

## Artigo

# O papel da avaliação na Abordagem Temática: das características às implicações pedagógicas

The role of evaluation in the Thematic Approach: from characteristics to pedagogical implications

El papel de la evaluación en el Enfoque Temático: de las características a las implicaciones pedagógicas

Diuliana Nadalon Pereira<sup>1</sup>, Sabrina Gabriela Klein<sup>2</sup>, Cristiane Muenchen<sup>3</sup>

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria-RS, Brasil.

Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Apucarana-PR, Brasil.

### Resumo

O presente trabalho apresenta reflexões em torno do papel da avaliação escolar no contexto da perspectiva de reestruturação curricular da Abordagem Temática. O foco é para as características que a avaliação deve ter quando realizada a partir desta perspectiva – de modo que possam ser coerentes a essa concepção teórica curricular. Para isso, investigou-se em teses e dissertações brasileiras da área de Educação em Ciências, como a avaliação vem sendo pensada nesse tipo de proposta. Através da análise realizada por meio da Análise Textual Discursiva, emergiu a categoria “características e implicações da avaliação escolar na Abordagem Temática”. Na análise, identifica-se algumas características que a mesma deve assumir, tais como: ser processual, diagnóstica, emancipatória, interdisciplinar, dialógica e de natureza qualitativa. Entretanto, tais características ainda são pouco exploradas e refletidas pelas pesquisas. Assim, este estudo serve como indicativo de que as pesquisas da área de Educação em Ciências, que utilizam a Abordagem Temática, não têm se aprofundado em termos de avaliação. Atenta-se que a avaliação escolar nesta perspectiva implica ser coerente a seus fundamentos teórico-metodológicos, por isso, é importante que seja planejada e implementada através de processos dialógicos, problematizadores e contextualizados com a realidade em que os sujeitos vivem, buscando, sobretudo, identificar a apreensão temática e não somente conceitual dos

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação em Ciências pela Universidade Federal de Santa Maria, Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação em Ciências em Diálogo (GEPECiD). ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-9895-1562>. E-mail: [diulinadalon@gmail.com](mailto:diulinadalon@gmail.com)

<sup>2</sup> Docente da Universidade Tecnológica Federal do Paraná e Doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal de Santa Maria, Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação em Ciências em Diálogo (GEPECiD). ORCID id: <https://orcid.org/0000-0001-5944-0754>. E-mail: [sabrinaklein92@gmail.com](mailto:sabrinaklein92@gmail.com)

<sup>3</sup> Docente da Universidade Federal de Santa Maria e Doutora em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina e Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação em Ciências em Diálogo (GEPECiD). ORCID id: <https://orcid.org/0000-0003-3144-0933>. E-mail: [cristiane.muenchen@ufsm.br](mailto:cristiane.muenchen@ufsm.br).



estudantes. Portanto, sinaliza-se para a necessidade de superar a avaliação tradicional predominante na educação, assumindo uma avaliação emancipatória.

### **Abstract**

This role presents reflections on the role of school evaluation in the context of the curriculum approach perspective of the Thematic Approach. The focus is on the characteristics that the assessment should have when carried out from this perspective - in a way that is consistent with this theoretical curriculum design. For that, it was investigated in Brazilian theses and dissertations in the area of Education in Sciences, as the evaluation has been thought in this type of proposal. Through the analysis carried out through the Textual Discursive Analysis, the category “characteristics and characteristics of school evaluation in the Thematic Approach” emerged. In the analysis, it identifies some characteristics that it must assume, such as: being procedural, diagnostic, emancipatory, interdisciplinary, dialogical and of a qualitative nature. However, these characteristics are still little explored and reflected by research. Thus, this study serves as an indication that research in the area of Education in Science, which uses the Thematic Approach, has not deepened in terms of evaluation. It is noted that school evaluation in this perspective implies being consistent with its theoretical and methodological foundations, therefore, it is important that it be planned and implemented through dialogical, problematizing processes and contextualized with the reality in which the subjects live, seeking especially identify a thematic and not just a conceptual apprehension of students. Therefore, there is a need to overcome the traditional assessment prevalent in education, assuming an emancipatory assessment.

**Palavras-chave:** Abordagem Temática, Avaliação, Implicações Pedagógicas, Educação em Ciências.

**Keywords:** Thematic Approach, Evaluation, Pedagogical Implications, Science Education.

### **Resumen**

Este trabajo presenta reflexiones sobre el papel de la evaluación escolar en el contexto de la perspectiva de reestructuración curricular del Enfoque Temático. El foco está en las características que debe tener la evaluación cuando se realiza desde esta perspectiva, para que puedan ser coherentes con esta concepción teórica curricular. Para ello, investigamos tesis y disertaciones brasileñas en el área de Educación en Ciencias, cómo se ha pensado la evaluación en este tipo de propuestas. A través del análisis realizado a través del Análisis Textual Discursivo surgió la categoría “características e implicaciones de la evaluación escolar en el Enfoque Temático”. En el análisis se identifican algunas características que debe asumir, tales como: ser de carácter procedimental, diagnóstico, emancipador, interdisciplinario, dialógico y cualitativo. Sin embargo, estas características aún están poco exploradas y reflejadas en la investigación. Así, este estudio sirve como indicio de que las investigaciones en el área de la Educación en Ciencias, que utiliza el Enfoque Temático, no han profundizado en términos de evaluación. Cabe señalar que la evaluación escolar desde esta perspectiva implica ser coherente con sus fundamentos teórico-metodológicos, por ello, es importante que sea planificada e implementada a través de procesos dialógicos, problematizadores y contextualizados con la realidad que viven los sujetos, buscando, por encima de todo, En definitiva, identificar la comprensión temática y no sólo conceptual de los estudiantes. Por tanto, señala la necesidad de superar la evaluación tradicional prevaleciente en educación, asumiendo una evaluación emancipadora.



**Palavras-chave:** Enfoque Temático, Evaluación, Implicaciones Pedagógicas, Educación Científica.

## 1. Introdução

O presente trabalho pretende tecer articulações e discussões em torno do papel da avaliação escolar no contexto da Abordagem Temática (AT). Tal perspectiva caracteriza-se como uma proposta de reestruturação curricular em que os temas, e não os conceitos, são o ponto de partida para a elaboração dos programas (Delizoicov; Angotti; Pernambuco, 2007). A estruturação curricular mediante AT deve incluir situações significativas para os estudantes e a conceituação científica passa a ser desenvolvida de forma a possibilitar uma melhor apreensão dos temas. Assim, rompe-se com a lógica dos currículos descontextualizados, fragmentados e lineares (Delizoicov; Angotti; Pernambuco, 2007; Halmenschlager, 2014).

A perspectiva da AT vem sendo disseminada há mais de 20 anos nos contextos escolares do país e as pesquisas da área do ensino de ciências com foco em AT tem crescido ao longo dos últimos anos como apontado por Klein e Muenchen (2020). Entretanto, percebe-se que discussões em torno da avaliação nessa perspectiva é um elemento pouco explorado (Klein; Pereira; Muenchen, 2021).

Refletir sobre os processos avaliativos torna-se importante, pois a perspectiva da AT concebe os currículos de forma dialógica, problematizadora e crítica, inspirada nos ideais freireanos de educação. Por isso, a avaliação da aprendizagem deve ser coerente com esses princípios. Dessa forma, deve-se buscar alternativas avaliativas diferentes das que culturalmente instauram-se nas escolas.

A avaliação, tal qual vem ocorrendo em grande parte das instituições escolares, retrata uma prática social meritocrática, em que esforço pessoal é colocado como mola propulsora do sucesso, reforçando ainda mais a competição e o individualismo, por meio da valorização dos melhores (Souza, 2012, p. 233).

Em complementação ao exposto, a autora aponta que as práticas avaliativas no interior da escola, na maioria das vezes, são acompanhadas por pressão, medo e controle - provenientes de uma sociedade excludente, desigual e antidemocrática. Em oposição a essa concepção, Saul (2008) propõem uma abordagem emancipatória embasada em pressupostos democráticos e de justiça social. Sua forma de conceber as avaliações é elaborada incorporando princípios da educação libertadora de Paulo Freire.

Dessa forma, que características a avaliação precisa ter para ser conexas com o que se propõe na realização de uma AT e conseqüentemente ser emancipatória? Como a avaliação vem sendo pensada em práticas como essas? Para refletir sobre isso, este trabalho investigou teses e dissertações brasileiras que tem como foco a AT.



## **2. Abordagem Temática e os processos de avaliação escolar: tradicionais ou emancipatórios?**

O atual cenário educacional apresenta diversas lacunas, sendo muitas delas reflexo de um modelo de educação bancária. Freire (2018) a caracterizava como antidialógica, descontextualizada, autoritária e opressora, além disso, neste modelo, os educadores e educadoras são considerados os portadores do conhecimento, enquanto os educandos e educandas são vistos como “aqueles que nada sabem” e, portanto, devem ser preenchidos de conhecimentos, cujas narrativas não os pertencem.

No intuito de superar a educação bancária e construir uma educação libertadora, é preciso buscar alternativas pedagógicas que sejam coerentes com os ideários de uma educação crítico-transformadora, isto é, voltada a libertação de homens, mulheres, meninos e meninas. A educação libertadora considera o diálogo e a problematização como elementos essenciais para o ensino e aprendizagem e, deste modo, devem estar presentes durante todo o processo educativo (Pierson, 1997). Esses elementos podem gerar a conscientização acerca das situações-limites, das contradições sociais, bem como das injustiças e desigualdades em que os sujeitos estão imersos.

O campo da Educação em Ciências vem contribuindo para pensar algumas intervenções balizadas (ou inspiradas) em referenciais freireanos, considerando a sua potência em tornar os conhecimentos mais significativos. Exemplo disso é a proposta da AT.

A AT é uma perspectiva de estruturação curricular pautada na seleção de temas. A mesma busca romper com o paradigma curricular predominante, o qual está baseado em uma Abordagem Conceitual e linear. A Abordagem Conceitual compreende o conceito científico como objeto central, o qual se apresenta como um fim em si mesmo. Já a AT assume o tema como elemento central e o conceito como meio para a compreensão do tema - que representa a realidade vivida pelos sujeitos (Delizoicov; Angotti; Pernambuco, 2007).

A AT ao longo de sua história passa a apresentar vertentes, sendo algumas delas a Abordagem Temática Freireana (ATF) (Delizoicov, 1991; Silva, 2004; Muenchen, 2010), a educação Ciência Tecnologia Sociedade (CTS) (Santos; Mortimer, 2000; Pinheiro; Silveira; Bazzo, 2007), e AT na perspectiva Freire-CTS (Auler; Delizoicov, 2006; Auler, 2007; Centa, 2015). Nessas propostas existe uma preocupação com a legitimidade dos temas, por isso, em algumas delas se realizam Investigações Temáticas.

Porém, algo que merece maior atenção é identificar se as intervenções balizadas na AT vêm adotando os seus pressupostos básicos durante todo o processo educativo, incluindo a etapa de avaliação escolar. Entretanto, conforme evidenciado nessa análise, a avaliação na AT não é objeto das pesquisas realizadas pelos pesquisadores e pesquisadoras da área, pelo menos nas dissertações e teses produzidas no contexto brasileiro.

A partir de 1990, no Brasil, começa a se consolidar discussões que visam “melhorar” a qualidade da educação, por meio dos resultados das avaliações externas. Isso, por sua vez, tem influenciado posicionamentos e decisões referentes à política educacional, aos conhecimentos abordados na escola, ao currículo, às metodologias de ensino utilizadas, à escolha dos livros

didáticos e à própria formação inicial de professores e professoras. Então, essas avaliações externas, passam a moldar e ordenar o funcionamento da escola, na expectativa de que possam assumir boas posições nos *rankings* que regulam a qualidade da educação. Com isso, a educação passa a se tornar objeto do capitalismo e a avaliação um instrumento de controle (Saul, 2015). Conforme a autora “a história da avaliação educacional [...] tem sido marcada pela lógica do controle técnico. Nesta, o foco da avaliação é o que o aluno aprendeu, que se expressa pelo domínio de habilidades e conteúdos” (Saul, 2015, p.1303).

A avaliação escolar é domesticadora, pois é silenciadora e “molda” os estudantes para que assumam determinados comportamentos, por isso, é opressora. Acerca dessa discussão Freire (2019) diz:

Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo, em passar por democráticos. A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do quefazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o *falar a* como caminho do *falar com* (Freire, 2019, P.114).

Conforme o autor, a avaliação predominante é verticalizada, ou seja, é imposta aos sujeitos em único sentido - de cima para baixo (Freire, 2019). A busca por melhorias na qualidade da educação deve, primeiramente, responder a qual tipo de educação se está querendo. O desenvolvimento de uma educação democrática e libertadora pressupõe uma prática avaliativa coerente aos seus princípios, por isso, não se concretiza se avaliação escolar continuar assumindo natureza punitiva, autoritária e excludente (Saul, 2015).

Eyng (2015) irá argumentar em torno da indissociabilidade entre currículo-avaliação que se funde no movimento contínuo dos processos educativos e pontua sobre a frágil relação entre a teoria curricular e a prática avaliativa. A autora coloca que muitas vezes as ações curriculares desenvolvem avaliações estereotipadas e desconexas com os pressupostos teóricos curriculares. Dessa forma, se dificulta ou impede “ações na perspectiva da justiça curricular, que possa efetivar a qualidade social da educação via práticas pedagógicas pautadas no diálogo entre a diversidade no currículo e a avaliação emancipatória” (Eyn, 2015, p. 136).

Para Saul (2015) uma avaliação verdadeiramente democrática é contrária aos sistemas de avaliação meritocráticos, sobretudo, das avaliações externas, que servem equivocadamente de indicadores da qualidade da educação. “As avaliações externas, regidas pela lógica do controle, visam a classificar alunos, escolas, professores com a intenção de produzir *rankings* que servem tão somente aos propósitos do mercado” (p.1310).

Por tudo isso, em oposição a avaliação democrática, a avaliação tradicional apresenta-se, de modo geral, como sendo antidialógica, descontextualizada, domesticadora (Saul, 2015), autoritária e disciplinadora (Leite; Kager, 2009; Luckesi, 2011). “Num processo avaliativo tradicional a avaliação é comumente usada como forma de classificação, comparação, punição e de controle social” (Freitas; Costas; Miranda, 2014, p.88). Além disso, busca identificar a compreensão meramente conceitual, atuando na reprovação/aprovação dos estudantes como um sistema de recompensa e punição (Leite; Kager, 2009).

Na busca por uma avaliação escolar mais coerente à perspectiva freireana, Saul (1988) cunha o termo “avaliação emancipatória”. Na avaliação emancipatória abordada pela autora, ela percebe como necessária a presença das seguintes características: i) compromisso com a educação democrática; ii) valorização do educando; iii) ação pedagógica democrática e horizontal; iv) valorização da avaliação qualitativa; v) valorizar o processo; vi) balizada em processos dialógicos e participativos; vii) ter como objetivo melhor o processo de ensino-aprendizagem; viii) ter como objetivo de replanejar a ação educativa (Saul, 2008).

Portanto, considerando a necessidade de ser coerente aos pressupostos da AT, compreende-se como necessária a investigação de como os processos avaliativos vem sendo realizados nestas intervenções. Para isso, na sequência, são apresentados os caminhos metodológicos adotados que buscam responder à questão.

### 3. Metodologia

O presente estudo caracteriza-se como pesquisa exploratória, de cunho bibliográfico (Gil, 2002). Segundo o autor, esse tipo de pesquisa busca explicitar os problemas, bem como auxilia na elaboração de hipóteses.

O estudo utiliza como base de dados as dissertações e teses publicadas no Brasil, através da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Em um levantamento inicial buscou-se pelo termo “Abordagem Temática”. Nesta busca observou-se a presença de 76 produções, sendo 13 teses e 63 dissertações.

Em seguida foi realizada uma segunda busca, a qual pretendia verificar quais destas produções faziam discussões sobre avaliação escolar, considerando o objetivo desta pesquisa. Deste modo, 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. As pesquisas foram identificadas por códigos alfanuméricos, os códigos que iniciam com a letra “D” referem-se às pesquisas de dissertação e, no caso dos códigos que iniciam com a letra “T”, indicam as pesquisas de teses (Apêndice A).

A análise dos dados foi realizada por meio da metodologia da Análise Textual Discursiva (ATD). A ATD é organizada em três etapas: unitarização, categorização e produção de metatextos (Moraes; Galiuzzi, 2016).

Na unitarização, com base no problema de pesquisa, é realizada a desmontagem dos textos, isto é, são retirados pequenos fragmentos, os quais

são denominados de unidades de significado. Na segunda etapa - categorização, ocorreu um processo de aproximação entre as unidades de significado, anteriormente definidas, as quais podem constituir-se como categorias. Já na última etapa - produção de metatextos - caracterizou-se como um processo de produção de um novo significado do todo, o que ocorreu por meio da construção dos metatextos sobre as categorias obtidas (ibid.).

Da categorização emergiram as seguintes categorias: 1) características e implicações da avaliação escolar na AT; 2) possibilidades de avaliação na AT; 3) limitações da avaliação na AT; 4) avaliação nos Três Momentos Pedagógicos. Este trabalho discutirá a categoria referente às *características e implicações da avaliação escolar na AT*.

#### 4. Resultados e Discussão

##### 4.1 Características e implicações da avaliação escolar na AT

Da análise das unidades de significado, observou-se a presença de discussões acerca das características da avaliação na AT, por isso, ao realizar movimentos de distanciamentos e aproximações entre as unidades, se materializa uma das categorias, a qual passou a ser denominada de “características e implicações da avaliação escolar na AT”. Atenta-se que das 76 produções, 18 apenas (T4 - T5 - T6 - T7 - T10- T11 - D4 - D12 - D14 -D15- D18 - D27 - D41 - D43 - D50 - D51 - D53 - D54) (Apêndice A) discutem e refletem acerca das características da avaliação escolar na AT. Esse número pouco expressivo demonstra que a avaliação é objeto pouco explorado pelas pesquisas de dissertações e teses no contexto da AT na Educação em Ciências.

Em uma análise mais minuciosa emergiram elementos que caracterizam essas avaliações. Dentre essas características identificou-se, principalmente, as seguintes: processual, diagnóstica, emancipatória, interdisciplinar, dialógica e qualitativa. Na sequência serão discutidas as referidas características e implicações pedagógicas oriundas delas.

A característica mais contemplada foi a *processual*, sendo citada em 9 pesquisas (T5 - T7 - T10- T11 - D12 - D14 - D18 - D41 - D53). Dentre algumas das sinalizações abordadas, é que as avaliações na AT devem ser realizadas constantemente ao longo do processo, não focalizando somente no resultado final ou em um momento específico, é preciso considerar todo o processo! A avaliação deve ser vista como um instrumento de ensino e aprendizagem, conforme fica explícito pelas unidades a seguir:

A avaliação processual também ocorreu em termos da autoavaliação do professor quanto à sua própria prática (avaliação processual da ação docente), e tal constatação foi evidenciada na fala de outros dois professores F-EP e O-PP. F-EP nos oferece como exemplo a avaliação da ação docente realizada pelos docentes, equipe pedagógica e assessoria pedagógica (T5\_U11).

Nessa perspectiva de educação é importante considerar a avaliação como instrumento de aprendizagem, como processo



e não incidindo somente sobre os conceitos trabalhados, no sentido de “medir” a aprendizagem dos alunos (D14\_U1).

Assim, por exemplo, a avaliação deve ser realizada durante todo o processo, não apenas na sétima etapa aqui sinalizada, de modo a reconstruir o processo continuamente (D53\_U1).

[...] Outra questão importante refere-se à avaliação que requer um olhar para além do quantitativo, por envolver uma avaliação processual, contínua e diagnóstica (T10\_U10).

A característica processual é defendida por diversos autores, tais como: Luckesi (2005), Hoffman (1996), Saul (2015), Vasconcellos (2002). Segundo Luckesi (2005) para que a avaliação cumpra seu devido papel, ela deve ser processual e dinâmica. Assim, a avaliação processual não se resume a momentos específicos, mas ocorre continuamente, deve acompanhar todo o desenvolvimento do sujeito, servindo como instrumento de aprendizagem (Vasconcellos, 2002).

Algumas unidades indicam que a partir de avaliações processuais é possível desenvolver uma avaliação que se caracterize como *diagnóstica - replanejadora da ação pedagógica*, sendo esta uma outra característica da AT - apresentada em 4 pesquisas (T5 - T6 - D4 - D41). Essa característica busca diagnosticar os avanços e dificuldades dos educandos e educandas e, a partir disso, planejar e replanejar a ação pedagógica, bem como tomar decisão acerca das metodologias, atividades e conhecimentos a serem abordados. As unidades abaixo discorrem sobre essa característica.

Através de semelhante avaliação, o professor consegue avaliar as dificuldades e avanços do aluno e, apesar das dificuldades não necessariamente ocorre reprovação, existindo um acompanhamento das limitações detectadas e continuidade do processo de aprendizagem. Nessa ótica, o aluno é avaliado não em relação ao outro (o que estimula comportamentos de competitividade) e sim em relação ao seu próprio processo de aprendizagem (T5\_U14).

Assim, a avaliação é [...] formativa: ocorre ao planejarmos e ao desenvolvermos o projeto, permitindo repensar e/ou acompanhar as atividades; também ao finalizar o projeto, quando lançamos um olhar retrospectivo ao concretizado (T11\_U8).

A avaliação processual no sentido de instrumento de diagnóstico do ensino e aprendizagem, revelou-se constituinte também presente, sobretudo nos ciclos e PROEJA, no processo formativo em foco no presente estudo, marcante (T5\_U12).

c) construção de um sistema de avaliação que realmente discuta este procedimento sob a perspectiva de mudança de postura, que crie instrumentos coerentes com a prática

metodológica com oportunidades de igualdades a todos e que permita trabalhar com a análise do erro, entre outros aspectos (D4\_U5).

Um professor orientador, que persiste junto a eles na realização das atividades e avalia os desempenhos como resultado de uma ação não restrita apenas à atuação do aluno, mas de todas as ações que configuram o processo educativo e, principalmente, de seu próprio trabalho docente. Um docente que indica as fraquezas, as dificuldades a serem superadas e os auxilia nessa empreitada, e trabalha com eles para que isso aconteça [...] (D41\_U4).

As unidades acima também contribuem para compreender que as avaliações devem ter caráter formativo, orientador e de autoavaliação docente. Além disso, também é salientado na unidade D4\_U5 que a avaliação deve ser coerente a prática metodológica adotada pelo educador ou educadora e, neste caso, deve apresentar coerência aos princípios da perspectiva da AT. Essa perspectiva tem como objeto central o uso de temas, buscando por meio da dialogicidade e da problematização gerar a apreensão temática e, portanto, da realidade dos sujeitos.

Dito isso, as avaliações ocorridas durante o desenvolvimento de propostas pautadas na AT não podem ser incoerentes aos seus pressupostos teórico-metodológicos, ou seja, ser construída com base nos modelos avaliativos tradicionais. A avaliação na AT deve focalizar na análise da apreensão temática dos estudantes, indo em contrapartida, a avaliações que buscam verificar a compreensão - somente- conceitual, muitas vezes, resumidas em uma memorização mecânica e descontextualizada.

Para Silva, Menezes e Fagundes (2017) as avaliações tradicionais – como é o caso das provas, impedem o desenvolvimento da criticidade por parte dos estudantes, bem como a sua autonomia e, por isso são incoerentes a AT. No entanto, cabe ressaltar aqui, que o problema não é o instrumento em si, mas a forma com que ele é planejado e implementado pelo educador ou pela educadora. Essas reflexões estão presentes nas seguintes unidades:

c) Um processo avaliativo que não se baseia na mera aplicação de “provas” contribui para que os alunos se sentissem à vontade para expressar o real aprendizado, não fazendo uso de mera “decoreba” de fórmulas e conceitos (D15\_U1).

A avaliação desenvolvida na AT deve ser aberta, diferentemente dos modelos tradicionalmente “fechados”; deve servir para identificar as limitações, contribuições e implicações do tema, portanto, deve ser também emancipatória, conforme a característica discutida na sequência.

As avaliações *emancipatórias*, estiveram presentes em 9 pesquisas, sendo que deste número 2 apenas (T4 - T10) citaram o termo, o restante (D15 - D27 - D50 - D43) apresentavam elementos da avaliação emancipatória e, por isso, foram agrupados nesta característica. Este termo foi cunhado e amplamente discutido pela Saul (1988). A autora fundamenta-se em referenciais freireanos, pois defende uma avaliação democrática. Para ela a

avaliação deve ter vertentes teórico-metodológicas, sendo essas a democrática, a crítica institucional - de criação coletiva e a de pesquisa participante. Na sequência algumas das unidades que exploram essa característica e teoria avaliativa:

Nos encontros por polos discutimos questões mais amplas que envolviam diferentes escolas, como por exemplo: como organizar a pesquisa participante nas comunidades; como organizar o processo de avaliação emancipatória; como trabalhar interdisciplinarmente a partir das falas significativas [...] (T4\_U7).

Portanto, este é um aspecto primordial para o desenvolvimento desta dinâmica. Destaca-se ainda a complexidade do desenvolvimento deste processo formativo, envolvendo: 1) a formação por polos (distintas escolas de uma mesma região) a fim de organizar o processo de Investigação e Redução Temática, além do processo de Avaliação Emancipatória (T4\_U8).

Salienta-se que a participação popular aparece como um dos eixos organizadores das teses, de forma explícita na construção do currículo, na avaliação emancipatória e na gestão escolar (T10\_U12).

Embora as pesquisas demonstrem preocupação com a prática de avaliação emancipatória, não aprofundam suas compreensões sobre esse tipo de avaliação, tampouco, realizam maiores detalhamentos. Deste modo, não se tem como verificar qual a compreensão dos autores sobre essa característica. O que se sabe é a importância de se fazer uma avaliação que emancipe os estudantes.

Algumas unidades também discutiam a importância de se levar em consideração a leitura de mundo dos sujeitos. Esse pressuposto está relacionado aos referenciais freireanos, o qual defende uma educação voltada a leitura, conscientização e transformação da realidade (Freire, 2018). Por esta razão, existe proximidade com as características da avaliação emancipatória de Saul (2008; 2015), pois há a preocupação em utilizar a avaliação como objeto de superação da realidade vivida. Também se identificou que as pesquisas que sinalizam essa característica utilizam a ATF, uma perspectiva de AT, pautada nos ideários freireanos - o que também corrobora para a hipótese de que esses elementos constituem uma avaliação emancipatória. As unidades abaixo realizam as seguintes discussões:

Esta divisão representa uma proposta para avaliar de forma objetiva, como os sujeitos leem o mundo através da problemática local. É claro que para se ter um estudo mais completo seria preciso outras intervenções, no entanto, pareceu claro que o uso de temas geradores numa proposta Freireana constitui uma questão essencial para uma combater o ensino racionalista/tecnicista (D50\_U4).

Nas abordagens freireanas de educação os questionamentos têm um significado bastante diferenciado. Na perspectiva temática as respostas dos alunos não devem ser avaliadas na tentativa de se classificar o certo e o errado. Cada manifestação do aluno é um elemento para que se possa ressignificar a realidade por ele vivida (D43\_U1).

Como pode se observar acima, quando se parte de uma proposta ATF a avaliação deve transcender a dualidade entre o certo o errado, mas deve atuar para conhecer a compreensão do educando e da educanda sobre a sua própria realidade/mundo. A leitura de mundo em Paulo Freire começa a se materializar mais profundamente a partir de sua compreensão de alfabetização. Para o autor a leitura de mundo precede a leitura da palavra (Freire, 2009), por isso, a prática da alfabetização não deve se resumir apenas a compreensão gramatical, mas, sobretudo, a partir dessa leitura atuar na transformação da realidade. Em consonância a isso Leite e Duarte (2007) citam “aprender a ler e escrever é, antes de tudo, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, localizar-se no espaço social mais amplo, a partir da linguagem (p. 42).

As avaliações escolares oriundas durante processos balizados na AT também devem ser *interdisciplinares*, esta característica foi mencionada por 5 pesquisas diferentes (T6 - T7 - D4 - D14 - D54). Sobre isso, algumas unidades abaixo, sinalizam a importância dessas características, as quais devem envolver aspectos da realidade dos educandos e educandas. Além disso, na unidade D4\_U4 é mencionado que a avaliação, neste caso, foi realizada interdisciplinarmente, assumindo uma postura democrática, conforme as unidades:

Por isso, diversas são as atividades propostas aos alunos com a finalidade de estimular a criatividade de produção, a exemplo de trabalhos interdisciplinares envolvendo a pesquisa de fenômenos do cotidiano e questões curiosas acerca destes, avaliações interdisciplinares abrangendo situações reais em que os alunos precisam relacionar os estudos das três disciplinas, criação de blogs para divulgação de suas pesquisas e apresentação de trabalhos (D14\_U3).

O instrumento avaliativo usado na escola em que se desenvolveu esta pesquisa era de caráter multidisciplinar e, no caso da Química, era acompanhado de questões de Física e Biologia (D54\_U3).

[...] A avaliação numa perspectiva de ação interdisciplinar é discutida nessa proposta sob três aspectos: a) funções da avaliação no processo ensino-aprendizagem, numa perspectiva democrática [...] (D4\_U4).

Por meio das presentes discussões, salienta-se que a AT pressupõe o trabalho coletivo entre os educadores e educadoras durante o estudo da realidade, do planejamento didático e da implementação da proposta (Delizoicov; Angotti; Pernambuco, 2007). Visto isso, a avaliação é uma parte

importante do processo, a qual não pode estar distante dos princípios assumidos pela perspectiva da AT, por isso, se a proposta é feita interdisciplinarmente, a avaliação deveria ocorrer da mesma maneira. Conforme Thiesen (2008), o papel do trabalho interdisciplinar é o de articular abordagens, organizar o currículo e minimizar a fragmentação dos conhecimentos. Por isso, sinaliza-se para a necessidade de propostas interdisciplinares em todas as etapas do processo, para que se possa verificar, efetivamente, a compreensão dos estudantes sobre o tema, através de uma perspectiva global, o que não seria possível quando analisado através de uma ótica unicamente disciplinar. A interdisciplinaridade, também é defendido por Auler (2007) quando o autor discute que os temas apresentam conhecimentos de diferentes áreas e, por isso, requerem diferentes olhares disciplinares.

A característica *dialógica* também foi relacionada à avaliação na AT, esta foi refletida por apenas duas pesquisas (D4 - D51). Esse quantitativo é muito pequeno (pouco expressivo) ao considerar que o diálogo é um dos elementos fundamentais da AT.

A partir das discussões, o professor poderá avaliar o nível de compreensão sobre o assunto da aula (D51\_U25).

A outra preocupação era a de sinalizar caminhos para a avaliação dentro de uma proposta onde a dialogicidade e a intervenção transformadora são pressupostos básicos no processo (D4\_U6).

Magoga (2017) em referência a Pernambuco (1994) considera o diálogo como a essência da AT, sendo o fundamento de toda a mudança – como movimento contínuo e presente em todas as etapas envolvidas, assim, as avaliações na AT devem ser dialógicas. O diálogo, neste caso, não pode ser reduzido ao mero blá-blá-blá, mas diálogo no sentido de favorecer problematizações e o desenvolvimento da criticidade acerca do mundo e do contexto em que os estudantes estão inseridos (Magoga, 2017). Além disso, essa característica é coerente com a avaliação emancipatória de Saul (2015), a qual define dentre as características, os processos dialógicos e participativos.

A avaliação dialógica também é discutida por Hoffmann (1996). A autora defende que a relação dialógica da avaliação, concebe o conhecimento como apropriação do saber pelo educando e pelo educador – ao mesmo tempo – num movimento de ação-reflexão-ação, auxiliando, assim, na atribuição de significados e na compreensão dos saberes.

Atenta-se que a ocorrência de somente duas unidades para essa característica, causa certa “estranheza”, devido à dialogicidade ser uma das matrizes do referencial relacionado à AT. Por isso, questiona-se se as avaliações na AT estão sendo realmente desenvolvidas de maneira dialógica. A adoção de propostas antidialógicas é característica de um modelo tradicional de avaliação, portanto, incoerente a proposição da AT. No entanto, sinaliza-se para a necessidade de maior aprofundamento sobre o uso dessa característica, a fim de trazer mais embasamento as considerações realizadas.

A última característica abordada é a *qualitativa*, a qual foi mencionada por apenas uma das pesquisas (D18), desta maneira, sinaliza-se para a

necessidade de repensar os processos avaliativos. Acerca disso, Valadares e Graça (1998) salientam que com as reformulações curriculares há a necessidade de se mudar as práticas avaliativas, afastando-se de modelos psicométricos, bem como favorecendo avaliações de caráter reguladora e orientadora dos processos de ensino e aprendizagem. Na unidade abaixo, discute-se que o diálogo, o respeito e a confiança podem favorecer esse tipo de avaliação, conforme pode ser visualizado a seguir:

A avaliação qualitativa realizada ao longo do semestre letivo foi possível porque nos debates em sala de aula e em outros momentos de interações entre professor-aluno, o diálogo foi franco e criou-se um clima de respeito e confiança (D18\_U8).

Do mesmo modo, como já sinalizado anteriormente, a avaliação não pode se restringir a aspectos quantitativos, mas deve priorizar e valorizar os qualitativos. Aspectos também discutidos pela Saul (2015) quando se refere a avaliação emancipatória. Atenta-se para a situação que mesmo havendo somente uma unidade que caracteriza esse tipo de avaliação como qualitativa, muitas outras utilizam características que podem ter sido avaliadas através de aspectos qualitativos. No entanto, considera-se que é importante que as pesquisas demarquem o tipo de avaliação que realizam, sobretudo, quanto a sua natureza qualitativa e/ou quantitativa.

Ao tecer alguns apontamentos acerca da avaliação escolar na AT, percebe-se que existe a necessidade de superar as avaliações tradicionais. Boggino (2009) salienta que as avaliações são concebidas, muitas vezes, como ferramentas de classificação e reprovação; mas, elas fazem parte do processo educativo, sendo tão importantes quanto as outras etapas. Segundo o autor, as avaliações devem criar uma atmosfera possível para adequar os resultados às possibilidades reais da aprendizagem dos estudantes. Visto todas as implicações pedagógicas discutidas, percebe-se que há muito a se investigar e modificar no que diz respeito à avaliação na AT, considerando que pressupostos essenciais da AT são pouco explorados nas discussões atreladas a avaliação.

## 5. Considerações finais

O estudo realizado apresenta algumas características que a avaliação escolar na perspectiva da AT deve ter. Dentre essas, as mais presentes foram a processual, diagnóstica, emancipatória e interdisciplinar, todavia, outras em menor frequência também estiveram presentes, como foi o caso da dialógica e de sua natureza qualitativa. As últimas mencionadas são essenciais para que a avaliação escolar esteja coerente aos pressupostos e princípios da AT, no entanto ainda são pouco exploradas, conforme ficou explícito neste estudo.

Algumas implicações pedagógicas oriundas de uma avaliação coerente aos pressupostos da AT, evidenciados nas análises, são: avaliação de todo processo educativo, maior autonomia dos estudantes, favorecer a aprendizagem, transformar a realidade, possibilitar que os sujeitos se expressem, autoavaliação docente, replanejar a ação docente, possibilitar uma

visão global do tema (interdisciplinar). Já a avaliação tradicional - predominante- tem implicações pedagógicas voltadas ao medo, a exclusão, a antidialogicidade e ao autoritarismo.

A construção de uma educação democrática e crítico-transformadora, exige um olhar para todo o processo educativo, inclusive para a avaliação escolar. Esse estudo serve como indicativo de que as pesquisas de dissertações e teses da área de Educação em Ciências que utilizam a AT não tem se aprofundado em termos de avaliação. Também se tornou evidente que as pesquisas contemplam algumas características da avaliação emancipatória de Saul (2008), porém, algumas foram quase ausentes, a exemplo da avaliação democrática (horizontal), valorização do educando, ser participativa, dialógica e coerente.

Compreende-se que as avaliações escolares acabam ficando submissas as avaliações externas. Muitos professores são cobrados em termos de avaliação para que sigam a lógica do mercado, porém, existem possibilidades viáveis que podem/devem ser realizadas e que se aproximam aos pressupostos da AT. Exemplo disso, é assumir uma avaliação dialógica, contextualizada com a realidade que os sujeitos vivem e que busque, sobretudo, identificar a apreensão temática e não somente conceitual. Visto isso, considera-se que a apreensão temática não é objeto de discussão das pesquisas analisadas. Estariam, então, essas avaliações ainda focadas na avaliação conceitual - característica de uma avaliação tradicional?

Considera-se que esse estudo pode contribuir na elucidação das características da avaliação escolar na AT, bem como favorecer o uso de avaliações mais coerentes, considerando as implicações pedagógicas aqui apresentadas - no que tange a avaliação tradicional e a avaliação emancipatória. Outrossim, pode demonstrar que há muito a se avançar em termos de avaliação nesta perspectiva. Portanto, atenta-se para a necessidade de superar a avaliação tradicional predominante na educação, assumindo uma avaliação emancipatória, bem como para a importância de aprofundamento dos estudos da avaliação na AT, a fim de que possa existir maior coerência com as características que definem essa perspectiva curricular.

## Referências

AULER, Décio. Enfoque Ciência-Tecnologia-sociedade: pressupostos para o contexto Brasileiro. **Ciência & Ensino**, v. 1, n. especial, 2007.

AULER, Décio; DELIZOICOV, Demétrio. Educação CTS: articulação entre pressupostos do educador Paulo Freire e referenciais ligados ao movimento CTS. In: **Las Relaciones CTS en la Educación Científica**. Málaga, Espanha: 2006.

BOGGINO, Norberto. A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. **Revista de Ciências da Educação**, 09, pp 79-86, 2009.

CENTA, Fernanda Gall. **Arroio Cadena: Cartão postal de Santa Maria? Possibilidades e desafios em uma reorientação curricular na perspectiva da Abordagem Temática**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Ensino de Física). Universidade Federal de Santa Maria: Santa Maria, 2015.



DELIZOICOV, Demétrio. **Conhecimento, Tensões e Transições**. 1991. 219 p. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: FEUSP, 1991.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências: Fundamentos e métodos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

EYNG, Ana Maria. Currículo e avaliação: duas faces da mesma moeda na garantia do direito à educação de qualidade social. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 15, n. 44, p. 133-155, 2015.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 49ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65ª ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 62ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra. 2019.

FREITAS, Sirley Leite; COSTA, Michele Gomes Noe; MIRANDA, Flavine Assis. Avaliação Educacional: formas de uso na prática pedagógica. **Meta Avaliação**, v.6, n. 16, p. 85-98, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

HALMENSCHLAGER, Karine Raquel. **Abordagem de temas em ciências da natureza no ensino médio: implicações na prática e na formação docente**. Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação Mediadora**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1996.

KLEIN, Sabrina Gabriela; MUENCHEN, Cristiane. Abordagem temática como objeto de pesquisa: o que vem sendo investigado? **Amazônia, Rev. de Educ. em Ciências e Matemáticas**. v.16, n. 36, 2020.

KLEIN, Sabrina Gabriela; PEREIRA, Diuliana Nadalon; MUENCHEN, Cristiane. Avaliação da aprendizagem na Abordagem Temática: um olhar para os Três Momentos Pedagógicos. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 26, n.1, p. 375-387, 2021.

LEITE, Olivia; DUARTE, José. Aprender a Ler o Mundo. Adaptação do método de Paulo Freire na alfabetização de crianças. **Revista Lusófona de Educação**, v. 10, p.41-50, 2007.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; KAGER, Samantha. Efeitos aversivos das práticas de avaliação da aprendizagem escolar. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 109-134, jan./mar. 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2011.



LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática**. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.

MAGOGA, Thiago Flores. **Abordagem temática na educação em ciências: um olhar à luz da epistemologia fleckiana**. Dissertação (Mestrado em Educação em ciências). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2017.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

MUENCHEN, Cristiane. **A Disseminação dos Três Momentos Pedagógicos: Um Estudo Sobre Práticas Docentes na Região de Santa Maria/RS**. Tese (Doutorado). Florianópolis: UFSC, 2010.

PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida. **Educação e escola como movimento: do ensino de ciências à transformação da escola pública**. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo: São Paulo, 1994.

PIERSON, Alice Helena Campo. **O cotidiano e a Busca de Sentido para o Ensino de Física**. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, 1997.

PINHEIRO, Nilcéia Aparecida Maciel; SILVEIRA, Rosimari Monteiro Castilho Foggiatto; BAZZO, Walter Antonio. Ciência, tecnologia e sociedade: a relevância do enfoque CTS para o contexto do ensino médio. **Ciência e Educação**, v. 13, n. 1, p. 71-84, 2007.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira; 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.

SAUL, Ana Maria. Referenciais Freireanos para a prática da avaliação. **Revista de Educação**, Campinas, n. 25, p. 17-24, 2008.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez, 1988.

SILVA, Patrícia Fernanda; MENEZES, Crédine Silva; FAGUNDES, Léa da Cruz. Avaliação processual no Contexto de Projetos de Aprendizagem. **Informática na Educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 20, n.1, p. 27-35, jan./abr. 2017.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

SOUZA, Ana Maria de Lima. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: aspectos históricos. **Revista Exitus**. v 2, n. 1, 2012.



THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. V. 13. N. 39. 2008.

VALADARES, Jorge; GRAÇA, Margarida. **Avaliando para melhorar a aprendizagem**. Lisboa: Plátano Editora, 1998.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico elementos metodológicos para a elaboração e realização**. São Paulo: Libertad, 2002.

### Apêndice A – Trabalhos utilizados na análise.

ID.	AUTOR	TÍTULO
T4	TORRES, J. R.	Educação Ambiental crítico-transformadora e Abordagem Temática Freireana
T5	COELHO, J. C.	Processos formativos na direção da educação transformadora: temas-dobradiça como contribuição para a Abordagem Temática
T6	HALMENSCHLAGER, K. R.	Abordagem de temas em ciências da natureza no ensino médio: implicações na prática e na formação docente
T7	HUNSCHE, S.	Docência no ensino superior: abordagem temática nas licenciaturas da área de ciências da natureza
T10	STUANI, G. M.	Abordagem temática Freireana: uma concepção de formação permanente dos professores de ciências
T11	CAMBRAIA, A. C.	Desenvolvimento profissional docente em rede na recriação da prática curricular num curso de licenciatura em computação
D4	ANJOS, C. R.	Educação problematizadora no ensino de biologia com a clonagem como temática
D12	MUNDIM, J. V.	Avaliação da abordagem de um tema CTS em aulas de ciências das séries finais do ensino fundamental: análise de uma intervenção pedagógica
D14	HALMENSCHLAGER, K. R.	Abordagem temática: análise da situação de estudo no ensino médio da EFA
D15	HUNSCHE, S.	Professor “fazedor” de currículos: desafios no estágio curricular supervisionado em ensino de física.
D18	COSTA, R. M. R.	Conversando nas aulas de ciências: um diálogo entre edocumunicação e Abordagem Temática na EJA
D27	POSSAMAI, L. F. L.	Contribuições da pesquisa-ação na produção de conhecimentos escolares: experiências curriculares na



		rede pública municipal de educação de Chapecó (1997-2004)
D41	SANTOS, W. A.	Ensino de ciências por abordagem temática: Formação orgânica e socioambiental das classes populares na escola
D43	OLIVEIRA, L. R.	Análise da apropriação de ideias Freireanas de Educação por professores em uma proposta de aulas sobre aquecimento global
D50	SILVA, J. R.	O artesanato como tema gerador para o ensino de ciências: uma perspectiva Freireana
D51	CAMPOS, L. B.	Proposta de abordagem temática com enfoque CTS no ensino de física: produção de energia elétrica
D53	SCHNEIDER, T. M.;	A abordagem temática e o ensino de física: articulações com a educação do campo
D54	RODRIGUES, V. A. B.	Contribuições do ensino de ciências com enfoque CTS para o desenvolvimento do letramento científico dos estudantes

Fonte: Elaborado pelas autoras

Enviado em: 29/11/2020 | Aprovado em: 01/08/2022

