

CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE BIOLOGIA SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

CONCEPTIONS OF TEACHERS OF BIOLOGY ON EVALUATION OF LEARNING

Tamara Menezes Soriano de Souza de Santana
Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)
tsoriano18@gmail.com

Suely Alves da Silva
Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)
suelyalves@yahoo.com

Resumo

O objetivo desse trabalho é analisar as concepções de avaliação da aprendizagem dos professores de biologia da educação básica de uma escola do Estado de Pernambuco. A pesquisa é de natureza qualitativa. Nosso campo de estudo foi uma escola da Zona Norte do Recife vinculada a Gerência Regional Recife Norte do Estado de Pernambuco na qual entrevistamos dois professores de Biologia que denominamos professor Marinho e o professor Saúde. Usamos análise de conteúdo para os tratamentos dos dados coletados. Encontramos duas categorias: conceito de avaliação e funções de avaliação. Concluímos que podemos inferir que os professores possuem uma visão ingênua de avaliação, confundem avaliação com verificação, ausência do termo feedback indica que eles não utilizam a avaliação para regulamentar sua prática pedagógica, é necessário maiores investigações para poder confrontarmos o discurso com a prática pedagógica.

Palavras chave: avaliação da aprendizagem, formação de professores, biologia, análise de conteúdo, ensino de ciências, ensino médio.

Abstract

The objective of this work is to analyze the conceptions of evaluation of the learning of the teachers of biology of the basic education of a school in the State of Pernambuco. The research is qualitative in nature. Our field of study was a school in the Northern Zone of Recife linked to the Regional Management Recife Norte of the State of Pernambuco in which we interviewed two professors of Biology that we call Professor Marinho and Professor Saúde. We used content analysis for the data collected. We find two categories: evaluation concept and evaluation functions. We conclude that we can infer that teachers have a naive view of evaluation, confuse assessment with verification, absence of the term feedback indicates that they do not use evaluation to regulate their pedagogical practice, further research is needed to be able to confront discourse with pedagogical practice.

Key words: evaluation of learning, teacher training, biology, content analysis, science teaching, high school.

Introdução

Avaliação da aprendizagem é um tema que gera discordâncias em seu conceito e função. Ao longo dos anos alguns teóricos tentam explicar qual seria a melhor forma de avaliar os alunos. Quando vamos para educação básica percebemos que existem lacunas no modo do professor avaliar. Em geral o profissional, quando não é preparado para lecionar, avalia conforme suas vivências. Luckesi (2011a p.70) cita em seu livro que os professores em geral pensam: “fomos examinados, agora examinamos” repetindo assim os modos de avaliar.

Existe uma discrepância entre o discurso e a prática do professor quando falamos em avaliação da aprendizagem. Hoffmann (2010) em suas investigações sobre avaliação percebeu essa contradição e acredita que isso se deve pela concepção de avaliação por parte do educador que é reflexo de sua história de vida como aluno e professor. É necessário que haja uma tomada de consciência dessas concepções para que a prática avaliativa possa realmente ser modificada e sair do âmbito do discurso (HOFFMANN, 2010).

A avaliação da aprendizagem não é um simples exercício de medição do conhecimento ela precisa abarcar vários aspectos da aprendizagem. Dentro dos novos conceitos de avaliação se acredita em uma avaliação emancipatória, reguladora que tem por objetivo regular o processo de ensino e aprendizagem, pois a partir do contínuo processo de avaliar o professor tem condições de redirecionar as ações em sala de aula para satisfazer as necessidades de aprendizagem dos alunos. Sanmartí (2002) acredita que aprender compreende basicamente superar obstáculos e erros. A avaliação seria o motor da aprendizagem e por isso ensinar, aprender e avaliar seria processos indissociáveis.

Dessa forma, “o aluno constrói o seu conhecimento na interação com o meio em que vive. Portanto depende das condições desse meio, da vivência de objetos e situações para ultrapassar determinados estágios de desenvolvimento e ser capaz de estabelecer relações cada vez mais complexas e abstratas.” (HOFFMAN, 2014 p. 53). Para tanto o professor precisa pensar e planejar suas ações de maneira a oportunizar essas interações que serão base para o processo de aprendizagem.

Sendo assim, o professor poderá lançar mão das três funções da avaliação para ajudar o aluno a acomodar os novos conhecimentos: Diagnóstica, formativa e somativa.

A Avaliação Diagnóstica tem por objetivo verificar os conhecimentos prévios dos alunos com o intuito de se identificar possíveis lacunas que precisam ser sanadas antes de haver o aprofundamento do assunto. Em geral ela é realizada antes do tema começar a ser abordado. (HAYDT, 2006). A partir desse diagnóstico poderemos pensar em conflitos cognitivos que levem os alunos a problematizar e acomodar os novos conhecimentos. Sem essa avaliação prévia fica mais difícil traçar um perfil dos estudantes para que se possa trabalhar com assuntos que realmente interessam aos alunos.

A Avaliação Formativa tem como principal função o acompanhamento. Através dos conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos teremos o feedback em tempo real do que está sendo ensinado, caso algo não saia conforme o esperado tem tempo de reformular suas atividades didáticas e assim garantir um eficiente processo de ensino e aprendizagem. Nessa avaliação o erro é visto de modo positivo e com a finalidade de rever os processos empregados. (HAYDT, 2006). É nessa avaliação que os alunos são estimulados a descobrir seus erros para que possam saber não só o que erraram, mas o porquê e tentar entender o

motivo.

A avaliação Somativa é sistemática e mensura quantitativamente, tem função classificatória, sendo realizada ao final de semestres ou de blocos de assuntos. Ela determina o grau de domínio do assunto que o aluno possui no final de um período de aprendizagem. (HAYDT, 2006). A avaliação somativa é importante, pois ela fecha um ciclo que se espera que o aluno seja capaz de desenvolver, se nessa avaliação o aluno não se sair bem cabe uma reflexão do que aconteceu e se for o caso retornar para o ponto de dificuldade.

Pensando nesse contexto, sabendo que a avaliação é parte crucial no processo de ensino e aprendizagem até que ponto o professor tem consciência do que é avaliação da aprendizagem? Como será que professores da educação básica pensam a avaliação? Quais seriam seus entraves e dificuldades para avaliar?

Por tanto, esse trabalho tem como objetivo analisar o conceito de avaliação da aprendizagem por parte dos professores de biologia da educação básica de uma escola do Estado de Pernambuco e faz parte da dissertação de mestrado da autora.

Percurso Metodológico

A pesquisa é de natureza qualitativa. Segundo Gerhardt e Silveira (2008 p.28) “a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas sim com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização”.

Nosso campo de estudo foi uma escola da Zona Norte do Recife vinculada a Gerência Regional Recife Norte do Estado de Pernambuco. A escola foi escolhida pelo fato da pesquisadora ter acesso a escola, os índices serem bons e os envolvidos na pesquisa terem aceitado fazer parte. Como a escola em questão é uma Escola de Referência em Ensino Médio o quantitativo de professores é reduzido, por isso só fizeram parte da pesquisa dois professores de biologia. As identidades dos professores foram preservadas e resolvemos dar nomes fictícios de acordo com sua preferência de área na biologia, logo temos o professor Marinho e o professor Saúde.

O professor Marinho tem 39 anos leciona em escolas do Estado de Pernambuco há 12 anos, sua graduação foi em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), e tem duas especializações na área de biologia marinha.

O professor Saúde tem 51 anos leciona no Estado há 20 anos, sua graduação foi na Fundação de Ensino Superior de Olinda (FUNESO) em Licenciatura em Ciências com habilitação para Biologia. Tem outra graduação em Enfermagem e especialização na área de saúde pública. Atualmente está fazendo Mestrado na área de educação.

O instrumento de coleta de dados foi entrevista semi-estruturada gravada com o consentimento dos professores. Entrevista é a “técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formulam perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação” (GIL, 2014 p. 109). Ela é bastante adequada quando se pretende obter informações diversas a respeito de suas concepções bem como suas explicações (SELLTIZ et al., 1967 apud GIL, 2014). Perguntamos o que ele entende por avaliação da aprendizagem? E quais instrumentos avaliativos costumam utilizar na sua prática pedagógica? Pedimos para que justificasse a escolha.

Para análise de dados optamos por fazer a Análise de Conteúdo baseada em Bardin (1977). A análise de conteúdo nasce nos Estados Unidos por volta de 1977, mas sua emergência como método aconteceu nas décadas de 20 e 30 com a evolução das Ciências Sociais (OLIVEIRA et al, 2003). Usa como base a hermenêutica, a retórica e a lógica.

Bardin (1977) resume análise de conteúdo como sendo:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977 p. 42).

A análise de conteúdo passa a ser uma ferramenta muito importante para que os dados coletados sejam interpretados de forma mais eficiente, lembrando que mesmo essa técnica não impede que a subjetividade do pesquisador esteja presente na interpretação dos dados. Oliveira et al. (2003 p.14) lembra que “toda análise de conteúdo que se faz de um “texto” está fundamentada em princípios filosóficos e teóricos, que permeiam a estrutura de pensar do pesquisador”. E que está diretamente ligado ao contexto histórico e social em que estão inseridos.

A organização da análise de conteúdos ocorre em torno de três pólos cronológicos (Bardin, 1977 p. 95):

- 1) a pré-análise;
- 2) a exploração do material;
- 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A primeira fase denominada de pré-análise corresponde à organização dos dados, nela vai ocorrer a sistematização dos dados para posterior análise. Bardin (1977) elenca três missões para essa etapa que são: a escolha dos documentos, formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores. Não necessariamente esses fatores ocorrem de forma seqüenciada, mas estão ligados diretamente.

Depois de deixar o material organizado entramos na segunda etapa da análise de conteúdo que seria a exploração do material. É a fase mais exaustiva e mais demorada, na qual o material selecionado será codificado. É aqui que surgem as categorias, unidade de registro e de contexto. No nosso caso usamos a seguinte codificação (Figura 01) :



Figura 01: Codificação utilizada para a análise dos dados.

Depois de passar por todas as etapas da análise de conteúdo, identificamos duas categorias que estão descritas nos resultados e discussões.

Resultados e Discussões

Categoria: Conceito de avaliação

As falas dos professores demonstraram um conhecimento superficial sobre o que seria avaliação da aprendizagem, pois apenas abordam a questão processual, como podemos ver na frase do professor Marinho: (...) avaliação é um processo contínuo (...) [(CAi)m2]. Não citam o caráter regulatório, nem o aspecto da avaliação como um elemento crucial para a aprendizagem. “A avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a

obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer ante ou com ele” (LUCKESI, 2011a, p. 53). Avaliação precisa ser mais um fator a favor da aprendizagem e não um processo que irá subsidiar uma nota ou conceito. Luckesi (2011b) afirma que é um recurso para o educador com fim de auxiliar na busca de aprendizagens bem-sucedidas, usando como auxílio para reconhecer a eficácia ou não de seus atos e recursos pedagógicos ajudando a identificar a necessidade de intervenções para alcançar seus resultados de aprendizagem.

O professor Saúde, em sua fala: avaliar, no meu ponto de vista, é uma coisa muito ampla (...) [(CAi)s1]. Admite a amplitude e complexidade do processo avaliativo, mas não consegue pontuar conceito a respeito. Apesar de certa ingenuidade na fala, ela nos indica que eles reconhecem que a avaliação é um processo, amplo que envolve vários fatores.

Correia e Freire (2014) acreditam que concepções inadequadas sobre avaliação acabam prejudicando a prática avaliativa escolar. Exatamente porque acreditam em uma avaliação ampla e processual, mas a motivação de considerar o processo está mais correlata a notas do que com a aprendizagem.

Categoria: Funções da Avaliação

Identificamos nas falas dos professores indícios sobre as três funções da avaliação que consideramos usando como base o livro de didática de Haydt (2006), que já foram descritos na introdução.

Tanto o professor Marinho como o professor Saúde em algum momento citaram a avaliação formativa, mas apenas considerando o processo, com vistas à instituição de notas e não na aprendizagem isso se torna claro na fala: (...) mas hoje a gente tem que avaliar tudo porque a gente tem que aproveitar o máximo do aluno (...) [(FAf)s2]. Na avaliação formativa é necessário a consideração do feedback para a partir dele redirecionar nossas ações em sala de aula para que haja a aprendizagem. Correia e Freire (2014 p. 407) dizem que “o professor tem que interagir com o aluno como um facilitador e acompanhar os progressos dos alunos recolhendo dados e dando constante feedback.” A avaliação formativa ainda cumpre a tarefa de melhorar a prática do professor.

Em relação à avaliação somativa encontramos indícios na fala do professor Saúde: (...) Eu não avalio de forma exclusiva em cima de testes e provas não, faz parte, mas a gente faz uma forma geral (...) [(FAs)s4]. Quando ele cita que não avalia apenas por testes e provas, mas admite que utilize para dar uma nota de forma geral. Essa forma mais tradicional de avaliação reforça a grande influência da história perante a avaliação, pois sua origem declara verificar como se fosse avaliar, conseguimos ver esse caráter até hoje. Silva e Moradillo (2002 p. 29) refletem que “em geral, o papel da avaliação escolar é de verificar o desempenho dos alunos frente a situações padronizadas”. Essa questão dificulta que avaliação tenha seu enfoque na aprendizagem.

O professor Marinho admite que os alunos cheguem em sala de aula com conhecimentos prévios [(FAd)m6], e que são válidos e auxiliam no processo de aprendizagem. É importante que o professor tenha a sensibilidade de perceber os conhecimentos que os alunos trazem sobre determinado assunto para que ele redirecione suas ações em sala de aula. Um conhecimento trazido pode significar que o professor pode avançar em um conteúdo, ou que precisa voltar, ou ainda precisa desmistificar algum conceito que foi adquirido de forma equivocada. Silva e Moradillo (2002) ressaltam que concepções prévias dos alunos são importantes serem colhidas para que sirvam de base para o planejamento de ensino e identificação do conhecimento dos alunos ao longo do ano.

Considerações Finais

Refletindo tudo que foi apresentado e discutido podemos inferir alguns pontos. Inicialmente que os professores possuem uma visão ingênua de avaliação, pois a traduzem apenas como um processo esquecendo em sua fala referenciar o caráter regulatório, mediador da avaliação.

Outra inferência que podemos fazer é que confundem avaliação com verificação. A partir do momento em que a preocupação do processo avaliativo deixa de ser a aprendizagem e passa a ser a atribuição de notas, a avaliação ganha um aspecto classificatório e quantitativo.

A ausência do termo feedback nos indica que eles não utilizam a avaliação para regulamentar sua prática pedagógica, ou seja, admitem que avaliação é um processo, admitem que consideram todas as atividades dos alunos, mas não citam que usam a avaliação para dar um retorno com fim de uma possível modificação de sua prática pedagógica.

É importante salientar que esse estudo é limitado por apenas analisar a fala em entrevista, pois se trata de um recorte da dissertação de mestrado na qual será feita observações da prática pra ver até que ponto o discurso vai de encontro com a prática. Pois é reconhecido que em demasia o discurso difere da prática. Estudos como esse se tornam de uma grande valia por emergir uma discussão inesgotável que é avaliação, pois essa avaliação libertadora ainda está mais em teoria, do que nas práticas em sala de aula. É apropriado ressaltar também a importância do incentivo a formação continuada do docente, pois é nela que as reflexões poderão tomar corpo e influenciar diretamente em sala de aula, ou seja, é essa formação que irá subsidiar o professor a uma prática avaliativa mediadora efetiva e não apenas em discurso.

Agradecimentos e apoios

Agradeço a Deus, por me conceder o privilégio de vivenciar esse momento, a minha família por todo apoio, minha orientadora que é a melhor do mundo, aos objetos da minha pesquisa que se disponibilizaram em participar e a UFRPE pela oportunidade de fazer o mestrado.

Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa/ Portugal: Edições 70, LDA, 1977.

CORREIA, M. S. M. E FREIRE, A. M. M. S. Concepções e práticas de avaliação de professores de ciências Físico-químicas do ensino básico. **Investigações em Ensino de Ciências** – V19(2), pp. 403- 429, 2014.

GERHARDT, T. E. E SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**, Rio Grande do Sul: UFRGS, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6º ed. São Paulo: Editora Atlas, 2014.

HAYDT, R. C. C. **Curso de Didática Geral**. 8º Ed. São Paulo: Ática, 2006.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 33º edição. Porto Alegre: Mediação, 2014.

_____. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 40º edição. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

_____. **Avaliação da Aprendizagem: componente do ato pedagógico**. 1º ed. São

Paulo: Cortez, 2011b.

OLIVEIRA, E.; ENS, R. T.; ANDRADE, D. B. S. F.; MUSSIS, C. R. Análise de Conteúdo na área da Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 9, p. 11-27, maio/ago. 2003.

SANMARTÍ, N. **Didáctica de las ciencias** em La educación secundaria obligatoria. Sintesis Educacion. 2002.

SELLTIZ, C. et al. Métodos de pesquisa nas relações sociais. São Paulo: Herder, 1972. In GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6º ed. São Paulo: Editora Atlas, 2014.

SILVA, J. L. P. B. E MORADILLO, E. F. Avaliação, Ensino e Aprendizagem de Ciências. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v.04, n.01, p.28-39, Julho, 2002.