva (2002) afirma que a exclusão do aluno inicia-se na maneira pela qual o professor organiza seu trabalho, na fase do planejamento, uma vez que ele “se baseia em um tipo de ensino, para o qual acredita que há um tipo de aprendizagem, e o aluno que não consegue se aproximar desse modelo é classificado e excluído do processo” (p. 2).

Recentemente, a Avaliação vem sendo relacionada com a construção do conhecimento. Dessa forma, o professor deveria ver o aluno como um ser ativo, que já traz dentro de si conhecimentos prévios. Esses alunos, interagindo com o meio, constroem novos conhecimentos, auxiliados pelo professor e às vezes cometem “erros” que, apesar de poderem indicar que esse aluno selecionou procedimentos inadequados para a solução das tarefas, indicam também que ele possui estrutura de pensamento que lhe permite chegar a um resultado. Nessa perspectiva, Silva (2004, p. 71) acrescenta que:

O erro faz parte do percurso de construção de conhecimento, de desenvolvimento de competências e aprendizagem. O desafio do professor é possibilitar aos educandos seqüências didáticas que favoreçam a construção de hipóteses, utilizar o que sabe para construir pistas para adquirir novos conhecimentos.

Dessa maneira, os erros na escola deveriam ser vistos como tentativas que, se bem orientadas, levariam ao sucesso. Reconhecendo a origem e a construção do erro de um aluno, através da avaliação, o professor pode ajudá-lo a superar o erro, com benefícios significativos para o seu crescimento e sua aprendizagem.

Silva (2002) entende a escola como um espaço de aprendizagem tanto para o aluno como para o professor, que é também um aprendiz de sua profissão. É nesse espaço que o educador pode e deve avaliar e repensar sua prática, visando aprimorá-la, isto é, conseguindo que o educando construa o conhecimento, superando suas dificuldades, desenvolvendo sua capacidade crítica e sua autonomia.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa descrita neste trabalho não foi orientada para buscar resultados estatisticamente relevantes, que pudessem ser generalizados posteriormente, mas, para entender em detalhes como o professor pensa e desenvolve o processo avaliativo. Diante disso, optou-se

por realizar um estudo de caso etnográfico, pesquisando dois professores (aqui chamados professor 1 e 2) em seu ambiente natural: a sala de aula. Esses professores são licenciados em Física, atuantes no Ensino Médio em duas Instituições Federais de Ensino (aqui denominadas Instituição A e B) localizadas na cidade do Recife, sendo um deles pertencente às duas instituições.

A pesquisa foi organizada como um Ciclo da Experiência da TCP, com a aplicação de diversos instrumentos. Neste trabalho são consideradas as três primeiras etapas do Ciclo (antecipação, investimento e encontro). As demais etapas (confirmação ou desconfirmação e revisão construtiva) estão sendo realizadas e seus resultados serão analisados posteriormente.

A primeira etapa do Ciclo foi realizada através de uma entrevista semi-estruturada, que abordou questões sobre a formação desses professores, suas concepções e práticas avaliativas. Desse modo, eles puderam se engajar num processo reflexivo sobre suas idéias a respeito de Avaliação. A segunda etapa utilizou textos e debates referentes às novas perspectivas teóricas sobre esse tema. Nesse momento os professores investiram num aprofundamento sobre a questão da Avaliação, comparando suas idéias com aquelas de alguns teóricos que atuam na área.

A terceira etapa foi realizada através da observação da prática avaliativa dos professores, tanto em aulas regulares como em momentos específicos de aplicação de instrumentos avaliativos. Nessas ocasiões os professores vivenciaram suas idéias a respeito da Avaliação, podendo utilizar tanto suas concepções iniciais, como outras concepções resultantes de suas reflexões a partir da etapa do investimento.

## **ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS ENTREVISTAS DOS PROFESSORES E SUA RELAÇÃO COM OS PPP DE SUAS ESCOLAS**

Apresentaremos uma análise dos principais resultados das entrevistas com os dois professores, seguida de uma análise dos documentos relativos aos PPP das duas instituições e, finalmente, estabeleceremos algumas relações entre as visões de avaliação dos docentes e aquelas explicitadas nos PPP.

O Professor 1 apresenta uma concepção avaliativa baseada na medição da aquisição do conteúdo pelo aluno, conteúdo este transmitido pelo professor durante seu ensino. Essa ênfase no conteúdo pode ser verificada quando ele afirmou que “o mais importante é o professor dominar os conteúdos da Física”. Assim, as questões ligadas ao ensino e à aprendizagem vêm em segundo plano, desde a época de sua formação inicial, quando as “disciplinas de Pedagogia foram apenas para compor carga horária”. Por outro lado, este professor valoriza o conhecimento pedagógico quando se trata de melhorar a relação professor-aluno, como pode ser observado quando ele afirma que, se durante a sua formação inicial tivesse se dedicado mais às disciplinas pedagógicas “poderia compreender mais os alunos”. O mesmo não ocorre com relação à contribuição dessas disciplinas para a construção cognitiva dos alunos.

Nessa perspectiva, sua concepção de Avaliação corresponde a acompanhar o processo de transmissão dos conteúdos para o aluno, o que ele busca fazer durante todo o processo ao afirmar que “avalia formativamente”. Desse modo, observa-se que na sua prática avaliativa ele emprega diversas provas e testes, de forma fragmentada, com o objetivo de medir a aquisição do conhecimento pelo aluno, de atribuir uma nota, somá-las e compor uma média final. Essa postura é corroborada pelas suas afirmações de que “só a prova individual avalia” e que os trabalhos em grupo “não podem ter o mesmo peso de uma prova”, pois servem apenas “para ajudar na média”.

É interessante comparar essa perspectiva de Avaliação Formativa com aquela proposta por Silva (2003, p.14), quando afirma que:

A continuidade dos diversos instrumentos avaliativos tem a intenção também de superar qualquer possibilidade de fragmentação e terminalidade na sua

utilização, dando a esse processo uma perspectiva de integralidade, coesão e coerência.

Dessa maneira, é possível perceber que a concepção de Avaliação Formativa do Professor 1 é muito distinta daquela proposta por Silva (2003), uma vez que não basta aplicar vários instrumentos avaliativos, se eles não estiverem integrados entre si, sendo capazes de auxiliar na compreensão do todo que está em estudo.

Além disso, ele também afirmou que sabe quando o aluno aprendeu e que ele ensinou quando “vê o brilho no olhar dos alunos e na forma que ele desenvolve o problema”. Dependendo desse olhar ele “procura o melhor caminho para alcançar esse brilho”. Isso indica que esse professor reorganiza sua prática metodológica com base na interação direta com os alunos e não com base nos instrumentos de avaliação que utiliza. Essa postura reforça nossa percepção de que o Professor 1 não desenvolveu um referencial teórico sobre Avaliação e que sua prática avaliativa é estruturada de acordo com sua experiência pessoal enquanto estudante. Tal situação pode ser devida a uma questão cultural entre os alunos de licenciatura da área das Exatas, que costumam desvalorizar as disciplinas pedagógicas em detrimento das disciplinas específicas.

Com relação ao Professor 2, ele acredita que “o aluno aprende” o que ele ensina quando “o aluno consegue resolver as questões do livro”. Ele utiliza, de maneira semelhante ao Professor 1, provas, testes e exercícios, como instrumentos avaliativos, não recorrendo a outras formas de avaliação, pois acredita que o professor “não tem como avaliar, a não ser depois da prova”. Segundo esse professor, só depois da aplicação de uma prova é possível alterar sua forma de proceder didaticamente.

De maneira semelhante ao Professor 1, o Professor 2 acredita que instrumentos de avaliação coletivos, como seminários e trabalhos em grupo, não são eficientes, pois avaliar através desses instrumentos “não significa que todos na equipe trabalharam ou aprenderam” e que na apresentação de trabalhos em grupo, “o aluno só estudou para aquele momento”, pois “trabalho em grupo é um aperitivo, uma preparação para a prova”, enquanto que para uma prova o aluno “tem que praticar”. Essas afirmativas podem indicar uma visão do processo de aprendizagem como algo prioritariamente individual e, portanto, requerendo um processo avaliativo também individual. Esse professor não parece conceber a construção coletiva do conhecimento, apesar de ser professor de uma ciência, a Física, que é construída coletivamente pelos membros da comunidade acadêmica.

Por outro lado, na entrevista, o Professor 2 afirmou que “quando conhece os alunos não precisa de avaliação pontual” e que a falta de tempo para “conhecer os alunos” e a exigência da escola que o aluno veja “o livro de capa a capa” “obriga o professor a aplicar avaliações pontuais em todos os alunos”. Dessa forma, o Professor 2 reconheceu a possibilidade de avaliar seus alunos através da interação com os mesmos, gravando na memória seus desempenhos durante as atividades realizadas em casa e na sala de aula, assim como suas dúvidas e afirmações no decorrer das aulas. Entretanto, ele também demonstrou não saber como construir instrumentos que pudessem ser utilizados com os alunos durante o processo de ensino-aprendizagem, tendo que recorrer à prova como a única maneira de “conhecer os alunos”.

Com relação ao erro, o Professor 2 apresentou duas concepções. A primeira, relativa ao erro durante a aula, é considerada como uma demonstração de “como o aluno está raciocinando para poder intervir, para dar uma orientação para ele”. Assim, esse tipo de erro pode ser visto de forma positiva, uma vez que contribui para o processo de ensino-aprendizagem. A segunda, relativa ao erro durante a prova, por questão de tradição, é considerada apenas “para punir”. Isso ocorre porque o resultado da prova é utilizado apenas para compor a nota, não podendo ser revisto. Essa concepção do professor está muito distante do papel do erro como exposto aqui anteriormente.

De maneira próxima ao que observamos no Professor 1, o Professor 2 não tem o “hábito de, ao fazer perguntas, guardar, registrar, de fazer esse registro” e reproduz a forma como foi avaliado, em uma clara indicação da falta de uma formação inicial que permitisse a vivência de uma prática avaliativa mais formativa.

Apesar de ter afirmado que “as disciplinas pedagógicas não tinham tanto valor porque era mais difícil passar nas disciplinas de Física”, ele se posicionou favoravelmente às disciplinas de Educação na formação do professor, quando afirmou que “fizeram mais sentido depois do mestrado” e que as disciplinas pedagógicas são mais úteis para “saber lidar com as dificuldades e aceitar as diferenças do aluno”. Aqui se observa, como visto também no Professor 1, que a Pedagogia é considerada importante para construir uma relação professor-aluno positiva, mas, diferentemente do primeiro professor, ele reserva um papel para as disciplinas pedagógicas na formação cognitiva do aluno, ao afirmar que “não é domínio dele em Física pura, mas, sim a maneira de relacionar esses conteúdos com a sala de aula, que vai determinar o bom e o mau professor e o futuro profissional do licenciado”.

Ele acrescenta ainda que a Universidade deveria valorizar mais a licenciatura, pois é “através dos licenciados que os alunos irão ingressar na Universidade”. Nessa linha da valorização profissional, ele ressalta a cultura existente nas universidades de considerar o curso de licenciatura como um curso de bacharelado de segunda categoria. Além disso, enfatiza a necessidade de garantir uma formação sólida para o licenciado, como maneira de ter um ensino médio de qualidade. O único ponto a ser considerado, entretanto, é o foco que esse professor coloca nos conteúdos específicos quando se refere a essa formação sólida. Esse tipo de comentário pode ser devido à sua experiência pessoal, na qual, segundo suas próprias palavras “a prática de ensino na minha época era irrelevante”.

Outro aspecto salientado pelo Professor 2 foi o papel do pedagogo na escola, pois “limita-se ao controle da caderneta e ata de ponto do professor”, sem haver “acompanhamento, contribuição pedagógica, ajuda sistemática” do trabalho pedagógico. Diante desses comentários, poderíamos considerar que o Professor 2 identifica no pedagogo um possível papel na formação continuada dos professores, que não está sendo exercido.

A partir dessa visão dos dois professores sobre a prática avaliativa, iremos, em seguida, analisar os documentos das duas escolas que servem de base aos seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP), cujas versões finais ainda não foram concluídas.

A Instituição A apresenta um PPP em que a Avaliação é orientada para que aconteça de forma contínua com a atribuição de duas notas por unidade, para que se possa obter a média aritmética da performance do aluno naquela unidade.

A instituição B tem um PPP cuja implementação da Avaliação é orientada para que se dê continuamente através de pareceres descritivos das competências desenvolvidas pelos alunos em cada disciplina. Esses pareceres devem ser elaborados por unidade. Entretanto, as competências requeridas não são explicitadas no PPP, apenas a concepção do que são competências é inspirada naquela orientada pelo MEC, em seus documentos oficiais, como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 2006).

Um dado importante a ressaltar é que ambas as instituições não se posicionam quanto aos instrumentos que o professor deve utilizar para obter a média ou o parecer descritivo dos alunos. É dada ao professor a autonomia de sua prática avaliativa.

A partir desses dados, podemos afirmar que, na Instituição A, o PPP influencia a maneira como os professores investigados apresentam os resultados de suas práticas avaliativas, uma vez que, apesar de ambos apresentarem críticas à utilização de duas notas, dadas em períodos diferentes e com a obrigação de fazer uma média entre ambas para chegar ao resultado final do aluno, eles organizam sua Avaliação de maneira semelhante e de uma forma que contemple esses requisitos. Assim, nessa instituição, os dois professores apresentam duas notas, cada uma sendo formada pela composição de uma nota resultante de listas de exercícios e

trabalhos em equipe e outra resultante de uma prova. É importante ressaltar, que o peso dado à nota da prova é bem maior do que o dado aos exercícios e trabalhos. A média dessas duas notas é a nota final da unidade.

Na Instituição B, o Professor 2 também realiza testes parciais, aulas de laboratório, trabalhos em equipe e aplica uma nota numérica para cada atividade, de maneira semelhante ao que ele faz na Instituição A. Entretanto, como o PPP da instituição exige um parecer, baseado em competências, o Professor 2 organiza sua prova, de modo que cada questão está relacionada com uma ou mais competências específicas. Assim, ele obtém uma nota e prepara o parecer a partir dos resultados apresentados pelos alunos nas diversas questões.

A justificativa dele para atribuir uma nota a cada instrumento avaliativo, sem utilizar na sua prática “apenas um parecer”, deve-se principalmente a três questões: primeiro, “a uma possível necessidade do aluno de transferência entre instituições, o que exigiria uma nota, para que isso se efetivasse, como, por exemplo, alunos filhos de militares que precisam, constantemente de transferências”. Segundo, ele explica que procede dessa maneira por não ter “costume de avaliar dessa maneira, apenas de maneira numérica”. E terceiro, porque “o número de alunos é grande para que se faça um registro individual das competências pelos alunos, sendo mais fácil visualizar esse desenvolvimento a partir de uma prova aplicada”, em um determinado momento planejado. Ele nos fala também que os registros feitos diariamente se limitam a dizer se “os alunos entregaram os trabalhos no dia, se estão participando...”

Como a Avaliação da Instituição B exige uma descrição do desenvolvimento das competências pelo aluno, percebemos que as questões formuladas pelo Professor 2, nos exercícios e provas, vão além das questões típicas de vestibular, exigindo do aluno habilidades e competências mais amplas, como por exemplo, a capacidade de análise e modelização de uma situação-problema dada, ou a capacidade de avaliar determinadas situações, que podem incluir aspectos físicos, filosóficos, históricos ou sociais.

Vemos assim que, apesar dos resultados finais de suas práticas avaliativas serem diferentes (nota e parecer), os instrumentos aplicados nas duas instituições são semelhantes e ele mantém a concepção de que a Avaliação deve ser, prioritariamente, individual, feita a partir de provas e testes, considerando secundário o valor de trabalhos em grupo.

É interessante notar que esse professor, durante a entrevista, lançou a seguinte pergunta: “quem você quer que esteja aqui? O professor da Instituição A ou B?”, indicando claramente que ele considera que está implementando práticas avaliativas diferentes, de acordo com os PPP das duas instituições. Na nossa análise, consideramos que o PPP da Instituição B influencia na elaboração das questões utilizadas nos instrumentos de Avaliação, porque insere a preocupação com as competências, e na maneira final de dar o resultado, que também se volta para o desenvolvimento de competências, mas não chega a influenciar a concepção de Avaliação do Professor 2.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

De um modo geral, os resultados apresentados neste artigo sinalizam para uma influência dos PPP das instituições sobre a forma de apresentar os resultados das práticas avaliativas. Assim, os dois professores pesquisados seguem as orientações dadas nos PPP quanto ao número de notas adotadas pela instituição ou quanto ao tipo de documento utilizado para apresentar o resultado final (parecer).

Com relação às concepções sobre Avaliação, pudemos verificar que os professores se apóiam nos PPP para justificar suas concepções, sem perceber que há várias maneiras de avaliar que possibilitam atender às orientações recebidas.

A análise dos resultados do Professor 2 indicam que, apesar de inserir mais elementos em sua prática avaliativa, seus princípios não foram alterados.

Os dois professores declararam que não tiveram uma formação inicial sólida sobre práticas avaliativas, o que pode ter colaborado para a adoção de modelos vivenciados durante suas experiências enquanto alunos. Esse tipo de resultado ressalta o quanto a desvalorização da formação pedagógica deixa de promover uma transformação na prática avaliativa dos professores.

## REFERÊNCIAS

BASTOS, Heloisa F. B. N. **A teoria do construto pessoal**. Depto. de Educação. UFRPE. Recife. 1998.

Carvalho Júnior, Gabriel Dias de. As Concepções de Ensino de Física e a Construção da Cidadania. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis: V. 19, N. 1, P. 53-66, Abr. 2002.

Cortella, Beatriz S. C.; Nardi, Roberto. **Formação de professores de física**: das intenções legais ao discurso dos formadores. In: XVI Simpósio Nacional de Ensino de Física, 2005, Rio de Janeiro. Caderno de Resumos. São Paulo - SP: Sociedade Brasileira de Física, 2005. v. 1. p. 175-175.

Harres, João Batista S. Desvinculação entre avaliação e atribuição de nota: análise de um caso no ensino de física para futuros professores. **Ensaio: pesquisa em educação em ciências**, Belo Horizonte - MG, v. 5, n. 1, 2003.

Kelly, George A. **A theory of personality**: the psychology of personal constructs. New York: W.W. Norton, 1963.

Morin, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3a. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

Silva, Janssen F. **Avaliação na perspectiva formativa-reguladora**: Pressupostos Teóricos e Práticos. Porto Alegre: Mediação, 2004.

\_\_\_\_\_. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**: em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2003.

\_\_\_\_\_. Avaliar...O quê? Quem? Como? Quando? **Revista TV Escola**, Edição: out. 2002. Disponível em <http://www.mec.gov.br/tvescola> .