

AS PRÁTICAS AVALIATIVAS E SUAS REFLEXÕES: A COMPREENSÃO DE PROFESSORES DA DISCIPLINA BIOLOGIA DA REDE ESTADUAL DE MINAS GERAIS

PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN Y SUS REFLEXIONES: LA COMPRENSIÓN DE LOS DOCENTES DE LA ASIGNATURA BIOLOGÍA EN LA RED ESTATAL DE MINAS GERAIS

Gisele Maria Pedro Garcia

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Bauru
garcia.gisele@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar as compreensões de professores de Biologia sobre suas práticas avaliativas, bem como discutir os fundamentos teórico-metodológicos destas. Para tanto, realizou-se a análise de conteúdo, a partir de um questionário respondido por professores da educação básica de escolas estaduais de Minas Gerais. Durante as análises, percebeu-se a presença das práticas avaliativas tradicionais em que os professores apenas verificam ou julgam a aprendizagem dos alunos. As compreensões apresentadas pelos professores consideram a necessidade de mudar os rumos da educação, como se conhece, e fortalecer o papel do professor como agente gestor da sala de aula.

Palavras-chave: Ensino de Biologia; Avaliação; Didática das Ciências; Currículo; Ensino Médio.

Eixo temático: 1. Currículos de Ciências e Biologia: histórias e políticas educacionais.

Modalidade: Pesquisa Acadêmica.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo analizar las comprensiones de los profesores de Biología sobre sus prácticas de evaluación, así como discutir sus fundamentos teóricos y metodológicos. Para ello, se realizó un análisis de contenido a partir de un cuestionario respondido por profesores de educación básica de escuelas públicas de Minas Gerais. Durante los análisis, se advierte la presencia de prácticas de evaluación tradicionales en las que los profesores sólo verifican o juzgan el aprendizaje de los estudiantes. Los entendimientos presentados por los docentes consideran la necesidad de cambiar el rumbo de la educación, como se la conoce, y fortalecer el papel del docente como agente gestor en el aula.

Palabras clave: Enseñanza de la Biología; Evaluación; Didáctica de las Ciencias; Plan de estudios; Escuela secundaria.

Eje temático: 1. Currículos de Ciencias y Biología: historias y políticas educativas.

Modalidad: Investigación Académica.

INTRODUÇÃO

Investigar o processo avaliativo na disciplina Biologia, na Educação Básica, a partir das compreensões de professores do Ensino Médio, torna este trabalho relevante, visto que o Ensino Médio é a etapa intermediária de acesso ao Ensino Superior. Como etapa final da Educação Básica, torna-se um nicho especial. Exige, a partir deste entendimento, uma orientação, uma consolidação de conhecimentos, princípios e valores visando conferir ao estudante uma preparação para o exercício pleno da cidadania, a partir da capacidade crítica de leitura da realidade (Azevedo, 2020).

Este trabalho é parte de uma tese de doutorado que analisa as compreensões de professores de Biologia referentes às suas práticas avaliativas nesta disciplina escolar. O campo de pesquisa escolhido para o desenvolvimento do estudo foi o das escolas estaduais mineiras, localizadas na região sul do estado, região na qual a pesquisadora atua. Para tanto, foram elencadas as seguintes questões norteadoras: *Como professores de Biologia do Ensino Médio compreendem a avaliação, as práticas avaliativas e a contribuição destas para a aprendizagem dos alunos? Que princípios teórico-metodológicos fundamentam as compreensões sobre avaliação e as práticas avaliativas desses docentes, para uma tomada de decisão frente ao processo de ensino e aprendizagem?*

O objetivo geral deste artigo, portanto, é apresentar parte da análise da tese sobre as compreensões de professores de Biologia sobre suas práticas avaliativas, bem como discutir os fundamentos teórico-metodológicos destas, a fim de refletir sobre possibilidades e limites de uma aprendizagem crítica e cidadã dos alunos.

Além disso, este trabalho se justifica pela intenção de colaborar para a reflexão sobre a Educação Básica, principalmente referente à disciplina Biologia, debruçando-se sobre as concepções de avaliação e os instrumentos avaliativos adotados por professores da disciplina, a partir dos currículos que estão sendo realizados cotidianamente nos contextos escolares.

CURRÍCULO, AVALIAÇÃO E INSTRUMENTOS AVALIATIVOS NO ENSINO DE BIOLOGIA ESCOLAR

O currículo pode ser considerado muito mais do que um documento orientador ou um modelo a ser seguido. Pode ser entendido como elemento motivador, em busca de se pensar a escola contextualizada em meio à complexidade e às tensões vividas na/da sociedade contemporânea. Nesse sentido, espera-se, a partir dele, também, buscar caminhos para a formação crítica e cidadã e para a aprendizagem dos conceitos e conteúdos biológicos (Ferraço, 2011).

A pesquisa, aqui apresentada, apoia-se em Sacristán (2013, p. 17), para tecer as considerações sobre o currículo, visto que “[...] o currículo a ensinar é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade”. Portanto, ele tem se mostrado uma invenção reguladora do conteúdo e das práticas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem, considerando que

[...] se comporta como um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes. Esse instrumento e sua potencialidade se mostram por meio de seus usos e hábitos, do funcionamento da instituição escolar, na divisão do tempo, na especialização dos professores e, fundamentalmente, na ordem de aprendizagem. [...] Os denominados conteúdos estão sujeitos a essa rede de determinações e nela incluídos [...]. (Sacristán, 2013, p. 20).

Partindo do entendimento de que o ensino de Biologia no Ensino Médio está inserido em uma rede de determinações impostas pelo currículo, espera-se que este possibilite uma formação científica e cidadã, além de assumir esta formação como parte do “[...] processo de construção de uma democracia viva, posto que vivemos em um mundo que convida insistentemente à tomada de posição e decisão acerca das questões de natureza científica” (Machado, 2021, p. 182).

Sob esta perspectiva, para discutir a avaliação, bem como as práticas avaliativas, faz-se necessário compreender um conjunto de procedimentos didáticos que acontecem em vários espaços escolares, que estão fundamentados em valores morais, em concepções de educação, de sociedade e de sujeito.

Entretanto, se o professor não compreende o ato de avaliar como uma investigação da qualidade da aprendizagem, a avaliação não poderá lhe oferecer suporte para fazer escolhas, tomar decisões e, conseqüentemente, agir, a fim de possibilitar-lhe repensar seu ensino ou até mesmo o currículo proposto, caso seja necessário.

A avaliação, como uma etapa do processo pedagógico, pode auxiliar professores e alunos de Biologia na busca da construção de um conhecimento biológico significativo, embora haja necessidade, de acordo com Justina e Ferraz (2009, p. 246), de se propor novas formas de avaliação, por parte dos profissionais da educação, além de uma diversificação de instrumentos avaliativos para uma melhor compreensão da evolução da aquisição de novos conhecimentos por parte dos alunos.

Sobre o ato de avaliar, Luckesi (2011a, p. 417) entende que “[...] o termo avaliação, etimologicamente, tem a ver com qualidade. Ele provém de dois componentes latinos – *a* e *valere* – que, juntos, significam ‘atribuir valor a alguma coisa, isto é, atribuir qualidade a alguma coisa’ [...]”. Assim, ele define “[...] avaliação como um juízo de qualidade sobre dados relevantes, para uma tomada de decisão” (Luckesi, 2011a, p. 417), deixando de ser um momento terminal para ser uma busca incessante de interpretação de resultados.

Entende-se que a presente investigação propõe oportunidades de partilhas de saberes, através das falas e argumentos dos professores entrevistados, sobre aspectos essenciais acerca da temática avaliação, que permeia o ensino de Biologia escolar. Espera-se que tais partilhas possibilitem tecer novos saberes e novas reflexões sobre práticas avaliativas comprometidas com a formação de cidadãos críticos, com a aprendizagem dos conceitos e conteúdos biológicos.

Sendo assim, parte-se das compreensões de Luckesi (2011a, 2011b, 2018, 2021), visto que, para o autor, “[...] o ritual da avaliação da aprendizagem do estudante tem por objetivo essencial ao educador, como gestor da sala de aula, tomar decisões no seu acompanhamento e na sua reorientação e, ainda, se necessário de sua aprendizagem” (Luckesi, 2018, p. 74).

A avaliação serve como subsídio para o professor, diante dos resultados encontrados; porém, para obter tais resultados, ele precisa delimitar o que vai investigar, para buscar dados que lhe possibilitem conhecer e compreender a realidade. Além disso, precisa escolher e selecionar os recursos técnicos que subsidiarão a coleta de dados que abrangem a realidade a ser avaliada.

METODOLOGIA

Os dados analisados nesta pesquisa foram obtidos por meio do uso do questionário como instrumento de coleta de dados. O número total de participantes foi de 53 professores,

que receberam a seguinte identificação: P1, P2, P3, P4, e assim sucessivamente, garantindo o anonimato e a confiabilidade na pesquisa. O questionário contou com questões abertas, para dar oportunidade aos entrevistados de exporem suas opiniões. Ele estava estruturado em três partes: I. Dados gerais de identificação dos participantes; II. Informações sobre a formação acadêmica e titulação; III. Onze questões específicas sobre ensino, concepções pedagógicas e de avaliação, proposições e estratégias adotadas pelos professores.

O questionário foi enviado de maneira *on-line* para o *e-mail* dos professores de aproximadamente 35 instituições. A pesquisa foi realizada em escolas próximas à residência da pesquisadora, situadas no sul do estado de Minas Gerais. Os professores participantes foram indicados pelas supervisoras das escolas. As referidas supervisoras indicaram os docentes que tinham mais tempo de serviço na instituição para participarem da pesquisa. Os docentes tiveram um prazo de 30 dias para responder ao questionário. Após o prazo, 53 questionários foram respondidos por professores que lecionam a disciplina Biologia na rede pública estadual, na região sul do estado de Minas Gerais. O envio dos questionários para os professores se deu no mês de abril de 2021.

Do conjunto de 11 questões, optou-se por analisar, neste trabalho, apenas uma questão do questionário, a questão 3: Como você desenvolve o processo de avaliação dos seus alunos? Foi feito o agrupamento (categorização) das respostas dos professores, de acordo com os temas identificados. As categorias apresentadas focam em ideias e/ou temas centrais, a partir das respostas dadas. Isso permitiu uma caracterização das compreensões dos professores sobre avaliação, bem como sobre suas práticas avaliativas, dentre outras questões, em que foi possível inferir, para cada uma delas, as categorias emergentes.

Optou-se, também, por analisar algumas respostas da questão selecionada, para que se pudesse fazer as inferências, a partir dos indicadores. Isso porque a Análise de Conteúdo não tem apenas o objetivo de descrever, mas também possibilitar o entendimento de qual é a mensagem que está implícita por trás do material analisado (Bardin, 2011).

RESULTADO E DISCUSSÃO

A análise foi iniciada a partir de algumas respostas dos professores participantes à questão 3 do questionário: Como você desenvolve o processo de avaliação dos seus alunos? Buscou-se inferir sobre o modo como os professores desenvolvem o processo avaliativo,

no entanto, elegeu-se apenas trechos mais representativos de cada categoria para explicitar a análise e discussão. Dois professores não responderam como desenvolvem o processo de avaliação dos seus alunos. As categorias elencadas podem ser verificadas no quadro 1 e abarcam a etapa do processo didático do trabalho do professor, que é o desenvolvimento das ações planejadas.

Quadro 1 – Categorias emergidas da questão 3 do questionário

Como você desenvolve o processo de avaliação dos seus alunos?	a) fazendo o diagnóstico das aprendizagens, através de metodologias e instrumentos pedagógicos, para que ocorra a ressignificação dos conteúdos propostos no processo de ensino e aprendizagem;	21
	b) observando a participação e o comprometimento dos alunos em sala de aula, para compreender a aprendizagem frente aos conteúdos ensinados;	13
	c) coletando dados através de recursos pedagógicos que permitam compreender o desempenho dos alunos durante a aula;	10
	d) utilizando os conteúdos ensinados para que os alunos adquiram uma aprendizagem satisfatória em atividades desenvolvidas em sala de aula e nas avaliações externas.	07
	Total:	51

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Na categoria “Fazendo o diagnóstico das aprendizagens, através de metodologias e instrumentos pedagógicos, para que ocorra a ressignificação dos conteúdos propostos no processo de ensino e aprendizagem”, inicia-se a exemplificação pela análise das respostas dos professores P1, P41. Eles mencionam que utilizam várias estratégias para avaliar.

O professor P1 informa que realiza a avaliação de várias formas. Ele avalia a participação, protagonismo, conhecimento adquirido, isso de modo contínuo, buscando sanar as defasagens de aprendizagens. Para o professor P41, em sua escola, a avaliação é padronizada. Há três instrumentos avaliativos: um simulado com todas as disciplinas, dividido em dois dias, e uma avaliação discursiva, além de uma atividade de livre escolha do professor. Pode-se inferir que os professores realizam práticas avaliativas utilizando diversas denominações, como formativa, somativa, cumulativa, dentre outras.

O professor P15 relata que a avaliação contemplada é a formativa e, conseqüentemente, a somativa. A avaliação no programa é feita da seguinte maneira: a primeira avaliação tem valor 4, a segunda avaliação tem peso 3 e as atividades de laboratório, com relatório de experimento, valem 3. O aluno constrói sua nota a partir de seu rendimento e participações na aula, sendo “[...] valorizado todo seu processo dentro do processo formativo”. São realizadas atividades de recuperação contínua e devolutiva de atividades, para que os alunos tenham oportunidades de significar sua aprendizagem.

Segundo o professor P46, a avaliação sempre lhe dá uma perspectiva processual do aprendiz. Portanto, segundo ele, a análise das respostas fornece dados sobre o andamento da construção do conhecimento. As avaliações são bastante adequadas à seriação, sendo os objetivos buscados de acordo com as formas avaliativas e os seus conteúdos.

Eles descrevem suas práticas avaliativas e atribuem notas aos alunos, ao conferirem a aprendizagem, através da correção de atividades, impondo um valor numérico, dentre outros fatores impostos pelo regimento escolar. No entanto, é preciso considerar que

[...] a avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer [...] a verificação é uma ação que “congela” o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação. [...] no geral, a escola brasileira opera com a verificação e não com a avaliação da aprendizagem. Este fato fica patente ao observarmos que os resultados da aprendizagem usualmente têm tido a função de estabelecer uma classificação do educando, expressa em sua aprovação ou reprovação [...]. (Luckesi, 2011b, p. 53).

Embora alguns professores mencionem que buscam o protagonismo dos alunos e/ou suas participações nas aulas, eles também estão preocupados com a correção de atividades e avaliações (provas e exercícios avaliativos), a fim de considerar as respostas dos alunos para atribuir uma nota. Observa-se, nas falas dos professores, que eles também atribuem denominações às avaliações: “formativa”, “somativa”, “discursiva”, “processual”. Essas falas dos professores também levam a concordar com Luckesi (2018, p. 188), uma vez que, para o autor,

[...] não existe uma avaliação ‘de’ contexto, ‘de’ entrada, ‘de’ processo, ‘de’ produto, como não existe avaliação diagnóstica, formativa, somativa, processual, contínua, emancipatória, dialética, dialógica, mediadora, mas sim gestões de ações formativas, emancipatórias, dialéticas, dialógicas, mediadoras... Assim, tomamos consciência de que quem realiza ações e produz resultados é o gestor da ação, não a avaliação ou o avaliador, como parece ser expresso pelas variadas denominações atribuídas à avaliação, em especial, no meio educacional.

Além disso, pelas falas dos professores, percebe-se que a maioria deles tem um olhar coletivo, ou seja, olham para a turma que lecionam e não individualmente para cada aluno. A fala do professor P24 chama a atenção, visto que, segundo o professor, quando perguntado como desenvolve o processo de avaliação dos seus alunos, ele diz que realiza conforme o “Estado” (Minas Gerais, 2021), considerando que ele menciona que a própria Secretaria da Educação de Minas Gerais realiza avaliação diagnóstica o tempo todo.

Diante desta fala, infere-se a presença contínua da Secretaria de Educação de Minas Gerais, aplicando avaliações, visando coletar dados de aprendizagem das escolas públicas do estado. Tal situação contribui para entender que, em decorrência de “[...] padrões histórico-sociais, que se tornaram crônicos em nossas práticas pedagógicas escolares, a

avaliação no ensino assumiu a prática de ‘provas e exames’, o que gerou um desvio no uso da avaliação” (Luckesi, 2011b, p. 184).

Dando continuidade, analisa-se, agora, a categoria “Observando a participação e o comprometimento dos alunos em sala de aula, para compreender a aprendizagem frente aos conteúdos ensinados”. Pode-se inferir que os professores, nesta categoria, desenvolvem o processo avaliativo de acordo com “[...] o interesse, participação e conhecimento dos alunos”, conforme menciona P3. Já P8 esclarece que avalia ao longo do bimestre: “[...] eu faço avaliação do aluno de forma observacional em sala, de forma concreta, com material que eu analiso. Tudo que o aluno faz é avaliado”. Citam, também, que avaliam “[...] o comprometimento dos alunos com trabalhos e as avaliações”, ou com atividades que realizam em sala de aula, conforme menciona P45.

Os professores também consideram a “[...] avaliação de desempenho, saberes e competências”, além “[...] da avaliação qualitativa e participação” dos alunos, conforme aponta P16. Para P37, seu processo de avaliação é realizado “[...] através da atitude do aluno, da percepção que ele tem do conteúdo, dos questionamentos levantados pelo aluno”. P18 cita que “[...] os instrumentos avaliativos ocorrem por meio da observação, da oralidade, participação, análises de relatórios de experiências e a tradicional avaliação”. Entretanto, menciona que os “[...] resultados da avaliação dissertativa ou múltipla escolha acabam sendo mais realistas no que tange à aprendizagem”.

Segundo P51 e P25, o aluno é avaliado o tempo todo ou diariamente. Para P51, “[...] qualquer movimento do aluno é, sempre, avaliado”. Essa fala nos leva a entender que

[...] a avaliação da aprendizagem, por sua vez, não pode ser praticada isoladamente, sob o risco de perder sua dimensão pedagógica e passar a ser seletiva, à semelhança dos exames. Estes têm o objetivo de classificar e selecionar candidatos, ao passo que o objetivo da avaliação da aprendizagem é subsidiar o ensino e aprendizagem bem-sucedidos no interior de um projeto pedagógico. Trata-se de atos cujos objetivos são diferentes, ainda que, em nossa prática escolar cotidiana, usualmente esses atos sejam confundidos como se fossem equivalentes. (Luckesi, 2011a, p. 148).

Outra questão é a relatada por P14, visto que ele utiliza o processo de avaliação para “[...] perceber se houve ganho de conhecimento baseado no que o aluno apresentava anteriormente [...]”. P31 também avalia tudo que trabalha em sala de aula; considera todos os conhecimentos anteriores já propostos. Essas falas nos dão indícios de que estes professores podem vir a entender que o ato de avaliar pode também ser um ato de investigar a qualidade da realidade, revelando-a ao gestor da ação, ou seja, “[...] a avaliação, como investigação, tem por objetivo retratar a situação. Ela traz à luz a situação e seus impasses” (Luckesi, 2011a, p. 192). As palavras de P14 se colocam em

consonância com os argumentos de Luckesi (2011a), em relação ao conhecimento do aluno. O autor menciona que “[...] a avaliação da aprendizagem tem por objetivo auxiliar o educando no seu crescimento e, por isso mesmo, na sua integração consigo mesmo, o ajudando a se apropriar dos conteúdos significativos (conhecimentos, habilidades, hábitos, convicções)” (Luckesi, 2011b, p. 207).

Em relação ao desenvolvimento das práticas avaliativas, infere-se que os professores consideram a participação, o interesse e o desempenho dos alunos, dentre outros fatores. Entretanto, não sinalizam como os alunos são avaliados, mediante essas considerações. A avaliação da aprendizagem, nesta situação, é conduzida de maneira vaga, uma vez que se refere às atitudes dos alunos em sala de aula, a partir de critérios superficiais e confusos sobre a forma como avaliam. Pode-se citar, como exemplo, o modo como eles avaliam o comportamento dos alunos. Não são identificados critérios explícitos.

Na categoria “Coletando dados através de recursos pedagógicos que permitam compreender o desempenho dos alunos durante a aula”, optou-se por apresentar as falas dos professores P26, P47, P4, P5, P12, P28, P38 e P44, que podem ser conferidas a seguir. Segundo P26, ele utiliza diversas estratégias para atingir os diferentes perfis de estudantes na escola. Já P47 utiliza exercícios, jogos e avaliação escrita. Para P4, a avaliação é complexa, mas pode ser realizada de várias formas. Segundo ele, existe aquela que é obrigatória para fechamento dos bimestres, mas entende que precisa avaliar qualquer atividade em meio a isso. Isso para valorizar e despertar o interesse dos alunos. P5 desenvolve o processo avaliativo através de atividades, participação, trabalhos em grupo e questionários. P12 cita que avalia através de testes, provas e trabalhos. Para P28, o desenvolvimento avaliativo é realizado através de trabalhos em grupo, debates, seminários, exposição de trabalho e avaliação bimestral. Já P38 utiliza questões discursivas e de múltipla escolha. P44 cita o uso de trabalhos com disponibilização de notas.

Sob esta lógica, infere-se que, quando os professores desenvolvem o processo avaliativo, fazem uso de diversos instrumentos para coletar dados, visando atingir os diferentes perfis dos alunos. Citam que fazem uso de exercícios, jogos, provas escritas, testes, trabalhos em grupos e questionários, debates, exposição de trabalhos, avaliação bimestral, dentre outros.

Outra situação é colocada por P38 e P44, que nos informam que fazem uso de questões discursivas, múltipla escolha e trabalho, com disponibilização de notas.

Desta forma, os professores citam os instrumentos de coleta de dados de avaliação (avaliações escritas, testes, relatórios, dentre outros) e, através deles, qualificam ou atribuem um juízo de valor sobre a qualidade da aprendizagem dos seus alunos.

Entretanto, de acordo com Luckesi (2011a, p. 306), “[...] instrumentos mal elaborados não coletam os verdadeiros dados da aprendizagem dos educandos, o que impede o educador de ter ciência do que o estudante aprendeu e do que não aprendeu”.

Com a categoria “Utilizando os conteúdos ensinados para que os alunos adquiram uma aprendizagem satisfatória em atividades desenvolvidas em sala de aula e nas avaliações externas”, pode-se inferir que os professores desenvolvem o processo avaliativo baseado nos conteúdos lecionados em um determinado período, conforme relatam os professores P6 e P19. P6 desenvolve o processo avaliativo com a utilização de uma avaliação diária, fazendo uso de atividades escolares e provas, abordando o conteúdo trabalhado em sala de aula. P19 menciona que utiliza uma avaliação escrita que visa treinar os alunos para o Enem, além de avaliações diárias, ligadas à produção de texto sobre o dia a dia do aluno, e trabalho de pesquisa.

Nesta situação, pode-se considerar que exames como o Enem influenciam as práticas dos professores, embora esse tipo de prova tenha finalidades diferentes da escola, uma vez que são elaborados externamente ao ambiente escolar daqueles que serão avaliados e tende a não considerar as particularidades de cada aluno e sua realidade.

Já P21 menciona que desenvolve o processo avaliativo baseado nos conteúdos lecionados naquele período, também observando descritores das avaliações externas, mas principalmente dando ênfase às questões problemáticas cotidianas, priorizando habilidades que os alunos possuem. P29 menciona que considera o conteúdo administrado durante a aula. Já P34 nos diz que avalia por meio das atividades teóricas e práticas abordadas no conteúdo. P40 e P42 mencionam que seguem etapas do conteúdo e, dependendo da turma, elaboram atividades escritas, a partir do conteúdo.

Face a essas falas, pode-se inferir que os professores citados nesta categoria visam colocar os conteúdos como destaque do processo de ensino e aprendizagem. Os alunos são avaliados durante a aula, e eles procuram sanar dúvidas no decorrer do processo

avaliativo, a partir dos conteúdos trabalhados em sala de aula, propostos no currículo e no plano de aula.

Entretanto, destaca-se que se pode inferir que, ao dar ênfase no conteúdo, os professores devem considerar que “[...] nos currículos não circulam só conteúdos e métodos de ensino relacionados às ciências de referência, mas conjuntos de elementos que informam valores ou estão associados a aspectos do cotidiano” (Borda; Selles, 2021, p. 44).

Neste sentido, encontram-se, nesta categoria, indícios de que os professores possuem uma preocupação em cumprir o conteúdo proposto no currículo. Percebe-se, também, que os professores consideram relevante promover a aprendizagem do conteúdo, para que os estudantes tenham um bom desempenho em exames como o Enem, por exemplo. No entanto, entende-se que realizar avaliações apenas com a finalidade classificatória pode não permitir uma integração entre as práticas avaliativas e o desenvolvimento do educando, que motive o seu desenvolvimento enquanto cidadão crítico. (Luckesi, 2011b).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, os passos investigativos estabelecidos para serem analisados sinalizam que os professores consideram que a avaliação pode ser um diagnóstico da aprendizagem dos alunos. Alguns demonstram a necessidade de superar métodos tradicionais de correção que visam “dar notas” e, ao mesmo tempo, apresentam a necessidade de considerar a participação, o protagonismo e o conhecimento adquirido, para corrigir as defasagens de aprendizagens.

Os resultados das análises apresentadas neste trabalho levam a inferir que há um conjunto de variáveis que determinam a aprendizagem. Essas variáveis estão relacionadas às metodologias utilizadas, aos materiais didáticos disponíveis ou à falta deles, ao sistema de ensino, à gestão da sala de aula, à compreensão da avaliação como prática de investigação do processo de ensino e aprendizagem, dentre outras (Luckesi, 2011b, p. 62).

Pode-se compreender que o ato de avaliar, bem como o currículo não são espaços neutros ou não problemáticos, mas são vividos no cotidiano escolar. Isso faz com que a relevância de ensinar a Biologia na escola seja tecida a partir de situações que permitam problematizar “o que se ensina” e “como se ensina” Biologia no Ensino Médio, considerando que este movimento, curricular e pedagógico, contribui para se reconhecer quanto o ensino de Biologia, neste segmento, ainda se encontra fortemente ancorado na

importância de reconhecer que o currículo escolar é “[...] a expressão do projeto cultural e educacional que as instituições de educação dizem que irão desenvolver com os alunos (e para eles) aquilo que consideram adequado” (Sacristán, 2013, p. 23-24).

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, M. Reforma do Ensino Médio: Entre o dito e não dito. *In*: VILELA, M. L.; MENDES, R. R. L.; PINHÃO, F. L.; RIOS, N. T. (org.). **Aqui também tem currículo!** Saberes em Diálogo no Ensino de Biologia. Curitiba: Appris, 2020. p. 85-99.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BORBA, R. C. do N.; SELLES, S. E. Esperançar o ensino de Ciências e Biologia: sentidos e questões para a formação de professores e a profissão docente. *In*: GOMES, M. M. P. de; OLIVEIRA, C. S. de; FERNANDES, K. de O. B.; BORBA, R. C. do N. (org.). **Construindo práticas de esperanças no ensino de Ciências e Biologia**. São Paulo: Livraria da Física, 2021. p. 39-55.

FERRAÇO, C. E. Currículo e imagem e narrativa e rede e experiência e diferença e/ou, sobre conversas, encontros e devires. *In*: FERRAÇO, C. E. (org.). **Currículo e Educação Básica**: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires. Rio de Janeiro: Rovel, 2011. p. 11-16.

JUSTINA, L. A. D.; FERRAZ, D. F. A prática avaliativa no contexto do Ensino de Biologia. *In*: CALDEIRA, A. M. de A.; ARAUJO, E. S. N. N. (org.). **Introdução à Didática da Biologia**. São Paulo: Escrituras, 2009. p. 233-246.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011a.

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

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**: passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez, 2021.

LUCKESI, C. C. **Avaliação em Educação**: questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.

MACHADO, L. C. F. O ensino de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: sentido, perspectivas e orientações curriculares. *In*: GOMES, M. M. P. de L.; OLIVEIRA, C. S.; FERNANDES, K. de O. B.; BORBA, R. C. do N. **Construindo práticas de esperança no ensino de Ciências e Biologia**. São Paulo: Livraria da Física, 2021. p. 179-191.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Referência de Minas Gerais**: Ensino Médio. Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia%20do%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

SACRISTÁN, J. G. O que significa o currículo? *In*: SACRISTÁN, J. G. (org.). **Saberes e Incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Pensa, 2013. p. 16-35.