

## AValiação DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS: O QUE DIZEM DOCENTES DE ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE BARREIRINHAS – MA<sup>1</sup>

Ellen Christian Marques Sousa <sup>2</sup>  
Fernanda Lopes Rodrigues <sup>3</sup>

### RESUMO

Esse texto traz alguns dos resultados e considerações da pesquisa que teve como finalidade investigar as diferentes práticas avaliativas desenvolvidas por professores do Componente Curricular Ciências, junto a alunos do 8º e 9º anos do ensino fundamental, em escolas urbanas da rede pública municipal de ensino de Barreirinhas - MA. Como metodologia optamos por uma pesquisa de caráter exploratório, com uma abordagem qualitativa, fazendo uso da pesquisa bibliográfica e documental, além da observação *in loco*, com coleta de dados e informações com uso de entrevistas. A partir da investigação, foram obtidos elementos que nos permitiram identificar os procedimentos e rotinas adotados pelos professores para avaliação do processo ensino-aprendizagem de Ciências. Nos limites desse texto, nos deteremos à análise da compressão dos docentes quanto ao conceito de avaliação. A pesquisa desenvolvida, com certeza, contribuiu com um maior conhecimento sobre os procedimentos e rotinas avaliativos utilizados no ambiente escolar, permitindo uma reflexão crítica sobre as abordagens realizadas, bem como as necessárias para um processo ensino-aprendizagem crítico, que colabore para uma formação competente do alunado. Estudos na área de Didática, Ensino de Ciências e Avaliação constituíram o referencial teórico da pesquisa, nos permitindo confrontar as prerrogativas legais e teórico-metodológicas sobre Avaliação de Ensino-Aprendizagem aos procedimentos e rotinas adotados pelos professores para avaliação do processo ensino-aprendizagem de Ciências.

**Palavras-chave:** Ensino, Ciências, Avaliação.

### INTRODUÇÃO

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, garantindo o acompanhamento, passo a passo, do processo de ensino e aprendizagem, indicando ao docente quais decisões tomar em seu trabalho. Pode-se, então, defini-la como um componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência desses com os objetivos propostos e, daí,

---

<sup>1</sup> A investigação que deu origem ao presente artigo ocorreu como Projeto de Iniciação Científica, aprovado por meio do EDITAL PRPGI/IFMA Nº 06/2017 - PIBIC SUPERIOR 2017/2018. A pesquisa foi financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Maranhão, tendo sido concluída em 2018. Os resultados foram apresentados como trabalho de Conclusão do Curso de Ciências Biológicas do IFMA/Campus Barreirinhas (SOUSA, 2018).

<sup>2</sup> Graduada pelo Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFMA-Campus Barreirinhas, [ellenchristian15@gmail.com](mailto:ellenchristian15@gmail.com);

<sup>3</sup> Professora orientadora: Licenciada em Pedagogia. Mestra em Educação. Professora da COLUN-UFMA, [nanda.ufma@hotmail.com](mailto:nanda.ufma@hotmail.com).

orientar a tomada de decisões em relação às atividades seguintes (LIBÂNEO, 2013).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 dispõe, no Capítulo II – Da Educação Básica, Artigo 24, V, que a verificação do rendimento escolar observará entre outros: avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.

No que se refere ao Ensino Fundamental, há de se considerar que essa avaliação contínua e cumulativa, deve dar-se de tal modo que seja possível alcançar o objetivo de formação básica do cidadão, que ocorre mediante:

Art. 32 [...]

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996, Art.32).

Sabe-se, que a avaliação deve cumprir, pelo menos, três funções: pedagógico-didática, diagnóstica e de controle (LIBÂNEO, 2013). Porém, tem sido criticada, sobretudo, ao reduzir-se à função de controle, mediante a qual se faz uma classificação quantitativa dos alunos relativa às notas que obtiveram nas provas.

Tal cenário tornou imprescindível estudos e pesquisas que desvelassem o universo das práticas pedagógicas que os professores utilizam para avaliação de aprendizagem, indicando, sobretudo, sua adequação aos objetivos propostos. A investigação que realizamos enquadra-se entre tais estudos e pesquisas, avançando no sentido de apresentar sugestões com o objetivo de colaborar na reelaboração das práticas estabelecidas pelos docentes para avaliação do processo ensino-aprendizagem de Ciências, em escolas urbanas da rede municipal de ensino de Barreirinhas – MA.

Para tanto, estabelecemos como objetivo geral: “Identificar os procedimentos e rotinas adotados pelos professores do Componente Curricular Ciências, para avaliação do processo ensino-aprendizagem junto a alunos dos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, em escolas urbanas da cidade de Barreirinhas-MA” (SOUSA, 2017, p. 4).

Como objetivos específicos, propusemos:

a) Estudar prerrogativas teórico-metodológicos e legais que preconizam a prática avaliativa do ensino-aprendizagem de Ciências.

b) Compreender os procedimentos desenvolvidos pelo professor, ao longo do ano letivo, para avaliação de ensino-aprendizagem de Ciências junto a alunos dos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, em escolas urbanas da cidade de Barreirinhas-MA.

c) Discutir as estratégias forjadas pelos professores de Ciências para avaliação de alunos dos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, em escolas urbanas da cidade de Barreirinhas-MA.

Os tópicos que se seguem apresentam desde nossa trajetória metodológica no desenvolvimento da investigação às nossas conclusões a partir da análise dos dados obtidos. Com isso, acreditamos ter alcançado o objetivo proposto, conscientes dos limites desse trabalho e da necessidade de continuidade de estudos posteriores, que deem conta das lacunas e dos novos questionamentos que surgiram.

## METODOLOGIA

O município de Barreirinhas possui cerca de 7 (sete) escolas da rede municipal, denominadas por Pólo 1 (Zona Urbana), que oferecem os dois últimos anos do ensino fundamental. Definiu-se como amostra para a pesquisa o total de 3 (três) escolas localizadas em bairros diferentes, com clientela e professores distintos. São elas<sup>4</sup>: Escola C, localizada no bairro Ladeira, Escola D, situada no bairro Murici e Escola M, estabelecida no bairro Carnaubal.

O percurso metodológico considerou as etapas: revisão de literatura; coleta dos dados; análise das informações. Na primeira etapa (pesquisa bibliográfica e documental), foram realizados estudos sobre Didática, Metodologias de Ensino e Avaliação, além dos documentos oficiais que norteiam a prática pedagógica. Em um segundo momento, realizou-se a inserção nas escolas para obtenção dos dados, por meio de entrevistas com os professores, observação *in loco* e consulta e análise de documentos institucionais, tais como Planos de Aula e Projeto Político-Pedagógico. Fizemos o acompanhamento das turmas de 8º e 9º ano do ensino fundamental, turno vespertino, frequentando aulas semanais, totalizando 20 horas do componente curricular Ciências em cada escola, sendo 10 horas em cada turma. Os sujeitos da pesquisa foram 4 (quatro) professores que lecionam Ciências nas turmas que foram

---

<sup>4</sup> Em contato com os gestores escolares, eles nos concederam autorização formal para identificação das escolas. Porém, para melhor entendimento utilizaremos as iniciais, relacionando cada professor à sua escola. Sendo assim, Professor (a) C, D, I e M estão associados, respectivamente, às Escolas C (Unidade Integrada Cincinato Ribeiro Rêgo), D e I (Unidade Integrada Domingos Carvalho), e M (C.E.F.M Governador Matos Carvalho).

acompanhadas nas respectivas escolas-campo. Na terceira etapa, fizemos a análise das informações, considerando o aporte teórico-metodológico da pesquisa, sobretudo os da área de educação, didática, ensino de Ciências e Avaliação. Parte dos resultados, outrora discutidos em Relatório Final de Pesquisa e em Texto Monográfico, serão apresentados nesse artigo, especificamente os dados coletados durante entrevista e observação *in loco*, que sinalizam a concepção de avaliação dos professores.

## DESENVOLVIMENTO

O ensino de Ciências na escola básica tem sido praticado de acordo com diferentes propostas e práticas educacionais desenvolvidas pelos professores. Ainda que as concepções e práticas acerca do ensino sejam diferentes e, por vezes, conflituosas, é praticamente unanime a compreensão de que o ensino deve desenvolver atitudes e posturas adequadas para despertar nos alunos o saber científico.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S), o ensino de Ciências objetiva que o aluno desenvolva competências que lhe permitam compreender o mundo e atuar como indivíduo e como cidadão. Neste contexto, os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN'S (BRASIL, 1998) mostram que muitas práticas, ainda hoje, são baseadas na mera transmissão de informações, tendo como recurso exclusivo o livro didático e sua transcrição na lousa; outras já incorporam avanços, produzidos nas últimas décadas, sobre o processo de ensino e aprendizagem em geral e sobre o ensino de Ciências, em particular.

Em uma abordagem tradicional do ensino de Ciências, ele acaba sendo desenvolvido de forma desinteressante e pouco compreensível, tornando difícil os estudantes apreenderem o conhecimento científico. Se dá de forma exclusivamente repetitiva, sem interação direta, deixando uma enorme lacuna na formação dos alunos. Em tal cenário, como afirma Luckesi, o ato de avaliar serve, apenas, como um meio de julgar, com função classificatória, não auxiliando o desenvolvimento do aluno, posto que: “(...) a avaliação constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento. (...) subtrai da prática (...) aquilo que lhe é constitutivo (...)” (LUCKESI, 2005, p.35).

Esse conceito de avaliação vem sendo criticado duramente. Em consequência, outras perspectivas avaliativas vêm ganhando importância, compreendendo-se que:

(...) são muitas as formas de avaliação possíveis: individual e coletiva, oral e escrita. Os instrumentos de avaliação comportam, por um lado, a observação sistemática durante as aulas sobre as perguntas feitas pelos estudantes, as respostas dadas, os

registros de debates, de entrevistas, de pesquisas, de filmes, de experimentos, os desenhos de observação etc.; por outro lado, as atividades específicas de avaliação, como comunicações de pesquisa, participação em debates, relatórios de leitura, de experimentos e provas dissertativas ou de múltipla escolha. É importante notar que esses últimos instrumentos, as provas, muitas vezes são entendidos como a única forma de avaliação possível, perdendo-se a perspectiva da avaliação como elemento muito mais abrangente (BRASIL, 1998, p.31).

Consta nos PCN'S (BRASIL, 1998) que, a avaliação deve considerar o desenvolvimento das capacidades dos estudantes com relação à aprendizagem não só de conceitos, mas também de procedimentos e de atitudes. Dessa forma, é fundamental que se utilizem diversos instrumentos e situações para poder avaliar diferentes aprendizagens.

Vale ressaltar que existem, pelo menos, três tipos de avaliação da aprendizagem: Diagnóstica, Formativa e Somativa. A avaliação diagnóstica busca determinar capacidades, aptidões, conhecimentos prévios, potencial de aprendizagem, bem como causas subjacentes a dificuldades de aprendizagem. É o ponto de partida para organização e sequenciação do ensino, sendo aplicada no início de uma unidade, bimestre ou ano letivo com finalidade prognóstica. A avaliação formativa tem como objetivo fornecer 'feedbacks' para o professor e aluno, localizando falhas e dificuldades, sendo aplicada durante a instrução. A Somativa tem objetivo mais genérico que a formativa, determinando resultados alcançados ao final de uma unidade ou de um curso, com atribuição de conceitos, notas, etc. (MELO, 2007).

O conceito de avaliação relaciona-se, ainda, com as diferentes abordagens/tendências pedagógicas que fundamentam a prática pedagógica. Relacionando às abordagens pedagógicas apresentadas por Mizukami (1986), a avaliação de aprendizagem se destina à:

- Tradicional: mensuração da quantidade e exatidão na reprodução do conteúdo comunicado nas aulas.
- Comportamentalista: identificar mudanças de comportamento, antes, durante e depois do processo. É uma parte da aprendizagem.
- Humanista: volta-se para auto avaliação.
- Cognitivista: é qualitativa, sem pressão no sentido de desempenhos padronizados.
- Sócio cultural: Auto avaliação e avaliação mútua da prática educativa por professor e alunos.

Chueiri (2008), ao analisar a relação entre concepções pedagógicas e os significados de avaliação utiliza quatro categorias: "Examinar para Avaliar", "Medir para Avaliar", "Avaliar para Classificar ou para Regular" e "Avaliar para Qualificar".



“Examinar para Avaliar” remonta às práticas de avaliação sob a forma de exames e provas, usadas em colégios católicos da Ordem Jesuítica e em escolas protestantes, a partir do século XVI (LUCKESI, 2003). Afirma o autor que “[...] historicamente, passamos a denominar a prática de acompanhamento da avaliação da aprendizagem do educando de “Avaliação da aprendizagem escolar”, mas, na verdade, continuamos a praticar exames”.

Tal Pedagogia do Exame ainda se faz presente em nossas escolas, podendo ser observada em algumas práticas nacionais de avaliação, tais como o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes que reforçam a cultura do exame do que a cultura da avaliação (CHUEIRI, 2008).

“Medir para Avaliar” retrata a concepção de avaliação como processo de medida. Teve sua origem no início do século XX, nos Estados Unidos, com os estudos de Thorndike acerca dos testes educacionais (CHUEIRI, 2008), resultando no desenvolvimento e expansão de testes capazes de medir as aptidões dos educandos, “não só para medir mudanças comportamentais, mas também a aprendizagem, quantificando resultados” (CHUEIRI, 2008, p.56).

“Avaliar para classificar ou para Regular” refere-se a uma das concepções mais tradicionais sobre a avaliação na escola, que busca a possibilidade de classificar o desempenho do aluno por meio da avaliação.

Para Perrenoud (1999), nossas práticas de avaliação são atravessadas por duas lógicas não necessariamente excludentes: a formativa e a somativa. Na prática, essas lógicas convivem entre si. A diferença reside na posição do educador diante delas, ou seja, na coragem do professor em assumir a sua titularidade e sua autonomia na definição do que vale em avaliação.

“Avaliar para Qualificar” é uma concepção que surge a partir da década de 1960, como reação às concepções tecnicistas e quantitativa da avaliação. Conforme Saul (1988):

Produziu-se um acelerado desenvolvimento do interesse sobre a perspectiva chamada de avaliação “qualitativa”. Esse movimento deveu-se em grande parte ao reconhecimento de que os testes padronizados de rendimento não ofereciam toda a informação necessária para compreender o que os professores ensinavam e o que os alunos aprendem. (p. 45).

Segundo Saul (1988), uma das características dessa avaliação é que está centrada em processos, sendo, em si mesma, um processo que evolui em virtude de descobertas sucessivas e de transformações do contexto. Supõe, então, um enfoque seletivo e progressivo.

Discutir tais questões nos mostra a importância e urgência de se repensar a avaliação do processo ensino-aprendizagem de Ciências, de modo a tornar claro quais as abordagens e concepções estão fundamentando a prática docente.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao serem questionados sobre o entendimento por avaliação, constata-se que os sujeitos da pesquisa possuem visões distintas, mas com pontos relevantes em suas práticas, como especificado no quadro abaixo:

O professor D aponta a avaliação como “um momento em que verifica se seu planejamento está transcorrendo de maneira eficaz. E se não, onde pode ser melhorado”<sup>5</sup>. O que vai ao encontro de Furlan (2007, p. 32-33), quando menciona que:

A avaliação da aprendizagem escolar pode ser definida como um meio de obter informações sobre os avanços e as dificuldades dos alunos, constituindo um procedimento permanente de suporte ao processo ensino e aprendizagem, de orientação para o professor planejar suas ações, a fim de conseguir ajudar o aluno a prosseguir, com êxito, seu processo de educação.

Contudo, não constatamos a efetividade prática de tal conceito no agir do docente. Ao aplicar uma “avaliação escrita”, onde a maioria da turma tirou nota abaixo da média, o docente não se preocupou em demonstrar passo a passo as questões propostas, tão pouco discutir as falhas, equívocos, reencaminhando as ações posteriores. Dado que foi ao encontro do mencionado por ele, ao ser questionado se costumava fazer a correção dos exercícios, de forma que o discente compreendesse seu erro: “Sim. Corrigindo individualmente ou em grupo cada atividade realizada”<sup>6</sup>. Com tal postura, percebe-se que existe uma grande lacuna entre o fazer docente e o desenvolvimento do alunado, não atingindo de forma satisfatória todos os discentes, pois ao corrigir individualmente, sem levar o aluno a repensar, apenas a minoria consegue atingir os objetivos propostos para o ensino.

Dessa maneira, como afirma Furlan (2007, p.45), “o professor tem clareza de que a avaliação da aprendizagem do aluno está ligada diretamente ao seu trabalho”, porém, não analisa os resultados. Sendo que nessas condições, ele deve rever seu método, seu instrumento, apoiando-se ao processo de aprendizagem (BARRIGA, 2003).

Nesse sentido, o professor ao ser argumentado se através do processo avaliativo,

<sup>5</sup> Entrevista concedida em 28/03/18.

<sup>6</sup> Entrevista concedida em 28/03/18.

costumava estabelecer comparações do que foi alcançado com o que se pretende atingir, procurando melhorar seus métodos, salientou que “todo professor faz ou deverá fazer, porque muito conteúdo trabalhado serve de base para outros”<sup>7</sup>. Deixando claro, mais uma vez, sua preocupação com o cumprimento de metas estabelecidas pelo sistema, para atingir a quantidade de conteúdos dispostos, e não com o desenvolvimento do alunado.

Ao ser questionado se costuma proporcionar *feedbacks* aos alunos, sobre os conteúdos abordados em aula, procurando localizar falhas e dificuldades, o docente pontuou que “nem sempre, pois temos rol de conteúdos e não temos esse tempo disponível para fazer esse reforço”<sup>8</sup>. Entretanto, Furlan (2007, p.45), menciona que “essa postura demanda atenção do professor, para não se deixar levar pelos números, pelas menções, mas sim estar atento na evolução da aprendizagem, através da análise de produções”.

Como podemos observar, a questão da limitada carga horária e a preocupação com a abordagem integral dos conteúdos previstos acabam colaborando para que a avaliação deixe a desejar. Com isso, desconsidera-se que esse retorno seja fundamental para que o aluno tenha a oportunidade de analisar seus erros, avanços e reencaminhar sua aprendizagem, além de dar aos professores elementos para uma processo ensino-aprendizagem de maior qualidade. Do que adianta, o professor concluir o rol de conteúdos previstos sem que o aluno aprenda, de fato e de direito?

Assim, na mesma instituição, o professor I ressalta a avaliação como “um processo contínuo muito importante para conscientizar no processo ensino-aprendizagem”<sup>9</sup>. Posto que sua abordagem se associa à sócio-cultural, enfatizando aspectos sociais, políticos e culturais, partindo sempre do que os estudantes assimilaram como sujeitos integrantes da sociedade, de forma a propiciar um crescimento mútuo do docente e discentes envolvidos, através de indagações capazes de desenvolver a criticidade em relação a sua posição social.

Concepção onde se coloca como objetivo:

Construir uma avaliação capaz de dialogar com a complexidade do real, com a multiplicidade de conhecimentos, com as particularidades dos sujeitos, com a dinâmica individual/coletivo, com a diversidade de lógicas, dentro de um processo costurado pelos múltiplos papéis, valores e vozes sociais, perpassado pelo confronto de interesses individuais e coletivos, não é tarefa simples (ESTEBAN, 2003, p. 24-25).

Essa abordagem envolve muito diálogo e atenção, incluindo métodos que se

---

<sup>7</sup> Entrevista concedida em 28/03/18.

<sup>8</sup> Entrevista concedida em 28/03/18.

<sup>9</sup> Entrevista concedida em 27/03/18.



desenvolvem por meio da codificação de elementos do cotidiano dos educandos, tornando-os ativos. Sendo que em seu relato, o professor I complementa: “Faço da realidade vigente algo que possa ser usado em sala de aula. Coloco questões pessoais, de maneira que resulte no melhoramento do processo ensino-aprendizagem”<sup>10</sup>. Prática essa, que se fez presente nos dias observados. Visto que, ao aplicar um instrumento avaliativo, além de questionar os alunos acerca de alguns conceitos trabalhados em sala, relacionou-os à realidade do município, abordando temáticas de diferentes áreas, mas interligadas.

Nessa perspectiva, ao ser interrogado se costuma proporcionar *feedbacks* aos educandos, sobre os conteúdos abordados em aula, procurando localizar falhas e dificuldades, o docente relatou “Sempre aproveito os erros e acertos para eles mesmos verem seus resultados, sendo comentados por outros”<sup>11</sup>. Dessa forma, o alunado desenvolve um aprendizado baseado em compartilhamentos de conhecimentos, por meio da interação com “o outro”, de maneira a aguçar o senso crítico capaz de atuar na sociedade.

Sendo assim, a avaliação ocorre como função de ajudar a construir a aprendizagem e a interferir ativamente em uma situação. Para tanto, se faz necessário conhecer o processo para perceber indicadores de intervenções. Outrossim,

[...] avaliação só faz sentido se for utilizada com a finalidade de saber mais sobre o aluno e de colher elementos para que a educação escolar aconteça de forma próxima à realidade e dentro de um contexto. Como o contexto é dinâmico e está sujeito a constantes mudanças, é necessário ter um olhar avaliativo o tempo todo. Para isso, o professor precisa ter vínculo com o que está acontecendo e não se perder em um imaginário do que os alunos deveriam ou não estar aprendendo (FURLAN, 2007, p.40).

Ao presenciar algumas situações nas escolas da rede municipal investigadas, percebe-se que muitos docentes ao adotarem essa linha de pensamento e prática, acabam deixando lacunas, uma vez que não a compreendem, executando-a de forma inadequada. Acreditando que são capazes de fazer escolhas do que o aluno precisa ou não aprender, caindo assim, no “imaginário” e no falso *feedback* do processo de ensino-aprendizagem.

Quanto a isso, acreditamos que os docentes devem criar um ambiente agradável, que proporcione uma aprendizagem baseada nos conteúdos estabelecidos e na vivência, pois ambos devem estar relacionados, trabalhando-os sempre de forma contextualizada e transversal.

Em contrapartida, a professora C destaca a avaliação como um “processo

<sup>10</sup> Entrevista concedida em 27/03/18.

<sup>11</sup> Entrevista concedida em 27/03/18.

sistematizado de registro e apreciação dos resultados obtidos referente a metas educativas estabelecidas de forma prévia”<sup>12</sup>. Tal concepção, vai ao encontro do observado em sua regência, pois a docente realiza registros acerca do desenvolvimento dos educandos, a serem debatidos ao final de cada período, em reuniões com demais professores, elencando o desempenho deles e, assim, tentar sanar as dificuldades da turma.

Segundo o autor:

A avaliação faz parte do ato educativo, do processo de aprendizagem. Avalia-se para diagnosticar avanços e entraves, para intervir, agir, problematizando, interferindo e redefinindo os rumos e caminhos a serem percorridos.

O desafio que as escolas têm proposto a si próprias, já expressa a avaliação dentro de uma concepção emancipatória através de práticas reconstruídas tais como:

- anotações sobre as produções dos alunos;
- registros de observações ou produções dos alunos; [...]
- Reuniões pedagógicas (LOCH, 2003, p.134).

Entre as atribuições de um professor, é indispensável esse olhar observador, para que se tenha e desenvolva uma prática pedagógica atenta aos efeitos no aluno. Para isso, requer tempo, atenção e dedicação, que muitos não possuem, outros sequer se importam com as subjetividades apresentadas pelos educandos. Ao professor não cabe julgar, e sim, diagnosticar com vistas às soluções adequadas (FURLAN, 2007, p.42).

Para tanto, a escola precisa dar satisfação de suas ações, os alunos e professores precisam de índices e informações, para o fornecimento de conhecimentos que apontem intervenções necessárias (FURLAN, 2007, p.44), capazes de mostrar seu desempenho, através de diversos processos avaliativos. Nesse olhar, a docente pontua que “os alunos são avaliados de acordo com sua produção na sala de aula. Participação nas aulas práticas, seminários”<sup>13</sup>.

Apesar da existência de diferentes conceitos e práticas avaliativas, Esteban (2003, p.14) fala que o professor continua se fundamentando “na fragmentação do processo ensino-aprendizagem e na classificação das respostas de seus alunos, a partir de um padrão predeterminado”.

Para Furlan:

Tradicionalmente o que se observa é o processo de avaliação reduzir-se à verificação do conteúdo aprendido pelo aluno. Os professores avaliando através de instrumentos, de estilo tipicamente reprodutivo, cabendo ao aluno escutar as aulas, tornar nota e fazer prova (FURLAN, 2007, p.39).

Em relação aos instrumentos e procedimentos de verificação do rendimento escolar, os docentes costumam utilizar diversos, como o docente D menciona: “trabalho com vários

<sup>12</sup> Entrevista concedida em 20/03/18.

<sup>13</sup> Entrevista concedida em 20/03/18.

critérios [...]. A avaliação escrita é muito importante, mas não é a mais importante, pois o meu aluno é avaliado a todo instante na sala de aula”<sup>14</sup>.

Da mesma forma, a professora M não realiza provas escritas como instrumentos avaliativos, pois segundo o observado no período de acompanhamento, ela procura oportunizar diferentes formas (experiências científicas, atividades problematizadas) para confrontar o aluno, tirando-o da “zona de conforto” e assim, viabilizar o processo de desenvolvimento do alunado. Em relação à correção dos exercícios, a docente costuma corrigir de maneira reflexiva, sempre debatendo, levando os educandos a repensarem suas respostas, de forma que compreendam seus acertos e erros.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida do tipo participante que, entre outras características, se refere à interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas, nos garantiu identificar os procedimentos e rotinas adotados pelos professores do Componente Curricular Ciências, para avaliação do processo ensino-aprendizagem junto a alunos dos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, em escolas urbanas da cidade de Barreirinhas-MA. Ao longo do desenvolvimento da investigação, nossa inserção na escola se deu de modo a levar os docentes a repensarem e adequarem os objetivos propostos e as alterações que deveriam ser feitas em se tratando de avaliação, por meio dos aspectos legais e históricos de ações que orientam as práticas implementadas.

No levantamento de literatura e dados nas escolas-campo foi possível constatar que, muitas das problemáticas que cercam a avaliação no processo ensino-aprendizagem, envolvendo principalmente o ensino de Ciências, estão interligadas às práticas didático-pedagógicas utilizadas pelos docentes de maneiras incoerentes que não potencializam de forma adequada os educandos. Por muitas vezes, o que ficou claro foi que o descaso do poder público no presente município, reflete na didática dos profissionais, assim como no funcionamento das escolas, que não recebem suportes para um bom desempenho. Sendo que todas as investigadas passavam por situações de calamidades, onde não possuíam o quadro de funcionários completos para manterem um funcionamento e uma organização adequada.

Com isso, a avaliação desenvolve-se em situações conflituosas, em meio à avanços e retrocessos na educação do município. Visto que os instrumentos avaliativos quando bem

---

<sup>14</sup> Entrevista concedida em 28/03/18.

elaborados e implementados, podem servir para um aprendizado mais significativo, mas tem-se que perceber que as escolas, em especial os professores, devem passar por um processo de formação continuada. Para isso, se faz necessário o empenho e a vontade de todos, desde os responsáveis pela gestão do sistema, gestão das escolas e da sala de aula.

Por fim, ficou ainda mais evidente a importância de se investir em procedimentos diversificados, considerando todo o processo escolar para análise e construção de um planejamento com objetivos de acordo com a realidade dos alunos, de modo que a escola não fique à margem do sistema, ou seja, é preciso que ela refaça o seu fazer cotidiano, incorporando novos critérios e instrumentos avaliativos.

Espera-se que esse estudo contribua para uma reflexão crítica dos professores sobre as abordagens realizadas, bem como as necessárias para um processo ensino-aprendizagem crítico, que colabore para uma formação competente do alunado. Para isso, os resultados dessa pesquisa estão sendo socializados.

## REFERÊNCIAS

- BARRIGA, Ángel Díaz. Uma polêmica em relação ao exame. In.: **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5.ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 51- 82.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**. Brasília, DF, 1996.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental; Ciências**. Brasília: MEC/SEF, v. 4, 1998.
- CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre a avaliação Escolar. In.: **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008.
- ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5.ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FURLAN, Maria Ignez Carlin. **Avaliação da aprendizagem escolar: convergências, divergências**. São Paulo: Annablume, 2007.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**, 2.ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- LOCH, Jussara Margareth de Paula. Avaliação na escola cidadã. In.: **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5.ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 129- 142.
- LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e preposições**, 17ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MELO, M. M. (org.) **Avaliação na educação**. São Paulo: Editora Melo, 2007.
- MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.
- PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática da avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez, 1988.
- SOUSA, Ellen Christian Marques. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem de ciências: Estudo das práticas desenvolvidas em escolas municipais de Barreirinhas-MA**. Projeto de Pesquisa: IFMA, 2017.