

**Artigo****CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO PRESENTES NOS TRABALHOS APRESENTADOS NO ENEBIO****Fabiana de Freitas Poso****Bruno Andrade Pinto Monteiro****Resumo**

A avaliação é de suma importância no processo ensino-aprendizagem e necessita de profundas reflexões, visto que de acordo com Luckesi (2013), no cenário brasileiro, este processo encerra-se com a obtenção de dados, não subsidiando decisões a respeito da aprendizagem dos alunos em busca do seu desenvolvimento. Tendo em vista a importância desta temática frente às discussões que ocorreram nas primeiras cinco edições do Encontro Nacional de Ensino de Biologia (ENE BIO) entre licenciandos, professores da educação básica e superior e pesquisadores, foi feito um estudo, fundamentado na Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2002), nos anais disponíveis no site da Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBIO). Foi encontrado um total de onze trabalhos que fizeram menções a este assunto e que reforçam a necessidade de debates para que a avaliação possa transformar-se em um processo de edificação que caminhe a favor da construção do conhecimento.

**Palavras-chave:** avaliação da aprendizagem, ENEBIO, análise de conteúdo

**Introdução**

A avaliação vem se situando como uma atividade formal, ocorrendo ao final do processo de ensino-aprendizagem, com provas padronizadas, tempo marcado, itens descontextualizados e voltados para o produto. No entanto, ela não deveria ser encarada como um ato técnico e isolado do trabalho pedagógico; mas acontecer de forma contínua, mediante o entendimento de que se as atividades não estiverem sendo eficazes, que ocorram redirecionamentos da prática docente. Caso contrário, seria "o mesmo que medir a

febre de alguém, descobrir suas causas, mas não administrar nenhum remédio para cura” (DEPRESBITERIS, 2001 p. 29).

A avaliação vem se tornando a protagonista do processo ensino-aprendizagem e direcionando muitas vezes as práticas educativas (LUCKESI, 2013). Desta forma, é comum no primeiro dia de aula, o aluno perguntar qual será o método avaliativo daquele professor, assim como se aquele conteúdo será importante para a realização da prova.

Seu método classificatório vem legitimando as desigualdades sociais e dando-nos a percepção de que o direito à educação, como tradução mais latente da verdadeira democracia, se torna ilusório, quando a escola só consegue ensinar a uma parte de seus alunos, abandonando os demais à própria sorte.

Segundo Perrenoud (1999), Veiga (2012), Luckesi (2013) e Gatti (2014), a avaliação tem sido abordada de forma muito superficial nos cursos de formação de professores. Desta forma, esses docentes, sem elementos consistentes, acabam por repetir em suas atividades as mesmas experiências avaliativas a que foram submetidos (na maioria das vezes contaminadas por vieses autoritários e meritocráticos).

Em vista desta situação, resolvemos observar os discursos presentes nos trabalhos apresentados nas cinco primeiras edições do ENEBIO, por ser este um canal importante de construção coletiva e por oferecer subsídios teóricos e práticos para a docência em ciências e Biologia.

Desta forma, o presente trabalho, sob o prisma da pesquisa qualitativa, fundamentou-se em seus aspectos metodológicos na Análise de Conteúdo (AC) de Laurence Bardin (2002), com o escopo de verificar as funções atribuídas pelos sujeitos autores ao processo de avaliação da aprendizagem e identificar os procedimentos de avaliação que eles manifestam como significativos ao exercício profissional.

## **Método de investigação**

A análise de conteúdo (AC) é um conjunto de técnicas de análise em constante aperfeiçoamento, que se aplica a discursos extremamente diversificados, cuja razão de ser é produzir inferências sobre o texto mediante às condições de produção / recepção de mensagens verbais ou não-verbais. Seus indicadores podem oscilar entre dois polos: do rigor da objetividade à fecundidade da subjetividade (BARDIN, 2002).

A AC estrutura-se, segundo Minayo (1994 apud MONTEIRO, 2011), sob dois objetivos: o primeiro corresponde a verificação de hipóteses e/ou questões, que na prática se traduz numa busca pelo pesquisador de respostas às questões anteriormente formuladas. O segundo se refere à investigação pela descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, ou seja, de indícios explicitamente não materializados na superfície dos mesmos (MORAES, 1999). Neste cenário, a AC emerge como técnica que se propõe à apreensão de uma realidade visível, mas também uma realidade invisível, que pode se manifestar apenas nas entrelinhas do texto.

De acordo com Bardin (2002), as diferentes fases da análise de conteúdo organizam-se em torno de três polos cronológicos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, este último envolvendo a inferência e a interpretação.

A pré-análise tem por objetivo tornar as ideias iniciais operacionais. Ela tem as seguintes missões: escolha dos documentos a serem submetidos à análise, leitura flutuante, constituição do *corpus*, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final.

Segundo Rocha e Deusdará (2005), a leitura flutuante requer do pesquisador o contato direto com o material de campo com significativa familiarização do texto, no qual pode transformar suas intuições em hipóteses a serem validadas, ou não, pelas etapas consecutivas.

No momento da exploração do material, os dados inicialmente brutos do *corpus* são transformados sistematicamente e agregados em unidades de registro, num processo denominado codificação (2011 apud Santos, 2012).

A codificação permite agrupamento posterior, segundo suas semelhanças, em categorias ou subcategorias num processo denominado de categorização. A partir daí, o analista não se limita à descrição e procura ir além, atingindo uma compreensão mais aprofundada do conteúdo, através das inferências e interpretações, inter-relacionando-as com o quadro teórico desenhado inicialmente ou com outras pistas em torno de novas dimensões teóricas e interpretativas (MINAYO, 2007 apud CAVALCANTE et al., 2014).

Diante da técnica de investigação, a busca pelo *corpus* iniciou-se com a leitura dos títulos e resumos dos trabalhos apresentados. Utilizou-se como descritores: avaliação, nota, exame, tipos de instrumentos avaliativos, recuperação, reprovação, aprovação e avaliação em larga escala.

Foi feita uma leitura flutuante com o escopo de familiarizar-se com os textos. A partir desta leitura, os trabalhos foram separados em três categorias: concepções da avaliação da aprendizagem (1ª categoria), instrumentos avaliativos (2ª categoria) e avaliação em larga escala (3ª categoria). Os trabalhos foram codificados com um T maiúsculo seguido do número da ordem que apareceram para os autores deste trabalho. Derradeiramente, foram feitas as inferências e interpretações.

## **Resultados e discussões**

Foram encontrados onze trabalhos (conforme tabela 1), em que 4 pertenciam a primeira categoria (T3, T4, T8 e T9), 2 atinentes com a segunda categoria (T1 e T5) e 5 concernentes com a terceira categoria (T2, T6, T7, T10 e T11). A terceira edição foi a que apresentou o maior número de produções, com um total de cinco textos. O IV ENEBIO não fez qualquer menção a esta temática.

**Tabela 1** – Trabalhos analisados nos anais dos cinco eventos

<b>Código</b>	<b>Título</b>	<b>Autores</b>	<b>Evento</b>
T1	Portfólio na formação inicial de professores de biologia: uma experiência.	MATSUMURA C. Y.; MARTINSE, S. S.; PENA, P.	I ENEBIO
T2	Teoria da evolução nos vestibulares da Universidade Estadual Paulista – UNESP de 1981 a 2006.	ROCHA, G. T.; SILVA, G. J. C.	II ENEBIO
T3	O processo de avaliação nas aulas de Ciências e Biologia: uma mediação na produção do conhecimento ou uma verificação do saber adquirido.	RIBEIRO, L. S. V. B.; MANSUR, T.; PEDERSOLI, G. H. P.	II ENEBIO
T4	Avaliação da aprendizagem de conceitos ecológicos a partir da sequência didática “biomas brasileiros”.	MIYAZAWA, F. M.; URSI, S.	III ENEBIO
T5	Uso de registros diários como instrumento de avaliação do tema conservação dos alimentos.	CARMO, J. S.; JUCÁ, R. N.	III ENEBIO
T6	Análise das provas do Enem (1998-2009) com enfoque nas questões de saúde.	BARROS, W. I. T.S.; LIMA, R. L.; SILVA, M. G. L.; ALMEIDA, E. A.	III ENEBIO
T7	Sistema de avaliação do ensino médio, perspectiva para o Enem.	VIEIRA, I. R.; LEITE, R. C. M.	III ENEBIO
T8	Uma tentativa de reconciliação curricular entre teoria e prática na disciplina avaliação em educação – relato de experiência.	MELO, P. N.; ANDRADE, M. A. S.; LOPES, E. R. N.; MAGALHÃES, J. C.	III ENEBIO
T9	Um estudo de caso sobre os diferentes processos avaliativos na disciplina de Ciências: as interpretações dos alunos.	ALÍPIO, A. C. N.; GALIETA, T.	V ENEBIO
T10	Evolução biológica no vestibular: análise dos conteúdos e níveis de complexidade encontrados nos exames da UERJ e FUVEST.	HENRIQUES, A. E. L.; DORVILLÉ, L. F. M.	V ENEBIO

T11	A temática do desenvolvimento sustentável nas provas do Enem (2009-2011): identificação das competências e habilidades nas questões das ciências da natureza e suas tecnologias.	MELO, A. V. M.; ARAÚJO, M. F. F. ; SANTOS, A. S.; CARVALHO, F. C.; COSTA, E. S. A.	V ENEBIO
-----	--	--	----------

De acordo com T3, a avaliação deve se caracterizar como um fator de reorientação do aluno em relação ao seu processo de ensino-aprendizagem. O professor, segundo os autores, tem a função não apenas de corrigir a prova e dar a nota, mas de buscar compreender, através dos erros dos alunos, quais aspectos estariam bloqueando o raciocínio.

É importante ressaltar que o erro não deve ser encarado como oposição do saber, como sinônimo de incompetência e confirmação de impossibilidade. O não saber, para Esteban (2013), deve ser compreendido como ainda não saber; como um espaço fronteiriço, onde o novo se configura, pois transparece conhecimentos em processo de construção e os que se fazem necessários e possíveis.

No entanto, T9 ressalta a centralidade ocupada pelo papel da avaliação nas práticas educativas. Sob esta ótica, muitos discentes optam por estudar apenas os conteúdos que caem na prova. Essa postura, para T10, vem transformar o currículo empregado na sala de aula em algo sem significação própria, descontextualizado da realidade do alunado e preocupado em formar não para a vida social, mas sim para a realização de provas e exames externos. T3 enfatiza que a reprodução de respostas corretas não contribui para a capacidade de reflexão e construção do conhecimento por parte dos alunos, não comprovando a aprendizagem. A referida “cola”, de acordo com os autores, caracteriza-se, na maioria dos casos, como um reflexo desta postura tradicional dos professores que exigem a reprodução de respostas prontas.

T8 entrevistou profissionais que em sua grande maioria respondeu que a principal função da avaliação escolar é diagnosticar o desenvolvimento do aluno, visando a reorientação do processo ensino-aprendizagem. Porém, quando questionados sobre os instrumentos utilizados, a prova apareceu em primeiro lugar. Desta forma, os autores observam que o ato de avaliar não pode se resumir exclusivamente a testes e provas, minimizando a avaliação a um único momento, mas sim diagnosticar o desenvolvimento do aluno durante todo o período. Neste sentido, pode-se constatar uma incoerência entre a metodologia avaliativa empregada pelo grupo amostral e a função atribuída à avaliação escolar por esse mesmo grupo.

É importante ressaltar a concepção dos alunos do ensino fundamental entrevistados por T9 sobre a impossibilidade de existir escola sem avaliação, pois o professor não teria noção se o que está ensinando, o aluno está de fato aprendendo. Estes discentes manifestaram também que as provas trazem benefícios ao fazê-los estudar para a sua realização, porém há também o entendimento de que este método traz nervosismo e

ansiedade. Neste sentido, T3 enuncia que um estado emocional alterado impede, geralmente, o indivíduo de exercer determinadas atividades cognitivas.

Reacendemos, embasados em Luckesi (2013), que a função constitutiva da avaliação da aprendizagem deve ser a de funcionar como engrenagem ao funcionamento didático e pressupor acolhimento, democratização, diagnóstico, reorientação, subsídio de decisões e autoavaliação do próprio exercício do educador.

Com relação aos instrumentos avaliativos mencionados nas produções, T1 relata grandes ganhos observados com o portfólio, ao revelar diferentes aspectos do crescimento do aluno / professor e encorajar a reflexão e a comunicação por todos os membros da comunidade de aprendizagem.

Já em T5, observa-se uma defesa em relação ao diário como instrumento avaliativo por trazer algumas benfeitorias: auxilia bastante no amadurecimento dos conhecimentos prévios dos alunos; mostra o uso da língua e da escrita como importante ferramenta para o registro dos momentos vivenciados durante as aulas e demonstra as diferentes interpretações dos alunos para compartilhar ideias, dúvidas e aprendizados com os erros.

É importante salientar sobre a necessidade de sua adoção de forma diversificada para não limitar as oportunidades do educando de revelar sua aprendizagem. Assim, oportunizar aos alunos diversas possibilidades de serem avaliados implica em assegurar a aprendizagem de uma maneira mais consistente e verídica (ZANON; ALTHUS, 2008).

Quanto aos textos que fizeram menções a vestibulares e a prova do Enem (T2, T6, T10 e T11), iniciaram suas produções com um breve histórico desses exames de acesso ao ensino superior e, posteriormente, levantando reflexões, inclusive de cunho político e social. Abordaram também o fato destas avaliações acabarem influenciando no processo ensino-aprendizagem e na dinâmica nas salas de aulas, privilegiando a meritocracia, pois segundo os autores, os cursos de maior prestígio social passaram a ser ocupados por candidatos oriundos de classes sociais mais elevadas.

Segundo Bauer (2008), por trás destas avaliações, existe o que a autora chama de mercado educacional, que trabalha com um conceito de qualidade bastante específico, emprestado das práticas empresariais e transferido para o campo pedagógico. Este mercado abandona a ideia predominante observada na década de oitenta do século passado (pautada na cidadania, na igualdade e no direito à educação), para abarcar no discurso de qualidade, (entendida como obtenção de bons resultados na gestão do sistema e acadêmicos dos alunos).

Vale aqui mencionar também sobre um aspecto reportado por T7, enfatizando a necessidade da formação de professores objetivar a construção de uma concepção da avaliação de forma crítica e emancipatória, com reflexões e entendimento deste processo como parte de um movimento articulado com a prática pedagógica.

Entendemos, assim, diante das colocações apresentadas por T7 e por autores mencionados na introdução, a necessidade dos cursos de formação enfatizarem o tema

avaliação em suas disciplinas; ressignificando, desta forma, a concepção da avaliação que hoje está muito pautada na noção de exame para desmistificá-la de fantasmas de um passado ainda muito em voga. Neste sentido, há o entendimento de que a partir do instante em que surgirem novos caminhos para formação do professor em relação à avaliação da aprendizagem, tanto em discussões pedagógicas quanto em mudanças da atitude dos formadores, o reflexo poderá ser nitidamente observado na educação básica, contribuindo para uma melhoria da educação deste país.

## Considerações finais

Concluímos que foram poucos os trabalhos relacionados à avaliação da aprendizagem em relação aos milhares apresentados ao longo das edições. Lembramos a importância destas produções para ampliar canais de comunicação e permitir debates diversificados de questões na área do Ensino de Ciências e Biologia entre educadores, licenciandos e pesquisadores. Neste sentido, compreendemos com o *corpus*, a indispensabilidade de discussões relacionadas a esta temática tendo em vista que a mesma tem sido efetivada nas escolas como instrumento de mensuração, de preparação para avaliações externas, de classificação, de exclusão e que prioriza aspectos descontextualizados e que requerem apenas a memorização dos conteúdos trabalhados. Porém, há o entendimento de que a avaliação deveria ter o intuito de servir-se como forma sistematizadora para colaborar com a aprendizagem, subsidiando decisões acerca das práticas educativas.

Embora alguns instrumentos avaliativos, como o diário e o portfólio, tivessem sido mencionados nas produções com muitos pontos positivos, entendemos que não há um modelo pronto, único e acabado que seja aplicado a qualquer turma; além da necessidade de adoção de forma diversificada de instrumentos avaliativos para ampliar as oportunidades do educando de revelar sua aprendizagem.

Considera-se que a adoção de uma avaliação de caráter formativo nas mediações docentes no contexto da formação inicial de professores é caminho frutífero para alcançar essa meta que está relacionada com a construção de uma escola de qualidade.

## Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BAUER, A. Do direito à educação à noção de quase-mercado: tensões na política de educação básica brasileira. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 24, n.3, 2008, p. 557-575.

CAVALCANTE, R. B.; CALIXTO, P.; PINHEIRO, M. M. K. **Análise de Conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método**. Informação & Sociedade: Estudos, **João Pessoa**, v.24, n.1, 2014, p. 13-18.

DEPRESBITERIS, L. Certificação de competências: a necessidade de avançar numa perspectiva formativa. **Formação**, v.1, n.2, 2001, p.27-38.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra?** 2ª Ed. Rio de Janeiro: De Petrus et Alli, 2013.

GATTI, B. A formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, 2014, p. 24-54.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudo e proposições**. São Paulo: Cortez, 2013.

MONTEIRO, B. A. P. **Ações colaborativas entre museus, centros de ciência e tecnologia e a sala de aula: seu papel na formação inicial de professores de ciências e química**. 2011. 301 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Saúde) - Rio de Janeiro: UFRJ / NUTES, 2011.

MORAES, R. **Análise de Conteúdo**. Disponível em:

<file:///C:/Users/freit/Downloads/Roque-Moraes\_Analise%20de%20conteudo-1999%20(2).pdf>, 1999. Acesso em: 27 dez. 2017.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ROCHA, D.; DEUSDARÁ, B. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. **Alea**, v. 7 n. 2, 2005, p. 305-322.

SANTOS, F. M. Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 6, n. 1, 2012, p. 383-387.

VEIGA, I. P. A. **Didática: entre o pensar, o dizer e o vivenciar**. Ponta Grossa: UEPG, 2012.

ZANON, D. P.; ALTHAUS, M. M. **Instrumentos de avaliação na prática pedagógica universitária**, 2008. Disponível em:

<http://www.drb-assessoria.com.br/InstrumentosdeAvaliacao.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2018.

## Sobre os autores

### Fabiana de Freitas Poso

Doutoranda em Educação em Ciências e Saúde (UFRJ). Professora da SEEDUC e SME.

E-mail: bianabia@bol.com.br

### Bruno Andrade Pinto Monteiro

Doutor em Educação em Ciências e Saúde (UFRJ). Professor do Programa de PósGraduação em Educação em Ciências e Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professor do Mestrado Profissional em Ensino de Química da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professor Adjunto da UFRJ - Campus Macaé.

Email: bpmonteiro@gmail.com

## EVALUATION CONCEPTS PRESENT IN THE STUDIES PRESENTED AT ENEBIO

### Abstract

Evaluation is extremely important in the teaching-learning process and needs deep reflection. According to Luckesi (2013), in the Brazilian scenario, this process ends with obtaining data, not subsidizing decisions about the learning of the students in search of their development. Considering the importance of this theme, we performed a content analysis (Bardin 2002) of papers published in the Proceedings of the first five editions of the National Meeting of Biology Teaching (ENEBIO). Teaching (SBEnBIO). A total of eleven studies that mentioned this subject were found. The analysis shows the need for debates so that the evaluation can become a building process that goes in favor of the construction of knowledge.

**Keywords:** learning assessment, ENEBIO, content analysis

## CONCEPTOS DE EVALUACIÓN PRESENTES EN LOS TRABAJOS PRESENTADOS EN ENEBIO

### Resumen

La evaluación es extremadamente importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje y necesita una reflexión profunda, ya que según Luckesi (2013), en el escenario brasileño, este proceso termina con la obtención de datos, no subsidiando las decisiones sobre el aprendizaje de los estudiantes en busca de su desarrollo. Teniendo en cuenta la importancia de este tema a la luz de las discusiones que tuvieron lugar en las primeras cinco ediciones de la Reunión Nacional de Enseñanza de la Biología (ENEBIO) entre estudiantes universitarios, profesores de educación básica y superior e investigadores, se realizó un estudio basado en el Análisis de Contenido de Laurence Bardin (2002), en los procedimientos disponibles en el sitio web de la Sociedad Brasileña de Enseñanza de la Biología (SBEnBIO). Se encontraron un total de once trabajos que mencionaron este tema y refuerzan la necesidad de debates para que la evaluación pueda convertirse en un proceso de construcción que favorezca la construcción del conocimiento.

**Palabras clave:** evaluación del aprendizaje, ENEBIO, análisis de contenido