

Avaliação da aprendizagem no ensino de ciências em escolas do campo no município de Timon (MA)

Assessment of learning in science teaching in rural schools in the city of Timon (MA)

Raimunda Alves Melo*
Paulo José Santana**

Resumo: o objetivo geral desse estudo foi conhecer as dificuldades apontadas por professores de Ciências Naturais de escolas do campo nos processos de avaliação da aprendizagem. Especificamente, objetivou caracterizar as práticas de avaliação da aprendizagem nas escolas de campo e identificar as dificuldades citadas pelos professores na avaliação dos estudantes. O estudo foi realizado por meio de pesquisa qualitativa, utilizando-se como instrumento de coleta de dados, o questionário. O cenário da investigação constituiu-se de três escolas do campo, situadas em comunidades rurais do município de Timon (MA). Os interlocutores foram quatro professores de Ciências Naturais, que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Os resultados apontam que as principais dificuldades de avaliar os estudantes são: identificação dos níveis de aprendizagem de cada aluno, frustração dos docentes diante de resultados insatisfatórios e a prevalência de métodos tradicionais que incluem a prova escrita como principal instrumento, ainda utilizada como punição e pressão psicológica dos alunos. Dessa forma, é necessário que a Secretaria Municipal de Educação desenvolva processos formativos críticos e reflexivos, através dos quais, os professores reflitam sobre suas concepções de educação e avaliação e os interesses subjacentes as mesmas, desenvolvendo assim, novas práticas de avaliação fundamentadas numa perspectiva formativa e inclusiva.

Palavras-chave: Ensino de Ciências Naturais. Avaliação da aprendizagem. Escolas do Campo.

Abstract: the overall objective of this study was to know the difficulties pointed by teachers of Natural Sciences of rural schools in the processes of learning evaluation. Specifically, it aimed to characterize learning assessment practices in Field schools and to identify the difficulties cited by teachers in student assessment. The study was conducted through qualitative research, using as a data collection instrument, the questionnaire. The research scenario consisted of three rural schools located in rural communities of Timon (MA). The interlocutors were four teachers of Natural Sciences, who work in the final years of elementary school (6th to 9th grade). The results indicate that the main difficulties in assessing students are: identification of each students learning levels, teachers' frustration with unsatisfactory results and the prevalence of traditional methods that include written test as the main instrument, still used as punishment and pressure students psychological. Thus, it is necessary that the Municipal Department of Education develop critical and reflective formative processes, through which teachers reflect on their conceptions of education and assessment and their underlying interests, thus developing new assessment practices based on a formative and inclusive perspective.

Keywords: Teaching of natural sciences. Learning evaluation. Field schools.

* Mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí, professora titular do Curso de Licenciatura em Educação da mesma instituição, no *campus* de Teresina. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0003-3652-8213>>. E-mail: raimundinhamelo@yahoo.com.br

** Graduado em Licenciatura em Educação do Campo pela Universidade Federal do Piauí, *campus* de Teresina. Professor da Educação Básica no município de Timon-MA. E-mail: paulojose.santana24@gmail.com

Introdução

A situação que evidenciada hoje no sistema escolar, em termos de avaliação da aprendizagem, desencadeou a curiosidade em aprofundar conhecimentos acerca de sua implementação no Ensino Fundamental, por esta ser uma temática geradora de inúmeros debates e que, ao longo da história, também gerou dúvidas entre educadores e estudantes.

Para que o processo de avaliação da aprendizagem aconteça a contento, é necessário preparo profissional e capacidade de observação dos educadores, haja vista, ter o docente um papel importantíssimo como mediador do processo de ensino e aprendizagem, sendo necessário que esteja atento aos resultados das avaliações, para que não se construa em seu interior, perspectivas de ameaça, decepção, medo e, principalmente, a possibilidade de insucesso dos estudantes.

Dessa forma, avaliar não é simplesmente atribuir notas, mas possibilitar a tomada de decisão para crescimento da aprendizagem discente, a partir de uma expectativa de sucesso (LIBÂNEO, 1994). Assim, a avaliação da aprendizagem é um processo complexo, marcado por ideologias e consensos sobre a educação, ensino e aprendizagem e suas diferentes nuances.

Desenvolver a avaliação da aprendizagem na perspectiva da Educação do Campo,¹ implica no reconhecimento e valorização da diversidade sociocultural camponesa, na proposição de situações de aprendizagem, através das quais, os estudantes tenham a oportunidade elaborar e ampliar saberes e conhecimentos que lhes permitam refletir/construir o tipo de sociedade que desejam e o perfil do sujeito para viver no espaço camponês.

No entanto, ainda existem muitos desafios para a realização de processos avaliativos nos moldes propostos pela Educação do Campo. A situação atual, que se evidencia nas escolas do campo, principalmente no que se refere ao processo de avaliação da aprendizagem, é marcado por muitos conflitos e dificuldades. Tal fato desencadeou o interesse e curiosidade em aprofundar conhecimentos acerca desse tema, como forma de contribuir com os debates sobre os principais desafios e perspectivas que envolvem as práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores do Ensino Fundamental que atuam nestas escolas.

Nesse ínterim, problematizou-se: quais dificuldades apontadas pelos professores de Ciências que atuam em escolas do campo, em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, na realização do processo de avaliação da aprendizagem?

O presente estudo tem como objetivo geral, conhecer as dificuldades apontadas por professores de Ciências que atuam em escolas do campo, em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, na realização do processo de avaliação da aprendizagem. Especificamente, objetivou caracterizar as práticas de avaliação da aprendizagem nas escolas de campo e identificar as dificuldades citadas pelos professores na realização da avaliação dos estudantes.

¹ Terminologia utilizada por Arroyo; Caldart; Molina (2005) para denominar uma concepção de educação que concebe o campo como um espaço rico e diverso, e, ao mesmo tempo, produtor de cultura, implicando no reconhecimento das potencialidades de desenvolvimento do campo, construída a partir da luta camponesa, com sua especificidade, singularidade, mas também, com sua diversidade e suas tensões.

Percurso metodológico

Para o alcance dos objetivos traçados, realizou-se pesquisa de campo, com enfoque qualitativo, entendida por Marconi; Lakatos (2007, p. 83) como “[...] aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual se procura uma resposta”.

O cenário da pesquisa foram três escolas do campo, situadas no município de Timon (MA). A primeira, Escola Francisca Leônidas de Sousa, localiza-se no Povoado Perdidos, a uma distância de 38 km da sede do município. Funciona nos três turnos, atendendo a um total de 391 (trezentos e noventa e um) alunos matriculados na Educação Infantil, Ensino Fundamental Regular e EJA e Ensino Médio. A segunda instituição foi a Escola Municipal Norberto Moreira Lima, localizada no povoado Boa Vista, zona rural, a 7 km de Timon (MA). Funciona nos turnos matutino e vespertino, atendendo a 256 alunos matriculados do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental. A terceira instituição foi a Escola Municipal João Joca de Assunção, situada no povoado Bonitinho, a 58 quilômetros de sede de Timon (MA). Atende a 329 alunos, matriculados na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, distribuídos nos três turnos: matutino, vespertino e noturno.

Os interlocutores da pesquisa foram 4 (quatro) professores que atuam no ensino de Ciências (Ensino Fundamental), denominados PA, PB, PC e PD. Todos esses sujeitos possuem formação específica na área de atuação, sendo que dois deles, foram formados na perspectiva da Educação do Campo. Ressalta-se que a formação inicial específica, bem como, a atuação na área é um importante fator para a qualidade da educação.

Os professores pesquisados não residem nas comunidades rurais onde se localizam as escolas: PA e PD moram em Teresina, não são concursados e fazem parte do quadro de profissionais contratados, através de testes seletivos realizados pela Prefeitura. Já PB e PC, são concursados e residem na cidade de Timon (MA). O fato de não residirem no campo pode ser um fator comprometedor dos propósitos da Educação do Campo, uma vez que, ter vínculo com a comunidade, bem como, pertencer a mesma é relevante para a formação de vínculos afetivos.

Para a coleta dos dados, utilizou-se como instrumento de coleta, um questionário semiestruturado com questões abertas direcionadas a 04 (quatro) professores pertencentes às escolas pesquisadas. O questionário, na concepção de Marconi; Lakatos (2007, p. 88), é “um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas sem a presença do entrevistador”.

Evolução histórica da avaliação escolar no Brasil

O tema avaliação da aprendizagem tem se constituído em motivo de medo e tensão, por parte principalmente, de alguns estudantes. Tal fato se deve a forma como ela surgiu e vem sendo desenvolvida ao longo dos séculos. Conforme Vasconcelos (1994, p. 27), “[...] tem-se notícias de exames há 2.205 a.C., quando o imperado chinês Shun examinava seus oficiais a cada três anos, como finalidade de promovê-los ou demiti-los”. Embora esse tipo de avaliação não tenha o caráter que tem hoje, sua gênese, como exame, com função de controle social, ainda permanece muito presente nas práticas avaliativas.

Posteriormente, outras funções foram agregadas ao exame: certificar e promover. Isso provocou uma dissociação do exame do método e do ensino, dando

origem a uma pedagogia do exame. Ou seja, “[...] a prática pedagógica está polarizada pelas provas e exames”, sendo assim “o nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem” (LUCKESI, 2003, p. 18).

Segundo Garcia (2003, p. 29), “[...] a avaliação sempre foi uma atividade de controle que visava selecionar e, portanto, incluir alguns e excluir outros”, se constituindo numa forma de verificação de conhecimentos e habilidades requeridas pela sociedade. No entanto, outros critérios de avaliação surgiram com o passar do tempo, resultando em novas concepções sobre a avaliação da aprendizagem e seus propósitos.

No Brasil, a sistematização dos exames escolares foi feita pelos Jesuítas, nos séculos XVI e XVII, na *Ratio Studiorum*, um “[...] plano de estudos, de métodos e a base filosófica dos jesuítas. Representa o primeiro sistema organizado de educação católica” (GADOTTI, 2001, p. 72). A prática avaliativa atual ainda é permeada por rituais daquela época: tempo rigoroso na aplicação da prova e os alunos não podem perguntar na hora da prova.

Na atualidade, ainda é muito presente a noção de avaliação da aprendizagem como medição, fato que dificulta a evolução de sua compreensão como processo contínuo e que promove a transformação do sujeito. Hoffmann (1995, p. 53) considera que “o reducionismo da avaliação à concepção de medida denuncia uma consciência ingênua do educador a respeito do tratamento desse fenômeno, pois ele não se aprofunda nas causas e consequências de tais fatos, cometendo equívocos de maneira simplistas”.

Ao tratar sobre o processo histórico da avaliação da aprendizagem, Rafael; Carrara (2002) afirmam que a evolução conceitual dessa categoria pode ser identificada por quatro gerações. A *primeira* (1920-1930) caracterizada pela identificação entre a avaliação e mensuração, com preocupação eminentemente técnica, principalmente, na construção de instrumentos. A *segunda* geração (1930-1940) tem como expoente principal Tyler e caracterizava-se por uma tentativa de ampliação da concepção de avaliação, num enfoque descritivo, mas ainda técnico. A *terceira* geração defendia a ampliação do processo avaliatório, centrando-o no julgamento do sujeito avaliado. A *quarta* geração emerge nos anos de 1990, com o caráter de negociação, embasada num processo interativo, com base em propostas e conflitos, dando-lhes um tratamento dialético (RAFHAEL; CARRARA, 2002).

Essa quarta geração é a que mais dialoga com a Educação do Campo, uma política pública que implica o reconhecimento das potencialidades de desenvolvimento do campo, construída a partir da luta camponesa, com sua especificidade, singularidade, mas também, com sua diversidade e suas tensões, conforme afirmam Arroyo; Caldart; Molina (2005).

Ainda no que se refere aos aspectos históricos que envolvem a avaliação da aprendizagem, vários outros fatores foram decisivos para a evolução de sua concepção, porém, uma significativa mudança no seu foco teórico, acompanhada por experiências práticas, ocorreram, sobretudo, a partir do século XX. Apesar disso, a prática de avaliação adotada na maioria das escolas se reduz a sua função de controle, ao fazer uma classificação quantitativa dos alunos com relação às notas obtidas, através da realização de provas. No entanto, há uma perspectiva de que avaliação seja marcada pela lógica da inclusão, do diálogo, da autonomia, da participação, da construção da responsabilidade com o coletivo, assim como pensam os defensores da Educação do Campo.

As Referências Curriculares Nacionais para uma Política de Educação do Campo (BRASIL, 2005) propõem princípios que precisam ser considerados nos processos de avaliação da aprendizagem em escolas do campo, entre eles: a valorização da identidade da escola do campo, a abordagem de conteúdos

curriculares adequados às reais necessidades dos alunos do campo, a valorização e reconhecimento dos saberes culturais dos estudantes.

A autora Jussara Hoffmann (1995), contribui para a compreensão da amplitude do processo de avaliação da aprendizagem. Segundo ela, na avaliação do ensino e aprendizagem, *medir*, significa dar número, notas ou conceitos a avaliação aplicada ao aluno, de modo que, este possa ser considerado apto ou não, a seguir adiante com os estudos ou em busca de novos conhecimentos; *classificar*, resulta de uma comparação de resultados obtidos, ou os resultados são comparados entre si, sendo o lugar que o indivíduo ocupa na escala determinado pela sua posição relativamente aos restantes membros do grupo de que faz parte; *avaliar*, é acompanhar e valorizar todo o processo de construção do conhecimento do educando, sendo que a avaliação se dá também, no âmbito qualitativo e não apenas no quantitativo. Através da observação, o educador acompanha o desenvolvimento dos educandos e ajuda-os em suas dificuldades.

Nessa concepção a avaliação é entendida como um processo natural que acontece para que o professor tenha compreensão dos conteúdos aprendidos pelos alunos, bem como, para saber se as metodologias de ensino adotadas deram certo e ainda se apropriar dos resultados para desenvolver intervenções que contribuam para a aprendizagem dos estudantes.

Concepções teóricas de avaliação da aprendizagem

No decorrer dos tempos, a importância da avaliação e de seus procedimentos tem variado, sofrendo a influência de tendências que se acentuam em cada época, em decorrência do desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Existem diferentes compreensões filosóficas a respeito da avaliação da aprendizagem e a forma como a mesma é trabalhada no currículo escolar, conforme dados do Quadro 01:

Quadro 01: diferentes concepções de avaliação da aprendizagem

CONCEPÇÃO FILOSÓFICA	CARACTERÍSTICAS
PERSPECTIVA TRADICIONAL	A avaliação visa analisar se o conhecimento transmitido pelo professor foi absorvido pelo aluno, se o currículo obedece aos objetivos definidos na regulamentação legal; se as aulas são boas; se os professores conseguem manter a disciplina da classe, entre outros aspectos.
PERSPECTIVA TECNICISTA	A avaliação busca analisar o ganho obtido entre a entrada do aluno e sua saída do sistema de ensino; se os objetivos educacionais foram definidos de modo operacionalizado; se os conteúdos foram estruturados de acordo com os objetivos; se os meios de ensino são variados e incluem principalmente os tecnológicos.
PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA	A avaliação busca verificar como os processos de raciocínio estão sendo desenvolvidos, quais os erros que permitem reorientar ações, como o professor diagnostica esses erros e os corrige, entre outros aspectos.
PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA	A avaliação da aprendizagem é um meio de obter informações sobre o desenvolvimento da prática pedagógica, para a reformulação e elaboração de intervenção que favoreçam a aprendizagem dos estudantes.

Fonte: Depresbiteris (2004, p. 46).

Depresbiteres (2004, p. 46) destaca diferentes perspectivas teóricas e filosóficas, que evidenciam também, compreensões distintas sobre a avaliação da aprendizagem.

Segundo Libâneo (1989), a perspectiva tradicional e perspectiva tecnicista, não se preocupam com os processos de aprendizagem, mas com o resultado e o produto desejado, cobrando dos alunos, a capacidade de assimilação por meio da aprendizagem receptiva, exigindo que eles atinjam, pelo próprio esforço, sua plena realização pessoal.

Ao contrário disso, a Educação do Campo fundamenta suas práticas, nas teorias críticas², as quais afirmam que a educação pode se tornar um instrumento de discriminação social, na medida em que reforça e legitima a marginalização cultural escolar. Assim, o fracasso escolar é um dos responsáveis pela exclusão social, considerado como o grande fator de desperdício do potencial humano, pois, ao excluir muitos do acesso ao conhecimento escolar, contribui para que estes abandonem seus estudos.

Nesse aspecto, a mudança de paradigma tradicional e tecnicista de avaliação da aprendizagem para uma perspectiva formativa, inclusiva e de valorização dos diferentes saberes é um relevante passo para o enfrentamento da problemática, pois o processo de avaliação dos alunos está profundamente marcado pela necessidade de criação de uma nova cultura sobre avaliação, que ultrapasse os limites da técnica e incorpore em sua dinâmica a dimensão ética (HOFFMANN, 2005).

Dessa forma, a avaliação deve favorecer a inclusão social, a mudança das práticas educativas e, sobretudo, ajudar a garantir a formação integral do aluno para o exercício da cidadania e a construção de uma sociedade mais justa, de articulação entre o ato político e o ato pedagógico, trabalhando conteúdos culturais e universais, que são incorporados pela humanidade, frente à realidade social (SAVIANI, 1997).

Hoffmann (2007) afirma que a avaliação da aprendizagem desenvolve-se por meio de um conjunto de procedimentos didáticos, que se estendem por um longo tempo e se dão em vários espaços escolares. É preciso entender primeiro, em como os educadores pensam a avaliação, antes de mudar metodologias, instrumentos de testagem e formas de registro. Essa mudança de concepção é possível quando os professores participam de processos formativos e vivências que gerem reflexões críticas sobre o que fazem, como fazem, por que fazem e para quem fazem.

A autora reforça que não se deve denominar por avaliação, os testes, as provas ou os exercícios (instrumentos de avaliação). Muito menos, se deve nomear por avaliação, boletins, fichas, relatórios, dossiês dos alunos (registros de avaliação). A avaliação é um processo contínuo da aprendizagem, que envolve observar, coletar dados, analisar, refletir e intervir de modo a alcançar melhores resultados.

Nesse sentido, Libâneo (1994, p. 195) ressalta que “[...] a avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor quanto dos alunos”. A avaliação, portanto, é um ato pedagógico, que determina e mostra a qualidade do trabalho do docente, com seus propósitos definidos em relação ao desenvolvimento da capacidade de aprendizagem do educando.

² Segundo Malta (2013), as teorias curriculares críticas basearam o seu plano teórico nas concepções marxistas e também nos ideários da chamada Teoria Crítica, vinculada a autores da Escola de Frankfurt, notadamente Max Horkheimer e Theodor Adorno. Esses autores conheceram uma maior crescente de suas teorias na década de 1960, compreendendo que tanto a escola como a educação em si são instrumentos de reprodução e legitimação das desigualdades sociais propriamente constituídas no seio da sociedade capitalista.

Classificação da avaliação da aprendizagem

A avaliação possui várias funções no processo educativo podendo, ser classificada de acordo com os objetivos que assume: diagnóstica, formativa e somativa. Sant'Anna (1995, p. 33-36) explicita o propósito de cada uma das modalidades:

Diagnóstica – visa determinar a presença ou ausência de conhecimentos e habilidades, inclusive buscando detectar pré-requisitos para novas experiências de aprendizagem. Permite averiguar as causas de repetidas dificuldades de aprendizagem; **Formativa** – é realizada com o propósito de informar o professor e o aluno sobre o resultado da aprendizagem, durante o desenvolvimento das atividades escolares. Localiza deficiências na organização do ensino-aprendizagem, de modo a possibilitar reformulações no mesmo e assegurar o alcance dos objetivos; **Somativa** – sua função é classificar os alunos ao final da unidade, semestre ou ano letivo, segundo níveis de aproveitamento apresentados. (Grifo do autor).

Em se tratando da avaliação diagnóstica, tem como objetivo, identificar, analisar as causas de repetidas incapacidades na aprendizagem, evidenciando dificuldades no desempenho escolar; e a função formativa, tem a finalidade de localizar, apontar as deficiências, insuficiências no decorrer do processo educativo, exigindo, portanto, que os instrumentos adotados sejam acordo com os objetivos a serem atingidos.

Conforme destaca Libâneo (1994, p. 196), a avaliação diagnóstica é mais importante “porque é a que possibilita a avaliação do cumprimento da função pedagógico-didática e a que dá sentido pedagógico à função de controle. A avaliação diagnóstica ocorre no início, durante e no final do desenvolvimento das aulas ou unidades didáticas”.

A avaliação formativa, como qualquer outro tipo de modalidade de avaliação, tem seus limites e qualidades. Em se tratando das qualidades, muitos docentes reconhecem que é através dela, que se consegue ter um melhor acompanhamento de toda a aprendizagem dos alunos, permitindo que o professor possa ajudá-los durante o cotidiano escolar, fazendo o reajustamento do contínuo processo que envolve o ensino, e ainda, favorecendo a todos, na possibilidade de se alcançar os objetivos pré-estabelecidos, revelando a criatividade de cada um dos discentes. Fernandes; Freitas (2008, p. 7) esboçam que tal perspectiva:

Alinha-se com a proposta de uma escola mais democrática, inclusiva que considera as infindáveis possibilidades de realização de aprendizagens por parte dos estudantes. Essa concepção de avaliação parte do princípio de que todas as pessoas são capazes de aprender e de que suas ações educativas, as estratégias de ensino, os conteúdos das disciplinas devem ser planejados a partir dessas infinitas possibilidades de aprender dos estudantes.

As Referências Curriculares Nacionais para uma Política de Educação do Campo (BRASIL, 2005), afirmam que os processos educativos devem considerar a diversidade do campo, as experiências e os estudos destinados ao desenvolvimento social. Assim, a avaliação não deve contemplar apenas o conteúdo estudado, mas

todo o processo de formação, sobretudo, a aprendizagem pretendida, inclusive, a formação para a cidadania. Considerando o exposto, trata-se de uma perspectiva formativa e inclusiva de avaliação da aprendizagem.

Muitos veem a avaliação formativa como uma “oposição” à avaliação tradicional, também conhecida como somativa ou classificatória. Esta se caracteriza por ser realizada geralmente, ao final de um programa, com o único objetivo de definir uma nota ou estabelecer um conceito, ou seja, dizer se os estudantes aprenderam ou não, a ordená-los. Na verdade, as duas não são opostas, mas servem para diferentes fins.

Segundo, Sant’Anna, (1995, p. 36) a avaliação somativa: “[...] objetiva avaliar de maneira geral o grau em que os resultados mais amplos têm sido alcançados ao longo e ao final do curso”. Sendo assim, a classificação do aluno se processa segundo o rendimento alcançado, tendo por parâmetro os objetivos previstos.

O quadro 02 apresenta de forma mais clara e objetiva, as funções da avaliação, seus propósitos, objetos de medida, periodicidade de realização e os instrumentos avaliativos adotados.

Quadro 02: funções da avaliação

FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO			
TIPO DE AVALIAÇÃO PROPÓSITOS	DIAGNÓSTICA	FORMATIVA	SOMATIVA
	<ul style="list-style-type: none"> - Determinar a presença ou ausência de habilidades e/ou pré-requisitos. - Identificar as causas de repetidas dificuldades na aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Informar professor e aluno sobre o rendimento da aprendizagem durante o desenvolvimento das atividades escolares. - Localizar deficiências na organização do ensino de modo a possibilitar reformulações no mesmo e aplicação de técnicas de recuperação do aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> - Classificar os alunos ao fim de um semestre, ano ou curso, segundo níveis de aproveitamento.
OBJETO DE MEDIDA	- Comportamento cognitivo e psicomotor.	- Comportamento cognitivo, afetivo e psicomotor.	- Geralmente comportamento cognitivo e ocasionalmente comportamento afetivo.

PERÍODICIDADE	- No início de um semestre, ano letivo ou curso ou durante o ensino, quando o aluno evidenciar incapacidade em seu desempenho escolar.	- Durante o processo de ensino.	- Ao final de cada mês, bimestres ou semestre, conforme propõe o PPP.
INSTRUMENTOS PREDOMINANTES	- Teste diagnóstico, ficha de observação e instrumentos elaborados pelo professor.	- Instrumentos especificamente planejados de acordo com os objetivos propostos.	- Exame, prova ou teste final.

Fonte: Sant'Anna (1995, p. 38).

Conforme descrito no quadro acima, a avaliação da aprendizagem assume várias funções, que podem ser empregadas na escola, dependendo do que se pretende verificar. E cada uma dessas funções, bem como, a sua aplicabilidade, junto aos alunos, pode ser empregada conjuntamente ou em separado, de acordo com a proposta descrita no planejamento das aulas.

Ressalta-se que a avaliação da aprendizagem dos educandos deve ser realizada de forma mais interativa, dialógica e formativa, orientando-os para a realização de seus trabalhos e de suas aprendizagens, ajudando-os a localizar suas dificuldades e suas potencialidades, redirecionando-os em seus percursos.

Instrumentos de avaliação

Na escola, para que a avaliação cumpra suas funções, é necessário o emprego de recursos técnicos adequados e para que se cumpram tais exigências, é necessário que os instrumentos avaliativos sejam bem elaborados e aplicados. Luckesi (2003, p. 83), afirma que os instrumentos deveriam seguir os seguintes princípios:

[...] medir resultados de aprendizagem claramente definidos, que estivessem em harmonia com os objetivos instrucionais; medir uma amostra adequada dos resultados de aprendizagem e o conteúdo da matéria incluída na instrução; conter os tipos de itens que são mais adequados para medir os resultados de aprendizagem desejados; ser planejados para se ajustar aos usos particulares a serem feitos dos resultados; ser construídos tão fidedignos quanto possível e, em consequência, ser interpretados com cautela; ser utilizados para melhorar a aprendizagem do estudante e do sistema de ensino.

O professor, como avaliador, deve ter como base, instrumentos que facilitem sua prática e permitam observar de que forma cada educando desenvolve sua aprendizagem em sala de aula. Hadji (2004, p. 51) afirma que: “[...] a avaliação conta com instrumentos diversos que servem tanto para produzir observações, quanto para analisar e interpretar, ou para comunicar o juízo formulado”. Com isso, se percebe que instrumentos avaliativos são formas de obter informações sobre o rendimento escolar dos estudantes.

Existe um amplo leque de instrumentos de avaliação, por exemplo, provas, relatórios, questionários, portfólios, caderno de aprendizagem, memorial, autoavaliação, conselho de classe, entre outros, referenciados nos programas gerais de ensino existentes. Esses instrumentos são de fundamental importância para o processo de ensino e aprendizagem, ainda que não devam ser usados apenas para atribuição de notas, na perspectiva de aprovação ou reprovação dos estudantes.

Nesse sentido, as provas são apenas uma das formas de se gerar uma nota, mas o professor pode atribuir uma nota sem que o aluno tenha realizado uma prova, se apropriando da observação e/ou de outros instrumentos que lhe permitam o registro do desempenho do estudante. A escolha e a utilização de instrumentos de avaliação pelos professores dependem do tipo de conteúdo trabalhado, ficando a cargo dos professores, a análise e a escolha do instrumento mais adequado. Para Libâneo (1994, p. 200):

As provas escritas e outros instrumentos de verificação são meios necessários de obtenção de informação sobre o rendimento dos alunos. A escola, os professores, os alunos e os pais necessitam da comprovação quantitativa e qualitativa dos resultados do ensino e da aprendizagem para analisar e avaliar o trabalho desenvolvido.

No entanto, os docentes ao prepararem suas provas devem procurar selecionar as questões mais adequadas para a verificação do desempenho, elaborar as questões, a partir de cuidados específicos para a construção de cada uma, montar a prova, definir critérios de correção e analisar os resultados, tendo em vista, a melhoria do desempenho dos alunos.

No tocante a avaliação da aprendizagem em escolas do campo, as Referências para uma Política de Educação do Campo (BRASIL, 2005), orientam que a educação como formação humana é também, uma ação cultural, um processo que engloba conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos construídos no processo educativo. Dessa forma, para melhor avaliar os estudantes, professores devem adotar ou elaborar instrumentos e técnicas de avaliação, cujos procedimentos e registros possibilitem acompanhar e registrar todo o processo de construção do conhecimento escolar e cultural.

Análises e discussão dos dados coletados

O propósito deste item é apresentar o olhar analítico, decorrente da leitura dos dados produzidos junto aos interlocutores do estudo, professores de escolas do campo que, fazendo uso de sua sabedoria pessoal e profissional e, ainda, exercitando seu lado colaborador, contribuíram para produção de conhecimentos sobre as dificuldades apontadas pelos professores de Ciências, que atuam em escolas do campo, em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, na realização do processo de avaliação da aprendizagem.

Quadro 03: avaliação da aprendizagem na concepção dos pesquisados

PROFESSORES	RESPOSTAS
-------------	-----------

PA	<i>Avaliação é um processo contínuo, diário, não só uma questão de dia ou momento.</i>
PB	<i>Penso que a avaliação não deva ter como objetivo central promover ou reter um aluno, mas deve ser um instrumento que integre o processo de ensino aprendizagem.</i>
PC	<i>A avaliação da aprendizagem faz se necessária, mas o educador com eficiência deve procurar analisar as condições sociais do aluno para obter resultados satisfatórios.</i>
PD	<i>Métodos de qualificar a aprendizagem do aluno.</i>

Fonte: elaborado pelos autores do artigo.

Os professores apresentam concepções confusas a respeito da avaliação da aprendizagem, principalmente, sobre o seu objetivo. PB e PC compreendem a avaliação como um processo de integração entre ensino e aprendizagem, no qual a sua operacionalização demanda conhecimento do contexto social do qual fazem parte os alunos. Já o professor PD, entende que é *um método de qualificar a aprendizagem do aluno*.

Ao tratar sobre as concepções dos professores a respeito da avaliação da aprendizagem, Hoffmann (2005) refere a relevância da compreensão dos docentes sobre educação, seus objetivos e suas contribuições para a formação humana e a sociedade que se pretende construir. Isso é importante, pois segundo essa autora, são essas concepções que regem o fazer avaliativo e que lhe dão sentido. Reforça que, reestruturar as práticas avaliativas, sem que os professores compreendam os objetivos da educação e sua relevância para a formação humana, é como preparar as malas sem saber o destino da viagem (HOFFMANN, 2005).

Nesse sentido, para mudar as práticas avaliativas das escolas do campo é necessário, primeiramente, desenvolver processos formativos críticos e reflexivos, através dos quais, os professores reflitam sobre suas concepções de educação e os interesses subjacentes as mesmas, implicando na necessidade urgente da Secretaria Municipal de Educação de Timon (MA), promover um programa de formação continuada, através do qual, os professores possam compreender melhor a avaliação da aprendizagem, as diferentes nuances que envolvem esse processo e seus *modus operandis*.

Quadro 04: importância da avaliação da aprendizagem

PROFESSORES	RESPOSTAS
PA	<i>É necessária para medir o conhecimento adquirido, no quesito apresentação de notas da avaliação escrita.</i>
PB	<i>A vantagem é quando mostra ao professor que atitude deve ser tomada para melhorar o seu trabalho. É importante porque permite que o professor possa perceber o bom ou mau andamento do seu trabalho para que assim seja capaz de redimensioná-lo.</i>
PC	<i>As vantagens são exatamente observar os resultados satisfatórios. É de fundamental importância, pois permite verificar a veracidade dos conhecimentos adquiridos de cada discente, para então, se verificar os métodos aplicados precisam ser mantidos ou modificados.</i>
PD	<i>Vantagens procedimento de identificar pontos positivos e</i>

	<i>negativos na qualificação escolar. Importante para o melhoramento em qualidade no processo ensino-aprendizagem.</i>
--	--

Fonte: elaborado pelos autores do artigo.

Segundo a concepção dos professores pesquisados, a importância da avaliação da aprendizagem abrange: a observação dos resultados, o reconhecimento dos pontos positivos e negativos, a apresentação de nota, a verificação dos conhecimentos adquiridos. Sant'Anna (1995, p. 35) destaca que: “[...] a avaliação também tem como pressuposto oferecer ao professor oportunidade de verificar, continuamente, se as atividades, métodos, procedimentos, recursos e técnicas que ele utiliza estão possibilitando ao aluno alcance dos objetivos propostos”.

Nesse caso, o professor pode avaliar a si mesmo, o aluno e todo o processo de ensino e aprendizagem. Aos alunos, devem ser oferecidas oportunidades de autoavaliação, e ainda, de avaliar o trabalho do professor, conforme conteúdos e atividades desenvolvidas em sala de aula.

No tocante a avaliação nas escolas do campo, as Referências para uma Política de Educação do Campo (BRASIL, 2005, p. 39), orientam que o processo avaliativo

[...] precisa considerar os saberes acumulados pelas experiências de vida dos educandos e educandas e constituir-se instrumento de observação da necessidade a partir dos quais estes saberes precisam ser ampliados. Não apenas os saberes, mas a própria dinâmica da realidade onde está enraizado este processo, do contrário torna-se inválido o princípio determinante da escola vinculada à realidade dos sujeitos.

Dessa forma, a avaliação da aprendizagem nas escolas do campo não se faz somente em sala de aula, mas acontece em outros espaços, pois o que um aluno demonstrou não compreender em um determinado momento, não significa que ele não é capaz de aprender posteriormente. Daí, a importância de diversificar e contextualizar a aplicação dos conteúdos, de propor situações avaliação em outros espaços educativos, associando assim, os conteúdos de sala de aula com a realidade na qual os alunos estão inseridos.

Quadro 05: dificuldades dos processos avaliativos desenvolvidos

PROFESSORES	RESPOSTAS
PA	<i>A dificuldade é que não demonstra o verdadeiro nível de aprendizagem do aluno.</i>
PB	<i>A dificuldade é quando é aplicada no sentido de punir ou fazer pressão psicológica.</i>
PC	<i>Uma das dificuldades é ver todo um trabalho bem elaborado não surtir o efeito esperado.</i>
PD	<i>Uma dificuldade é que ainda são utilizados métodos tradicionais.</i>

Fonte: elaborado pelos autores do artigo.

Segundo os interlocutores, os desafios dos processos avaliativos incluem: dificuldades de identificação dos níveis de aprendizagem de cada aluno, frustração docente diante de resultados insatisfatórios de aprendizagem e a prevalência de métodos tradicionais que incluem, a prova escrita como principal instrumento de

avaliação, ainda utilizada para punição e pressão psicológica dos alunos. Para Sant'Anna (1995, p. 15), no momento de avaliar:

O professor precisa se convencer de que é um guia, não um carrasco, e ter a humildade para admitir o que diz Carl Rogers: “Ninguém jamais ensinou nada a ninguém”. O aluno é o agente de sua própria aprendizagem. Nenhum professor sabe tudo; ele deve ser grato às perguntas que o levam a descobrir as respostas juntamente com seus alunos.

O que ainda se detecta na maioria das escolas é que, a avaliação vem sendo considerada um ato penoso de julgamento de resultados. A respeito disso, Fernandes; Freitas (2008) afirmam que as práticas estão imbuídas de concepções, representações e sentidos, ou seja, repletas de ações que fazem parte de nossa cultura, de nossas crenças, que ainda estão muito impregnadas pela lógica da classificação e da seleção, no que tange à avaliação escolar.

O fato é que as perspectivas tradicional e crítica são bem diferentes em relação à concepção de avaliação da aprendizagem e sua finalidade. Enquanto a perspectiva tradicional valoriza os aspectos quantitativos, a memorização, a produtividade e a competitividade; a perspectiva crítica, na qual a Educação do Campo se fundamenta, concebe a avaliação como um processo, por meio do qual, se obtém informações sobre o desenvolvimento da prática pedagógica, para a reformulação/intervenção dessa prática, dos processos de aprendizagem, da formação política crítica.

Desse modo, um dos principais desafios para a Educação do Campo é a socialização de seus propósitos para todos os professores que atuam na Educação Básica, de modo que eles possam desenvolver sua prática pedagógica conscientes do tipo de sociedade que deve ser construída no meio rural; do perfil do sujeito a ser formado, para viver nesse campo em transformação; dos saberes que esses sujeitos devem possuir, para pensar as políticas de desenvolvimento no campo, preservando os elementos históricos e culturais que alimentam a vida dos camponeses, como propõe Lima (2013).

No que se refere às dificuldades de identificação dos níveis de aprendizagem de cada um dos alunos, é necessário lembrar que existe um amplo leque de instrumentos de avaliação, por exemplo: provas, relatórios, questionários, portfólios, caderno de aprendizagem, memorial, autoavaliação e conselho de classe, referenciados nos programas gerais de ensino. Apesar dessa diversidade, nenhum deles são completos suficientemente para serem considerados de maneira isolada, apresentando suas vantagens e limitações. Cabe ao professor, verificar e decidir qual melhor instrumento para conhecer a aprendizagem de um determinado conteúdo, quanto mais variar os usos dos instrumentos, maiores são as possibilidades de identificar os níveis de aprendizagem dos alunos.

Para que os docentes utilizem instrumentos bem elaborados, na concepção de Raphael; Carrara (2002, p. 11), “[...] não basta o domínio instrumental dos procedimentos da avaliação, necessita ter compreensão mínima acerca de que os conteúdos ensinados devem assegurar ao educando habilidade para inserção social viva, atenta e transformadora”. Com isso, verifica-se que os instrumentos avaliativos não devem servir apenas como medida da nota, mas como uma ferramenta de auxílio avaliativo para analisar se os conteúdos trabalhados em sala de aula obtiveram êxito no ensino, bem como, suporte para o planejamento de intervenções.

Por outro lado, não se deixou de observar que as dificuldades de acompanhamento individual dos alunos também diz respeito as precárias condições de trabalho dos professores. A título de ilustração, um professor de Ciências Naturais, lotado 40 (quarenta horas aula) numa escola, cuja quantidade de aulas por turmas é de em média 3 (três) aulas por semana, precisa de, no mínimo, 9 (nove) turmas para

fechar a sua carga-horária. Considerando o fato de que cada turma possui em média 30 (trinta) alunos, ele é desafiado a acompanhar a aprendizagem de 270 (duzentos e setenta alunos), ou seja, um grande desafio. Nessas circunstâncias, costumam utilizar as provas escritas como único instrumento, pela facilidade que apresentam em relação a outros instrumentos, como o portfólio, por exemplo. Na concepção de Luckesi (2003, p. 177), o professor deve ter ciência de que: “[...] por meio dos instrumentos de avaliação da aprendizagem, estamos solicitando ao educando que manifeste a sua intimidade (seu modo de aprender, sua aprendizagem, sua capacidade de raciocinar, de poetizar, de criar estórias, seu modo de viver etc.)”.

Em seu trabalho na escola, o professor deverá buscar sempre novos instrumentos, a fim de que a interação entre aluno e objeto da aprendizagem se constitua em um verdadeiro vínculo, reforçado por experiências trazidas de ambas as partes, uma vez que, no decorrer de toda a vida escolar, os alunos são submetidos, desde cedo, a diferentes formas de instrumentos avaliativos.

Considerações finais

Neste estudo, discutiu-se o contexto histórico e legal da avaliação, enfatizando seus conceitos e sua importância para a prática pedagógica e para a aprendizagem dos estudantes. Também, apresentou-se diferentes concepções de avaliação explicitadas pelas tendências pedagógicas e caracterizou-se as práticas de avaliação desenvolvidas por professores de Ciências Naturais de escolas do campo, situadas em Timon (MA).

Através de pesquisa qualitativa, buscou-se compreender os significados que os professores dão as suas práticas de avaliação. Para tanto, realizou-se uma pesquisa de campo, com o objetivo de conseguir informações acerca de um problema para o qual se procura uma resposta: quais as dificuldades apontadas pelos professores de Ciências que atuam em escolas do campo, nos anos finais do Ensino Fundamental, no que se refere a realização da avaliação da aprendizagem?

Em resposta a esse problema, através de questionários, os professores pesquisados responderam que as limitações incluem: dificuldades de identificação dos níveis de aprendizagem dos alunos, frustração dos docentes diante de resultados insatisfatórios e a prevalência de métodos tradicionais, que incluem a prova escrita como principal instrumento, ainda utilizada como punição e pressão psicológica dos alunos.

Avaliar, na perspectiva da Educação do Campo, envolve necessariamente uma avaliação com funções formativa, mediadora e integral, capaz de provocar reflexões, tanto nos professores, quanto nos estudantes, uma vez que é necessário que ambos se apropriem dos resultados da avaliação, a fim de que possam planejar e melhorar continuamente o processo de ensino e, através dele, alcançar a aprendizagem de todos os estudantes e contribuir para uma educação crítica e transformadora. Essa ainda é uma proposição muito distante das práticas de avaliação desenvolvidas pelos professores de Timon (MA).

Nesse sentido, para mudar as práticas avaliativas nas escolas *lócus* dessa investigação é necessário, primeiramente, desenvolver processos formativos críticos e reflexivos, através dos quais, os professores reflitam sobre suas concepções de educação e os interesses subjacentes às mesmas, implicando na necessidade urgente da Secretaria Municipal de Educação de Timon (MA), promover um programa de formação continuada, propiciando que os professores possam compreender melhor a avaliação da aprendizagem e mudar as suas práticas avaliativas.

Referências

- ARROYO, M. G.; CALDART, S. R.; MOLINA M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BRASIL. Lei nº 9.394/20 dez. 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Belo Horizonte: UFMG, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Referências para uma política de educação do campo: caderno de subsídios**. Brasília, 2005.
- DEPRESBITERIS, Léa. **Avaliação educacional em três atos**. 3ª ed. São Paulo: Editora Senac, 2004.
- FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. **Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídio**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica; Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2005.
- FERNANDES, C.; FREITAS, L. C. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2008.
- GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8ª ed. São Paulo: Ática, 2001.
- GARCIA, R. L. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In: STEBAN, Maria Teresa. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- HAYDT, R. C. C. **Curso de Didática Geral**. 8ª ed. São Paulo: Ática, 2006.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Educação e realidade, 1995.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. 9ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. 10ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítica-social dos conteúdos**. 8ª ed. São Paulo: Loyola, 1989.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LIMA, E. de S. Educação do campo, currículo e diversidades culturais. **Espaço do Currículo**, Paraíba, v. 6, n. 3, p. 608-619, Set./Dez. 2013.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 15ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- MALTA, S. C. L. Uma abordagem sobre currículo e teorias afins visando à compreensão e mudança. **Espaço do Currículo**, v. 6, n. 2, p. 340-354, Maio a Agosto de 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>>. Acesso em: 26 out. 2019.
- MARCONI, M. de A. LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico: procedimento básico, pesquisa bibliográfica, projeto e publicação científica**. São Paulo: Atlas, 2007.

RAPHAEL, H. S; CARRARA, K. **Avaliação sob exame**. Campinas: Autores Associados, 2002.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar?** Como avaliar? Critérios e instrumentos. Petrópolis: Vozes, 1995.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 31ª ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

STEBAN, M. T. A avaliação no cotidiano escolar. In: STEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VASCONCELOS, C. dos S. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 1994.

Submetido em: 02/09/2019.

Aprovado em: 13/12/2019