

Limitações da avaliação escolar na Abordagem Temática: um estudo em dissertações e teses

Limitations of school evaluation in the Thematic Approach: a study in dissertations and theses

Diuliana Nadalon Pereira

Universidade Federal de Santa Maria
diulinadalon@gmail.com

Sabrina Gabrieal Klein

Universidade Federal de Santa Maria
sabrindaklein92@gmail.com

Cristiane Muenchen

Universidade Federal de Santa Maria
crismuenchen@yahoo.com.br

Resumo

A perspectiva da Abordagem Temática é uma proposta que visa a reestruturação de currículos. No entanto, mesmo que apresente diversas contribuições para os processos de ensino e aprendizagem, percebe-se pouco direcionamento de suas pesquisas no que se refere às avaliações. Este estudo pretende identificar e discutir as principais limitações da avaliação na Abordagem Temática, a partir de dissertações e teses brasileiras na área de Educação em Ciências. Dentre os resultados obtidos identificou-se a presença de avaliações descontextualizadas da realidade e do próprio tema, pouca diversidade das avaliações, avaliações predominantemente quantitativas, pouco interesse/participação dos estudantes e a insuficiência dos métodos avaliativos para avaliar a compreensão dos temas. Considera-se como importante mais estudos acerca da avaliação na perspectiva da Abordagem Temática, considerando a necessidade de superação das limitações existentes.

Palavras chave: Abordagem Temática, Avaliação escolar, Ensino de Ciências.

Abstract

The Thematic Approach perspective is a proposal that aims at the jurisdiction of curricula. However, even though the various contributions present for the teaching and learning processes, there is little direction in their research regarding evaluations. This study aims to identify and discuss the main limitations of the evaluation in the Thematic Approach, based on Brazilian dissertations and theses in the area of Science Education. Among the results obtained, the presence of out-of-context assessments of reality and the topic itself was identified, little diversity of assessments, predominantly quantitative assessments, little interest / participation by students and the insufficiency of the methods evaluated to assess the

understanding of the topics. More studies on evaluation from the perspective of the Thematic Approach are considered important, considering the need to overcome existing limitations.

Key words: Thematic Approach, Evaluation, Science Teaching.

Introdução e Referencial teórico

A utilização de temas no Ensino de Ciências é uma possibilidade para a superação de currículos descontextualizados, fragmentados e lineares (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2007). Dentre as diferentes possibilidades que se baseiam em temas, a perspectiva da Abordagem Temática (AT) apresenta-se como uma proposta ampla, com vistas a uma reestruturação de currículos, em que os temas e não os conceitos são “o ponto de partida para a elaboração do programa, que deve garantir a inclusão da conceituação a que se quer chegar para a compreensão científica dos temas pelo aluno” (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2007, p. 273).

A AT possui diferentes vertentes, sendo algumas delas a Abordagem Temática Freireana (DELIZOICOV, 1991), a educação Ciência Tecnologia e Sociedade (CTS) (SANTOS; MORTIMER, 2001), e AT na perspectiva Freire-CTS (MUENCHEN; AULER, 2007). Essas propõem repensar os processos educativos, contribuindo para que o conhecimento escolar seja mais significativo, do mesmo modo que, possam ser transpostos para outros contextos e situações. Visto isso, torna-se imprescindível olhar para todo o planejamento escolar, e, *a própria avaliação* (SAUL, 2015).

A avaliação é uma etapa importante da prática educativa e, por isso, deve ser coerente aos fundamentos teórico-metodológicos adotados pelo educador e pela educadora. No entanto, historicamente, os processos avaliativos vêm sendo marcados pela lógica do controle técnico, baseado na verificação se houve ou não aprendizagem - a partir da expressão do domínio de habilidades e conteúdos (SAUL, 2015).

Em contrapartida ao modelo tradicional, a autora elabora uma concepção de avaliação emancipatória, baseada em referenciais que subsidiam uma avaliação na perspectiva crítica, incorporando os princípios da educação libertadora de Paulo Freire. Esta avaliação tem compromisso com a educação democrática, valoriza o educando, a avaliação qualitativa e o processo; possui ação pedagógica horizontal, é balizada em processos dialógicos e busca replanejar a ação educativa, a melhorando.

Por isso, é importante refletir sobre os processos de avaliação, para que esses estejam coerentes com a proposta da AT, cuja essência apresenta caráter dialógico, crítico e problematizador. Nessa perspectiva, analisou-se como a avaliação vem sendo discutida em dissertações e teses pautadas na AT na área da Educação em Ciências do Brasil.

Metodologia

O presente estudo caracteriza-se como pesquisa exploratória, de cunho bibliográfico (GIL, 2010) que utiliza como base de dados às dissertações e teses publicadas no Brasil, em um intervalo de tempo de 1997 a 2018¹, através da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de

¹ Esse marco é dado em função de 1997 ser utilizado o termo Abordagem Temática pela primeira vez no trabalho de Pierson (1997). O ano de 2018 se deve ao fato de a análise ter sido realizada em 2019.

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Em um levantamento inicial buscou-se pelo termo “Abordagem Temática”. Todos os trabalhos que não pertenciam a área de Educação em Ciências foram descartados, porém, esse quantitativo não foi muito expressivo, visto que as pesquisas com AT estão mais presentes na área da Educação em Ciências. Assim, esta busca resultou em 76 produções, sendo 13 teses e 63 dissertações.

Em seguida com o intuito de verificar quais destas produções faziam discussões sobre avaliação escolar, buscou-se pelo termo “avalia” em cada uma das 76 produções. Ao final desta seleção obteve-se um total de 42 trabalhos, dos quais 10 eram teses e 32 dissertações.

A análise dos dados foi realizada por meio da metodologia da Análise Textual Discursiva (ATD), a qual é organizada em três etapas: unitarização, categorização e produção de metatextos (MORAES; GALIAZZI, 2016). Na etapa de **unitarização** foi realizada a desmontagem dos textos, ou seja, foram retiradas as unidades de significado (pequenos fragmentos textuais), as quais foram identificadas com códigos alfanuméricos². Na **categorização** foram feitas aproximações entre as unidades, o que deu origem as categorias de análise. Já na **produção dos metatextos** - foi produzido um novo significado, por meio da construção dos metatextos, que possibilitam uma compreensão renovada do todo (MORAES; GALIAZZI, 2016).

Da categorização emergiram quatro categorias³, no entanto, aqui neste estudo será discutida apenas a categoria *Limitações da avaliação na AT*.

Resultados e Discussões

Limitações da Avaliação na AT

As avaliações escolares representam uma parte importante do processo educativo. Contudo, a maioria delas vem sendo balizadas na pedagogia do exame (BARRIGA, 1990). Esse modelo de avaliação serve aos propósitos de uma educação domesticadora - caracterizada por uma atuação discente passiva, onde os conhecimentos escolares são transferidos, depositados, e posteriormente, verificados.

As avaliações nessa perspectiva podem ser consideradas tradicionais, isto é, representam a maioria das avaliações realizadas. É comum a utilização de provas que buscam mensurar o quanto do conteúdo o estudante conseguiu “aprender”. Silva, Menezes e Fagundes (2017) discutem que essas avaliações não desenvolvem a criticidade e autonomia, pelo contrário, estimulam a “decoreba” de conceitos, sem que haja uma apropriação crítica e contextualizada.

Segundo Luckesi (2005), para que a avaliação cumpra seu devido papel, ela deve ser processual e dinâmica, capaz de diagnosticar os avanços e dificuldades dos educandos, e a partir deles, planejar tomadas de decisão sobre as novas atividades didáticas a serem realizadas. Por isso, a avaliação deve acompanhar todo o desenvolvimento do sujeito, sendo instrumento de aprendizagem (VASCONCELLOS, 2002).

A partir das discussões tecidas, percebe-se que o próprio processo avaliativo merece maior atenção. Dessa maneira, torna-se importante compreender as limitações relacionadas às avaliações escolares, para que possam ser superadas. Assim, da análise das pesquisas

² As unidades foram identificadas com códigos alfanuméricos, sendo “D” para as dissertações e “T” para as teses (ex: D1, D2, T1...); foram também acrescentados a letra “U” e o número correspondente a unidade (ex: U1, U2...).

³ As quatro categorias que emergiram da análise mais ampla foram: 1) características da avaliação na AT; 2) possibilidades de avaliação na AT; 3) limitações da avaliação na AT; 4) avaliação nos Três Momentos Pedagógicos.

observou-se a presença de algumas subcategorias relacionadas as limitações dos processos avaliativos durante a utilização da AT (Quadro 1).

Quadro 1: Subcategorias observadas a partir das unidades de significado

Limitações	Frequência
Finalidades das avaliações	2
Avaliações predominantemente quantitativas	2
Limitações relacionadas aos próprios métodos e avaliações	2
Avaliações pouco diversificadas	2
Pouca participação dos estudantes	1
Interesses e disponibilidades dos estudantes para a realização das avaliações	1

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A primeira limitação é às *finalidades das avaliações*, conforme abaixo:

Por exemplo, a avaliação é concebida, não raras vezes, à semelhança do controle de qualidade dos produtos em uma linha de produção em massa, sendo o rótulo expresso nos certificados de conclusão de ensino (T5_U30).

A vivência familiar destes alunos está mais próxima da cultura, dos conhecimentos exigidos nas avaliações seriadas. No entanto, estes “macetes”, está “decoreba” de fórmulas pouco interessa (e pouco contribui) para a educação daqueles menos favorecidos economicamente (D15_U7).

Uma interpretação para a unidade T5_U30 é que avaliação, muitas vezes, busca controlar a aprendizagem dos educandos em massa, ou seja, não são consideradas às especificidades de cada sujeito. São utilizados métodos de caráter objetivo, de fácil aplicação, com o intuito exclusivo de verificação. A segunda parte da unidade, diz que, isso se torna expresso nos certificados de conclusão de determinado nível de ensino. Assim, talvez, esta avaliação busca a aprovação ou reprovação dos sujeitos, isto é, não apresenta caráter orientador.

Na unidade D15_U7 é abordado que os conhecimentos escolares estão direcionados ao que se é exigido pelas avaliações seriadas. Centa e Muenchen (2016), em concordância a isso, discutem que os conhecimentos científicos são voltados ao que se é cobrado pelos vestibulares, não estão relacionados ao contexto social dos estudantes, assim, percebe-se que as avaliações também são construídas nesta lógica. A unidade também menciona que a abordagem desses conhecimentos, muitas vezes, apresenta caráter mecânico, onde são realizados macetes e decorebas, como facilitadores. No entanto, essas formas de ensino e avaliação, pouco contribui para que haja uma aprendizagem significativa. Essa discussão favorece refletir que a avaliação necessita ser contextualizada ao tema da AT e não apresentar o objetivo de, somente, analisar a capacidade de transposição conceitual do estudante.

Na limitação *avaliações predominantemente quantitativas*, observa-se que essas podem ser reflexos de compreensões de ensino-aprendizagem numa visão linear (T3_U10). A educação pública brasileira está caracterizada pela utilização predominante de modelos de ensino e aprendizagem assentados numa concepção bancária (FREIRE, 2018). Esses modelos podem também assumir-se como propedêuticos, hegemônicos e antidialógicos (AULER, 2007).

Assim, parece que o conjunto das ações pedagógicas não é selecionado de maneira aleatória, mas trabalha articuladamente para atender fins específicos, a favor de algo e contra algo. Conforme, apresentado na unidade abaixo:

Acredita-se na apreensão do conhecimento em uma sequência única e linear no processo de ensino/aprendizagem que contemplaria patamares cognitivos e de complexidade dos tópicos abordados, justificando os pré-requisitos, as avaliações quantitativas e a invariabilidade da ordem tradicional dos recortes do conhecimento universal abordados pela escola [...] (T3_U10).

Já unidade T5_U15 salienta a importância de processos avaliativos qualitativos, visto que as avaliações quantitativas apresentam limitações, estando direcionadas, principalmente, a dificuldade em compreender o valor numérico (nota) como medida de desenvolvimento dos estudantes. Assim, problematiza a utilização das notas e sugere a potencialidade das avaliações qualitativas, mais descritivas e transparentes.

Luckesi (2008) argumenta que o processo de avaliação não deve ser visto como objeto de aprovação ou de reprovação, mas ser utilizado para identificar os avanços e dificuldades dos estudantes, dando continuidade e direcionamento a aprendizagem. No entanto, é preciso ter cuidado para não confundir avaliação de verificação, pois esta última está voltada a um mecanismo de exclusão, seleção e mensuração que geralmente está dada em números. Por isso, percebe-se que as avaliações devem ter critérios muito bem definidos e transparentes para que cumpram o seu papel educativo, conforme abaixo:

[...] como é que tu vais avaliar a nota, a nota é só uma medida, como é que, aí eu dei um sete, sete é o que? [...] e pai olha assim a nota vê, a gente como pai olha a nota: “Opa! Tirou seis, ah então, esse meu filho aqui tem que estudar um pouquinho mais pra tirar o sete e passar de ano”, não é essa a ideia que se faz de nota? [...] e a, a avaliação descritiva ela traz isso, fulano conseguiu na matemática, nas contas de adição, fazer as continhas básicas, mas precisa estudar um pouquinho a subtração, então, isso é, é muito mais rico, muito pai, se o pai lê aquele texto ele vai saber o que que o filho tem que melhorar [...] (T5_U15).

Na unidade D12_U14 é apresentada a limitação acerca dos *próprios métodos avaliativos*, a qual discute que a avaliação da capacidade de tomada decisão pelos estudantes é limitada, isso ocorre, pois transcende o espaço escolar e pode levar tempo, o qual não é paralelo à avaliação e é difícil de ser “medido”. Por isso, considera-se que a avaliação na AT tem como pretensão não somente avaliar a aprendizagem dos estudantes, mas, sobretudo, diagnosticar a capacidade deste em compreender e agir sobre a sua própria realidade, conforme abaixo:

Porém, saber ou medir se um aluno é capaz de tomar decisões é algo bastante complexo, pois são capacidades desenvolvidas no decorrer do tempo e do desenvolvimento do estudante, não sendo um comportamento que pode ser observado rapidamente em sala de aula, [...] todos os métodos utilizados possuem limitações (D12_U14).

As *avaliações ainda são pouco diversificadas*. A unidade D21_U7 salienta a importância de diversificá-las, bem como de individualizá-las. Deste modo é importante considerar as especificidades de cada sujeito, visto que existem grandes índices de evasão e repetência, demonstrando a ineficácia de muitas formas de avaliação:

Em face de índices elevados de repetência e evasão escolar, tem havido uma pressão das autoridades educacionais no sentido de fazer com que o professor diversifique e individualize os processos de avaliação (D21_U7).

Outra limitação é da pouca *participação dos estudantes* durante as avaliações. A partir da unidade D12_U12 é possível destacar que nem sempre os estudantes participam das aulas, só quando estão sendo avaliados.

Durante todo o período de observação, foi notado que os alunos participavam pouco durante as aulas. As participações ocorriam em alguns momentos durante as correções de exercícios ou quando a atividade iria ser avaliada (valer nota). (D12_U12).

O *interesse e disponibilidade* dos estudantes também foi uma limitação encontrada em uma das pesquisas, a qual menciona:

Duas turmas das 5 observadas tiveram a maioria de seus estudantes não concordando com avaliação através de seminário, preferindo aulas expositivas e avaliação através de provas. Foi necessária uma negociação envolvendo maior disponibilidade de tempo para reuniões em aula (D5_U34).

Com isso, fica evidente que as avaliações precisam ser dialogadas e acertadas juntamente com os estudantes. No entanto, conforme a unidade D5_U34, os estudantes preferiam avaliações mais tradicionais, como é o caso das provas. Talvez exista uma insegurança e resistência a metodologias e avaliações mais dialógicas e abertas. Então cabe ao educador que utiliza a AT pensar em meios de criar uma atmosfera confortável e que gere em todos e todas segurança na realização destas avaliações, bem como explicar aos estudantes as razões pelas quais utiliza determinadas avaliações, demonstrando coerência às metodologias de ensino utilizadas.

Considerações finais

As limitações observadas demonstram a importância de repensar os processos de avaliação, tanto aqueles relacionados às propostas na perspectiva da AT, quanto em outras abordagens. Isso porque, muitas, ainda são insuficientes para servir como orientadoras do processo de ensino de ensino e aprendizagem.

Para que as avaliações escolares estejam coerentes a perspectiva da AT, se faz necessário que sejam construídas com base no tema utilizado no processo, além disso, devem estar o mais próximo possível da realidade dos educandos e das educandas - não podem estar descontextualizadas. O mais importante da avaliação na AT não é a verificação da compreensão conceitual, mas sim, da compreensão temática.

Outra consideração a partir dos achados, é que a avaliação não pode ser somente quantitativa, pelo contrário, deve buscar avaliar os estudantes qualitativamente. A pesquisa aqui realizada também demonstrou a necessidade de se diversificar às avaliações, utilizando outros recursos e instrumentos, os quais sejam mais dialógicos e problematizadores.

Uma hipótese oriunda deste estudo é que as avaliações pouco diversificadas, descontextualizadas e de caráter basicamente quantitativo - podem estar favorecendo a ocorrência de outras limitações, tais como a do desinteresse, pouca participação e indisponibilidade por partes dos estudantes em realizá-las. Por isso, é importante refletir sobre os processos avaliativos, buscar avaliações mais adequadas aos fundamentos teórico-metodológicos adotados pelos professores(as) durante o processo educativo.

Por fim, espera-se que esta pesquisa contribua para gerar conhecimento acerca das principais limitações da avaliação escolar na AT, bem como na busca por alternativas que visam superá-las. Salienta-se a importância de maiores e profundos estudos acerca desta etapa do processo educativo, considerando a carência de referenciais e pesquisas que auxiliem na transformação da avaliação.

Agradecimentos

Agradecemos a Capes e ao Grupo de Estudos e Pesquisas Educação em Ciências em Diálogo (GEPECiD).

Referências

- AULER, Décio. Enfoque Ciência-Tecnologia-sociedade: pressupostos para o contexto Brasileiro. **Ciência & Ensino**, v. 1, 2007.
- BARRIGA, Ángel Díaz. Curriculum y evaluación escolar. Buenos Aires: Instituto de Estudios y Acción Social, 1990.
- CENTA, Fernanda Gall.; MUENCHEN, Cristiane. O despertar para uma cultura de participação no trabalho com um tema gerador. **Alexandria**, v. 9, p. 263-291, 2016.
- SILVA, Patrícia Fernanda; MENEZES, Crédine Silva; FAGUNDES, Léa da Cruz. Avaliação processual no Contexto de Projetos de Aprendizagem. **Informática na Educação: teoria & prática**, v. 20, n.1, p. 27-35, 2017.
- DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria Pernambuco. **Ensino de Ciências: Fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2007.
- DELIZOICOV, Demétrio. **Conhecimento, Tensões e Transições**. 1991. 219 p. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: FEUSP, 1991.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.
- LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática**. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.
- LUCKESI, Carlos Cipriano. **Verificação ou avaliação: o que pratica a escola?** In: LUCKESI, Carlos Cipriano. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2008. p. 85-101.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2016.
- MUENCHEN, Cristiane; AULER, Décio. Articulação entre pressupostos do educador Paulo Freire e do movimento CTS: enfrentando desafios no contexto da EJA. **VI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Florianópolis, 2007.
- SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos Santos; MORTIMER, Eduardo Fleury. Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem C-T-S (Ciência-Tecnologia-Sociedade) no Contexto da Educação Brasileira. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, 2000.
- SAUL, Ana Maria. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, p. 1299-1311, 2015.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico elementos metodológicos para a elaboração e realização**. São Paulo: Libertad, 2002.