

# Avaliação no Componente Curricular Ciências da Natureza: uma investigação entre professores do Ensino Fundamental da região do Alto Vale Do Itajaí, SC

Marcelo D'Aquino Rosa<sup>1</sup>

**Resumo:** O presente relato aborda a temática da avaliação em uma formação continuada, sendo participantes do projeto alguns professores de Ciências do Ensino Fundamental da região do Alto Vale do Itajaí, Santa Catarina. Ao longo da formação, os professores evidenciaram inicialmente concepções de avaliação voltadas para a noção de um instrumento avaliativo (prova, trabalho, relatório, seminário etc), enquanto noções mais amplas do processo foram manifestadas ao final do encontro. Tomando como base as perspectivas de avaliação de teóricos como Luckesi e Perrenoud, trabalhou-se também com o referencial metodológico da Análise de Conteúdo, analisando as respostas dos professores a uma tempestade de ideias referente à temática avaliação, onde o participante deveria expressar sua concepção sobre o termo em uma palavra. Por fim, acredita-se que algumas concepções iniciais foram quebradas ou modificadas, pois os professores manifestaram ideias diferentes após uma discussão conduzida pelo professor-formador, visando ampliar o conceito de avaliação.

**Palavras chave:** Ciências da Natureza, Ensino Fundamental, Educação Básica, Avaliação, Formação continuada.

---

1 Professor-ministrante da formação junto ao grupo de Ciências da Natureza – Universidade Federal de Santa Catarina (núcleo Universidade Aberta do Brasil – UAB) e Instituto Federal de Santa Catarina (Centro de Referência e Formação em Educação a Distância – Cerfead). Doutor em Ensino de Ciências e Matemática – Programa de Pós-graduação Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática (PECIM) – Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Bacharel e licenciado em Ciências Biológicas – Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Professor de Ciências da Natureza para o Ensino Fundamental, Biologia para o Ensino Médio e professor do Magistério Superior. E-mail: marcelodaquino87@gmail.com;

## Introdução

O termo “avaliação” pode representar diferentes concepções no campo educacional, uma característica conhecida como polissemia – a possibilidade de uma palavra possuir diferentes significados, todos com validade. Por esta razão, é importante que os professores da Educação Básica, tenham discussões de cunho epistemológico em relação ao significado do termo ao longo de espaços e momentos formativos.

Teóricos como Cipriano Luckesi (1992) e Phillippe Perrenoud (1998) são dois dos autores que discutiram esta temática justamente pelo viés da amplitude do termo, apresentando diferentes concepções e modelos de avaliação. Para o primeiro, uma importante distinção é feita ao se distinguir as noções de avaliação enquanto processo ou prova, duas diferentes concepções tomadas comumente como sinônimos, de acordo com o **Quadro 1**.

**Quadro 1:** Concepções de “avaliação” e de “prova” e suas diferenças

AVALIAÇÃO	PROVA
Processual	Pontual
Contínua	Isolada
Acompanhamento do desenvolvimento	Verificação pontual – parcial

**Fonte:** adaptado de Luckesi, 1992.

Já para Perrenoud (1998), é importante o estabelecimento de um modelo de avaliação tido como ponto principal dos encontros ocorridos na formação: o da **avaliação formativa**. Esta concepção de avaliação, de acordo com as ideias do autor, opõe-se a um modelo somativo de avaliação por preocupar-se com uma contribuição para melhoria da aprendizagem dos educandos, como pode ser observado no **Quadro 2**.

**Quadro 2:** Concepções de avaliação formativa e somativa e suas diferenças

AVALIAÇÃO FORMATIVA	AVALIAÇÃO SOMATIVA
Qualitativa	Quantitativa
Preocupação com aprendizagem	Preocupação com medição/atribuição de valor
Sensível às concepções prévias e conhecimentos anteriores dos estudantes	Ênfase maior na devolutiva/ <i>feedback</i> do estudante ao instrumento avaliativo (desempenho em termos de resultado)

**Fonte:** adaptado de Perrenoud, 1998).

Considerando estes os princípios norteadores da proposta desenvolvida, o presente artigo trata-se de um relato de observação de um grupo de professores de Ciências da Natureza (Ensino Fundamental – anos finais) em um curso de formação continuada sobre a temática “avaliação”. Este trabalho objetivou identificar quais as concepções referentes à avaliação entre os docentes participantes da atividade, levantando hipóteses para as respostas obtidas. A discussão é realizada com base na fundamentação teórica de autores voltados à discussão do assunto, conforme exposto anteriormente.

## Procedimentos Metodológicos

O presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, um modelo em que a relevância do trabalho está na interpretação dos dados, sem a devida importância à questão numérica (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2011). Para a forma de análise dos dados, optou-se pela realização da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016), compreendida pelas etapas da leitura flutuante, exploração do material e, por último, análise dos dados.

Como **unidades de registro**, foram consideradas as respostas dadas pelos professores à dinâmica realizada no último momento do curso de formação, enquanto as **unidades de contexto** eram caracterizadas pela própria palavra “avaliação” representada nas concepções dos professores. Para caracterizar as unidades de registro fornecidas pelos docentes, foi criada uma lista de **categorias a priori** (BARDIN, 2016), estabelecida antes da análise das respostas, a saber: 1 – avaliação como instrumento; 2 – avaliação como método; 3 – avaliação como processo. No próximo item serão investigados alguns elementos referentes às respostas dos professores.

## Análise e Discussão dos Resultados

A síntese das respostas fornecidas pelos professores participantes da investigação levou à construção do **Quadro 3**.

**Quadro 3:** Respostas dos participantes à dinâmica realizada

	AVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO	AVALIAÇÃO COMO MÉTODO	AVALIAÇÃO COMO PROCESSO
EXEMPLOS EM RESPOSTAS DOS PROFESSORES PARTICIPANTES	“Medir” “Verificação” “Conhecimento” “Prova” “Conceito” “Medo” “Devolver” “Resultado”	“Diagnosticar” “Analisar” “Relacionar” “Formar” “Monitorar”	“Reflexão” “Processo” “Compreensão” “Acompanhamento” “Aprendizagem” “Caminho”

**Fonte:** dados do autor.

De acordo com as palavras mencionadas no quadro anterior, temos diferentes concepções do termo “avaliação” muito presentes, de acordo com a fala dos professores e a exposição oral após este jogo de palavras. Há ideias a respeito do termo amarradas a um modelo de cunho mais somativo, enquanto outras remetem a uma avaliação em uma perspectiva formativa.

Quando se analisam as respostas encaixadas na categoria “avaliação como instrumento”, por exemplo, a presença de verbos como “medir”, “verificar” e substantivos como “conhecimento” fazem referência a uma concepção somativa de avaliação, na visão de Perrenoud (1998), pela forte presença de elementos que sirvam para mensurar o quanto o aluno sabe (ou não) a respeito de determinado conhecimento.

Há ainda, nesta categoria, a presença de palavras mais fortes e que denotam sentimentos da avaliação enquanto instrumento em uma concepção somativa, como “prova”, “conceito”, “medo”, “devolver” e “resultado”. Estes termos, em avaliação no grande grupo, foram trazidos por alguns docentes sempre se destacando também suas percepções e crenças individuais enquanto atores no processo educativo, seja atualmente como professores ou no passado, como estudantes.

No momento da conversa coletiva a respeito destas palavras com os professores, ficou muito evidente ainda que esse instrumento seria quase sempre uma prova, um trabalho, um relatório etc, ou seja, algo que indicaria a presença de um índice, o estabelecimento de um ranqueamento, onde uns saberiam mais que outros que o grande indicativo deste saber seria a nota atribuída aos estudantes.

Tratando-se as respostas dos professores adequadas à categoria da “avaliação como método”, apresenta-se também neste momento uma terceira abordagem para o termo: a **avaliação diagnóstica**. Nesta abordagem, de acordo com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), o objetivo seria

Fundamentalmente identificar as características de aprendizagem do aluno com a finalidade de escolher o tipo de trabalho mais adequado a tais características. Ou seja, a avaliação diagnóstica coloca em evidência os aspectos fortes e fracos de cada aluno, sendo capaz de precisar o ponto adequado de entrada em uma seqüência da aprendizagem, o que permite a partir daí determinar o modo de ensino mais adequado. Com esse tipo de avaliação previne-se a detecção tardia das dificuldades de aprendizagem dos alunos ao mesmo tempo em que se busca conhecer, principalmente, as aptidões, os interesses e

as capacidades e competências enquanto pré-requisitos para futuras ações pedagógicas. (CAEd-UFJF, 2019, s/p).

Partindo da concepção de avaliação diagnóstica ora apresentada, através de palavras como “analisar”, “diagnosticar”, “relacionar”, “formar” e “monitorar”, ficam evidentes a preocupação e o interesse do professor em medir aquilo que os estudantes sabem ou não, com fins de utilização pedagógica, para aprimoramento dos processos de ensino e aprendizagem. Esta preocupação foi expressa pelos docentes quando a dinâmica foi direcionada ao debate, sendo que muitos dos participantes colocaram a questão da avaliação diagnóstica enquanto ponto de partida para o início do ano letivo de trabalho. Ainda, estes expressaram conhecimento acerca da temática da avaliação diagnóstica, sendo esta uma temática recorrente nas formações continuadas em suas redes e realidades locais.

Por último, a partir da definição de “avaliação como processo”, construiu-se uma concepção de avaliação em uma perspectiva formativa (PERRENOUD, 1998), em que as respostas dos professores à dinâmica desenvolvida contemplou palavras que remetem a um processo reflexivo, preocupado com questões pedagógicas e de aprendizagem de fato. Os participantes cujas respostas foram adequadas nesta categoria apresentaram uma concepção mais ampla da palavra avaliação, sendo esta não apenas um instrumento avaliativo como uma prova, na concepção de Luckesi (1992).

Como exemplos de palavras adequadas a esta última categoria, temos os termos “reflexão”, “processo” e “compreensão”, palavras expressas pelos professores no sentido de preocupação real com o processo de aprendizagem dos seus estudantes e acompanhamento longitudinal desta ação. Neste momento também foram utilizados termos como “acompanhamento”, “aprendizagem” e “caminho” pelos participantes, o que novamente denota uma preocupação em torno da problemática da avaliação em uma concepção formativa.

Os docentes que reafirmaram este propósito manifestaram, através do debate conduzido pelo autor, que o desenvolvimento do aluno ao longo do ano letivo em suas disciplinas, os fazem, muitas vezes, considerar fatores como interesse, engajamento e participação aluno para o próximo ano escolar, mesmo quando o desempenho em termos de nota não é completamente satisfatório. Ficou evidente, então, uma preocupação maior destes docentes com a formação de seus estudantes enquanto sujeitos críticos e emancipados em seus componentes curriculares, caracterizando, assim, uma avaliação de caráter mais formativo em termos de práticas e concepções pedagógicas.



nas práticas educativas. Uma sugestão para isso é a inclusão da temática em encontros de professores nas redes, em especial àqueles momentos voltados à formação para prática e implementação da proposta apresentada na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Este documento, ao apresentar os objetos de conhecimentos (conteúdos) e habilidades (objetivos de aprendizagem), de certa forma, traz amarrado em si não apenas concepções de currículo, mas também de avaliação atreladas aos seus constituintes. Assim, a formação de professores para a utilização da BNCC junto às propostas curriculares locais necessita contemplar (mais) esta temática em suas propostas de trabalho.

Por último, conforme afirmado no último parágrafo do item anterior, mais importante que definir quais concepções de avaliação seriam corretas ou incorretas, é necessário que se discuta as diferentes abordagens e formas presentes em nosso contexto educacional. Assim, o professor da Educação Básica pode escolher qual é a forma de avaliação que deseja desenvolver em suas aulas - e mesmo utilizar alguma forma intermediária entre todas estas propostas, se assim o desejar.

## Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em 14/11/2019.

Jornal "O Estadão". **Blog "Educação"**. Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/blogs/vital-brazil/a-importancia-de-avaliar-o-processo-de-ensino-e-aprendizagem/>>. Acesso em 03/09/2019.

Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) - Faculdade de Educação - Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). **Portal da Avaliação - CAEd**. Disponível em: <<http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/pagina-exemplo/tipos-de-avaliacao/avaliacao-diagnostica/>> Acesso em 14/11/2019.

LUCKESI, C. C. **Planejamento e avaliação na escola**: articulação e necessária determinação ideológica. São Paulo: FDE, 1992. Série Idéias, n. 15,

p. 115-125. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_15\\_p115-125\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_15_p115-125_c.pdf)>. Acesso em 02/07/2019.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2011.

PERRENOUD, P. **Avaliação** – da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre, Artmed, 1998.