



UNIVERSIDADE FEDERAL FRONTEIRA SUL

CAMPUS CERRO LARGO

CURSO DE FÍSICA-LICENCIATURA

JOCEIDE FRANCIELE SCHONS HECKLER

**O PROCESSO AVALIATIVO DO ESTUDANTE ITINERANTE NO ENSINO DE
CIÊNCIAS EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DE CERRO LARGO**

CERRO LARGO

2019

JOCEIDE FRANCIELE SCHONS HECKLER

**O PROCESSO AVALIATIVO DO ESTUDANTE ITINERANTE NO ENSINO DE
CIÊNCIAS EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DE CERRO LARGO**

Trabalho de conclusão de graduação apresentado como
requisito para obtenção do grau de licenciado em Física da
Universidade Federal da Fronteira Sul.

Orientadora: Prof.^a Dra. Rosemar Ayres dos Santos

CERRO LARGO

2019

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Heckler, Joceide Franciele Schons

O PROCESSO AVALIATIVO DO ESTUDANTE
ITINERANTE NO ENSINO DE CIÊNCIAS EM ESCOLAS
DA REDE PÚBLICA DE CERRO LARGO / Joceide
Franciele Schons Heckler. -- 2019.

71 f.

Orientadora: Doutora Rosemar Ayres dos Santos. Trabalho de
Conclusão de Curso (Graduação) -

Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de
Física Licenciatura, Cerro Largo, RS, 2019.

1. Educação em Ciências. 2. Estudantes Itinerantes.
3. Avaliação. 4. Currículo. 5. Construção do Conhecimento. I.
Santos, Rosemar Ayres dos, orient. II. Universidade Federal da
Fronteira Sul. III. Título.

JOCEIDE FRANCIELE SCHONS HECKLER

**O PROCESSO AVALIATIVO DO ESTUDANTE ITINERANTE NO ENSINO DE
CIÊNCIAS EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DE CERRO LARGO.**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para obtenção de grau de Licenciado em Física da Universidade Federal da Fronteira Sul.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Rosemar Ayres dos Santos

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em: 03/07/2019.

BANCA EXAMINADORA

Rosemar Ayres dos Santos

Prof^ª. Dr^ª Rosemar Ayres dos Santos - UFFS

Danusa Bonotto

Prof^ª. Dr^ª. Danusa de Lara Bonotto – UFFS

Rosângela Inês Matos Uhmman

Prof^ª. Dr^ª Rosângela Inês Matos Uhmman – UFFS

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, por ser essencial em minha vida, autor de meu destino, meu guia, meu socorro presente na hora de angústia. Ao meu pai “In Memoriam”, minha mãe, minha irmã, em especial ao meu esposo que esteve sempre presente e me ajudando nesta etapa tão importante da minha vida. E a toda minha família que, com muito carinho e apoio, não mediram esforços para que eu chegasse até aqui. Obrigada!

AGRADECIMENTO

A Deus pelo dom da vida e por estar sempre ao meu lado nos momentos difíceis, dando-me forças para superar as dificuldades e mostrando-me o caminho nas horas incertas e de necessidades.

Ao meu pai “In Memoriam” e principalmente a minha mãe Geni pela orientação, dedicação, apoio e incentivo nessa fase do curso de Graduação e durante toda minha vida.

Ao Rodrigo pelo companheirismo, paciência e apoio durante a graduação e em todos os momentos de minha vida.

A Jocelene pelas palavras de motivação, confiança e acima de tudo pelo estímulo recebido durante esta etapa.

A toda minha família: avó, sogros, cunhados, tios por sempre torcerem por mim.

A minha professora e orientadora por toda dedicação, disponibilidade, interesse, competência, compreensão e apoio que me proporcionaram crescimento e superação.

Aos professores da Graduação por todos os ensinamentos recebidos durante esse tempo. São profissionais que jamais esquecerei.

Aos professores participantes da pesquisa pela disponibilidade e colaboração que me permitiu a concretização deste estudo.

Aos todos meus amigos (as) pelas palavras de apoio e incentivo.

Enfim, somente uma palavra define o final desta etapa: **GRATIDÃO!**

Educar não é cortar as asas, e sim orientar o voo!

(Rubem Alves)

RESUMO

Historicamente, o ensino de Ciências permite à sociedade a compreensão de muitos fenômenos da natureza, além de contribuir para a formação de cidadãos críticos, capazes de interpretar e compreender o mundo em que vivem. Contribuindo, também, como um facilitador de uma melhor leitura de mundo de estudantes itinerantes, dentre os quais, os pertencentes a grupos circenses e parques de diversão. Desse modo, no intuito de compreender melhor esse processo, investigaremos: Como são avaliados e quais as metodologias de avaliação utilizadas pelos professores de ciências em relação aos estudantes itinerantes? E, qual o impacto dessa avaliação na aprendizagem desses estudantes? Objetivando de forma geral a compreensão e análise do processo de avaliação dos estudantes que residem e trabalham em parques de diversão e circos desenvolvido nas instituições públicas de ensino do município de Cerro Largo, RS. E, mais especificamente, compreender as políticas públicas da educação itinerante, pautadas no acesso e permanência dos estudantes itinerantes na Educação Básica assegurados pela Legislação Brasileira; identificar e analisar as estratégias utilizadas pelos professores no processo avaliativo desses estudantes; identificar o impacto causado pelos processos avaliativos na aprendizagem dos estudantes itinerantes a partir de entrevistas realizadas com professores das Escolas Públicas do município de Cerro Largo; verificar as possibilidades e dificuldades encontradas pelos professores no processo de avaliação desses estudantes. Como encaminhamento teórico- metodológico, foi realizada uma pesquisa qualitativa, fundamentada no processo metodológico da análise textual discursiva, tendo como corpus de análise entrevista com professores de Ciências das Escolas Públicas de Cerro Largo que receberam/recebem estudantes itinerantes. A dinâmica metodológica seguiu de acordo com a Análise Textual Discursiva, composta de três etapas: Unitarização, Categorização e Comunicação. Como resultado, identificamos três categorias emergentes, sendo elas: 1) A relação do professor e com o estudante no processo de ensino e aprendizagem; 2) Aprendizagem escolar na presença de estudantes itinerantes; 3) O Processo Avaliativo de Estudantes Itinerantes. Consideramos que as metodologias de avaliação carecem de ser repensadas pelos professores na busca de promover a inclusão do estudante itinerante no contexto escolar.

Palavras-chave: Educação em Ciências. Estudantes Itinerantes. Avaliação. Currículo. Construção do Conhecimento.

ABSTRACT

Historically, science teaching allows society to understand many phenomena of nature, as well as contributing to the formation of critical citizens capable of interpreting and understanding the world in which they live. It also contributes as a facilitator of a better world reading of itinerant students, among them, those belonging to circus groups and amusement parks. Thus, in order to better understand this process, we will investigate: How are evaluated and what evaluation methodologies are used by science teachers in relation to itinerant students? And, what is the impact of this evaluation on the learning of these students? Aiming in general the understanding and analysis of the evaluation process of the students who live and work in amusement parks and circuses developed in the public educational institutions of the municipality of Cerro Largo, RS. And, more specifically, to understand the public policies of itinerant education, based on the access and permanence of itinerant students in Basic Education assured by the Brazilian Legislation; identify and analyze the strategies used by teachers in the evaluation process of these students; to identify the impact of evaluative processes on the learning of itinerant students, based on interviews conducted with teachers of the Public Schools of the municipality of Cerro Largo; to verify the possibilities and difficulties encountered by the teachers in the evaluation process of these students. As a theoretical and methodological referral, a qualitative research was carried out, based on the methodological process of the discursive textual analysis, having as corpus of analysis an interview with professors of Sciences of the Public Schools of Cerro Largo who received / receive itinerant students. The methodological dynamics followed according to the Discursive Textual Analysis, composed of three stages: Unitarization, Categorization and Communication. As a result, we identified three emerging categories, namely: 1) The relationship between the teacher and the student in the teaching and learning process; 2) School learning in the presence of itinerant students; 3) The Evaluation Process of Itinerant Students. We consider that the evaluation methodologies need to be rethought by the teachers in the search to promote the inclusion of the itinerant student in the school context.

Keywords: Science Education. Itinerant Students. Evaluation. Curriculum. Knowledge Building.

LISTA DE ABREVIATURAS

ATD – Análise Textual Discursiva

CC- Componente Curricular

CT- Ciência-Tecnologia

LDBE – Lei de Diretrizes e Bases da Educação e Cultura

MEC - Ministério da Educação e Cultura

CRE- Coordenadoria Regional de Educação

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. ENSINO APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO NO ENSINO DE CIÊNCIAS	16
2.1. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO ENSINO DE CIÊNCIAS NO BRASIL	16
2.2 REFLEXÕES E PERSPECTIVAS SOBRE O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM NO ENSINO DE CIÊNCIAS	20
2.3 O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO ENSINO DE CIÊNCIAS: UM OLHAR VOLTADO A IMPORTANCIA DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA	23
2.4 O PROCESSO AVALIATIVO: PARADOXO DO ENSINO APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS	26
3. PERCURSO METODOLÓGICO	31
4. OS RESULTADOS DA PESQUISA	35
4.1 A RELAÇÃO DO PROFESSOR E COM O ESTUDANTE NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM	36
4.2 APRENDIZAGEM ESCOLAR NA PRESENÇA DE ESTUDANTES ITINERANTES	42
4.3 O PROCESSO AVALIATIVO DE ESTUDANTES ITINERANTES	46
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
REFÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	55
ANEXOS	68

1 INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea, as rápidas transformações e o avanço da Ciência-Tecnologia (CT) vêm de forma progressiva influenciar a vida das pessoas, transformando a sociedade e sua cultura. Assim, dessa maneira os meios de informação e comunicação incidem fortemente na escola, o que torna um desafio educar as crianças e os jovens, propiciando-lhes um desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico, de modo que adquiram condições para enfrentar as exigências do mundo contemporâneo (DELIZOICOV; ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2011).

Nesse contexto, a educação é uma prática que está associada diretamente ao nosso dia a dia e, que não se dá pela mera transmissão do conhecimento e sim, pela busca de novas possibilidades, caminhos e metodologias de aprendizagem, pois, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. (FREIRE, 1996, p. 21). Do mesmo modo, Freire destaca que a aprendizagem é “[...] aquela que ocorre a partir da compreensão pessoal por parte de quem aprende, possibilitando a reconstrução de conceitos que ampliam a habilidade de aprender cada vez mais o que desencadeia uma atitude ativa diante da vida” (1992, p. 102). Assim, a prática de ensinar é manter uma relação de reciprocidade dialógico-problematizadora entre estudante e professor pois, esse é o alicerce principal da construção do saber de nossa sociedade.

Acerca disso, de acordo com Delizoicov, Angotti e Pernambuco, “[...] é no âmbito do processo educativo que mais íntima se afirma a relação entre a teoria e a prática, sendo que a educação é uma prática, mas uma prática intencionada pela teoria [...]” (2011, p.17). E, “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1997, p. 43). Nesse sentido, durante o processo de formação acadêmica nos preparamos, ansiosamente, para colocar em prática todo conhecimento adquirido nesse tempo. Da mesma forma, se faz necessário e importante destacar o estágio curricular supervisionado como sendo uma das peças fundamentais no processo de formação docente, uma vez que, esse nos dá a “oportunidade de aprendizagem da profissão docente e da construção da identidade profissional” (PIMENTA, 2004, p.99).

Nessa perspectiva, a realização do Componente Curricular (CC) Estágio Curricular Supervisionado: Ciências no Ensino Fundamental é uma experiência que o estudante-professor do Curso de Física tem com o seu futuro campo de atuação, sendo essa uma experiência importante à nossa formação, pois, nos proporciona um contato direto com os estudantes do Ensino Fundamental, o qual nos proporciona vivenciar a realidade da comunidade escolar e,

mais especificamente, a da sala de aula, no CC de Ciências. Espaço esse que nos permite, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências Naturais (PCN) (BRASIL, 1997), introduzir e explorar as informações relacionadas aos fenômenos naturais, à saúde, a tecnologia, a sociedade e ao meio ambiente, favorecendo a construção de novos conhecimentos. Deixando de ser encarado como sendo uma simples transmissão de conceitos científicos, para ser compreendido como processo de superação das concepções alternativas dos estudantes, possibilitando o enriquecimento de sua cultura científica, na busca de uma alfabetização científico-tecnológica (LOPES, 1999).

Diante dessa realidade, os cidadãos vivenciam atualmente a presença da CT em seu cotidiano e as modificações da vida pessoal, social, profissional, geradas a partir dos avanços do conhecimento científico e tecnológico (MARTINS; PAIXÃO, 2011). Dessa maneira, democratizar o acesso aos conhecimentos tornou-se primordial para que os sujeitos possam compreender melhor o mundo, realizar escolhas conscientes e intervir responsavelmente no meio em que vivem. (AULER e DELIZOICOV, 2001).

O ensino de Ciências assume, portanto, um protagonismo muito importante em nossa sociedade, uma vez que, tem como objetivo formar o estudante um sujeito crítico e capaz de entender o mundo a sua volta. Pois, a ciência é uma linguagem que serve para auxiliar as pessoas a fazer uma melhor leitura do mundo. Ou seja, que o estudante saiba argumentar, falar ciência e principalmente, consiga compreender os problemas encontrados em seu mundo (CHASSOT, 2003).

Já, para Lorenzetti e Delizoicov (2001), o cidadão alfabetizado científico-tecnologicamente é capaz de produzir e utilizar a CT na vida cotidiana, e provocar mudanças revolucionárias na ciência com dimensões na democracia, no progresso social e nas necessidades de adaptação do ser humano. Tal qual, formar cidadãos mais críticos, menos flexíveis as contradições do mundo, sendo mais participativos em relação aos problemas que cercam nossa sociedade.

Seguindo esse raciocínio, evidenciar que a CT, também, “[...] está relacionada à qualidade de todas as aprendizagens, contribuindo para desenvolver competências e habilidades que favorecem a construção do conhecimento em outras áreas [...]” (UNESCO, 2005, p. 4). Outrossim, o ensino de Ciências é uma área que quando bem trabalhada e bem introduzida atrai muito os estudantes pois, aguça a curiosidade acerca do mundo que estão inseridos, uma vez que, eles são naturalmente curiosos e, buscam experimentar, criar hipóteses e resolver problemas.

Desse modo, o Estágio Supervisionado no Ensino de Ciências proporciona ao professor em formação inicial vivenciar experiências únicas, importantes à formação docente, bem como, o crescimento pessoal e profissional. Tendo em vista que, “[...] ao estagiar, o futuro professor passa a enxergar a educação com outro olhar, procurando entender a realidade da escola e o comportamento dos alunos, dos professores e dos profissionais que a compõem [...]” (JANUÁRIO, 2008, p.3).

Dentro desse contexto, o estágio supervisionado de ensino de ciências, nos propiciou a participação nas aulas, durante um curto período, de um estudante de vida itinerante, proveniente de um circo. E, ao nos referirmos a palavra itinerante, a entendemos como sendo um termo de origem latim que possui significado relacionado ao ato de se deslocar constantemente, de percorrer itinerários, de viajar (SILVA, GUEDES; RODRIGUES, 2016). Da mesma forma, de acordo com Xavier (2009),

Por serem nômades, as crianças de circo não frequentam uma única escola por ano, como é o comum. Elas precisam mudar de escola frequentemente durante o período letivo, trocando de instituições de ensino por bimestres, por mês, por quinzenas e até mesmo a cada semana, dependendo da necessidade de deslocamento”. (XAVIER, 2009, p. 119-120)

Nesse âmbito, veio à tona a vontade de conhecer os desafios de uma educação voltada para pessoas de vida itinerante, investigando o problema de pesquisa composto pelas questões: Como são avaliados e quais as metodologias de avaliação utilizadas pelos professores em relação aos estudantes itinerantes? E, qual o impacto dessa avaliação na aprendizagem desses estudantes?

Considerando, também, que a avaliação é um tema relevante e atual (SAUL,2008) além do mais, parte integrante do processo ensino aprendizagem (NASCIMENTO; RÔÇAS, 2016) e, faz parte do nosso cotidiano sendo uma exigência intrínseca do trabalho dos professores (SAUL, 2008). Assim, intuímos a necessidade de uma melhor compreensão de como ocorre esse processo avaliativo pelo fato de ser um tema pouco estudado e discutido dentro do ambiente escolar a nível municipal, estadual e federal, contribuindo, também, para que uma maior visualização desses sujeitos que perpassam pelas nossas escolas e em relação aos processos avaliativos, bem como, do processo ensino-aprendizagem desses.

Frente ao exposto, realizamos uma pesquisa baseada em uma entrevista semiestruturada, composta por questões previamente elaboradas, mas, que poderiam sofrer alterações durante o decorrer da entrevista, sendo realizada com professores que ministram a disciplina de Ciências

no Ensino Fundamental e Física, Química e Biologia no Ensino Médio, nas redes municipal e estadual do município de Cerro Largo, RS.

Nessa, objetivando: Compreender as políticas públicas da educação itinerante, pautadas no acesso e permanência dos estudantes itinerantes na Educação Básica assegurados pela Legislação Brasileira. Identificar e analisar as estratégias utilizadas pelos professores no processo avaliativo desses estudantes. Identificar o impacto causado pelos processos avaliativos na aprendizagem dos estudantes itinerantes a partir de entrevistas realizadas com professores (as) das Escolas Públicas do município de Cerro Largo. Verificar as possibilidades e dificuldades encontradas pelos professores no processo de avaliação desses estudantes.

Os encaminhamentos metodológicos seguiram de acordo com a Análise Textual Discursiva (ATD), a qual é composta por três etapas interdependentes: unitarização, categorização e comunicação. O *corpus* de análise se deu a partir de entrevistas com professores de Ciências das Escolas Públicas de Cerro Largo que receberam/recebem estudantes itinerantes. Além mais, utilizamos bibliografias referente a área de Educação que serviram de base para a fundamentação teórica da pesquisa, da qual destacamos os pressupostos freireanos.

O presente trabalho está dividido em 04 capítulos. No primeiro capítulo é realizada a revisão de literatura utilizando referenciais teóricos que fundamentam a pesquisa. O segundo capítulo é destinado a expor os procedimentos metodológicos da pesquisa. No terceiro capítulo é realizada a descrição das coleções que compõem o *corpus* e em seguida, comparece a análise e discussão dos resultados. Por fim, o quarto capítulo é dedicado às considerações finais.

2 ENSINO-APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Nesse capítulo apresentamos, brevemente, a repercussão histórica do ensino de Ciências e, posteriormente, enfocamos o processo de ensino-aprendizagem incorporado à formação inicial e continuada do ensino de Ciências, especificando a avaliação nesse CC, objeto de análise dessa pesquisa.

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO ENSINO DE CIÊNCIAS NO BRASIL

Dentro do contexto histórico, o ensino de Ciências nem sempre foi objeto de ensino nas escolas. Este espaço foi conquistado segundo Rosa (2005), em consequência do status que o ensino de ciências adquiriu no último século, em função dos avanços e importantes invenções proporcionadas pelo seu desenvolvimento, provocando mudanças de mentalidades e práticas sociais. De acordo com Canavarro (1999 apud Rosa, p. 89) a inserção do ensino de ciências na escola deu-se no início do século XIX quando então o sistema educacional centrava-se principalmente no estudo das línguas clássicas e da Matemática, de modo semelhante aos métodos escolásticos da idade média. Nessa mesma perspectiva,

Atualmente, a esmagadora maioria das pessoas ignorará que a Biologia, a Física e a Química nem sempre foram objeto de ensino nas escolas. Ficarão eventualmente surpreendidas se alegarmos que a introdução destes temas nos currículos escolares data somente do final do século passado. A convivência tão habitual das gerações mais recentes com os temas como acima mencionados, provocará nestas pessoas alguma admiração, até porque na atualidade quase todos os países incluem as Ciências nos programas escolares, mesmo a um nível elementar ou inicial. (CANAVARRO, 1999, apud MAYOR, 1991, p.79)

Segundo os autores Angotti e Delizoicov, o ensino de ciências no Brasil inicia-se na escola devido a “necessidade gerada pelo processo de industrialização; ou seja, a crescente utilização de tecnologia nos meios de produção impõe uma formação básica em ciências, para além da formação de técnicos oriundos das escolas chamadas profissionais” (1992, p. 24). Assim, em meados da década de 50,

O ensino de ciências é introduzido e desenvolvido sempre sob um parâmetro de outras disciplinas e do ensino tradicional: verbalização; aulas teóricas em que o professor explana o conteúdo, reforça as características positivas da ciência e tecnologia, ignorando as negativas; conteúdo baseado na ciência clássica e estável do século XIX, com base em livros didáticos estrangeiros(europeus) e em relatos de experiências neles contidos, com eventuais demonstrações em sala, sempre para confirmar a teoria exposta. (ANGOTTI; DELIZOICOV, 1992, p. 25)

Dessa maneira, o ensino de Ciências passou a fazer parte mais significativa do currículo escolar (SILVA; PEREIRA, 2011), buscando possibilitar aos estudantes o acesso às verdades científicas e o desenvolvimento de uma maneira científica de pensar e agir (FROTA-PESSOA et al., 1987).

Já, na década de 60 havia no Brasil um programa oficial para o ensino de Ciências, que foi estabelecido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), onde em 1961 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e Cultura (LDBEN) acabou descentralizando as decisões curriculares que estavam sob responsabilidade do MEC (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA; 2010). Após o golpe militar 1964, o sistema educacional brasileiro passou por uma crise pela falta de investimento por parte do governo onde, foram assinados diversos convênios com outros países, entre eles Estados Unidos e Inglaterra, que, gerou uma forte influência por parte desses países sob o ensino de Ciências. Naquela época considerava-se urgente oferecer-lhes um ensino de Ciências mais atualizado e mais eficiente (KRASILCHIK, 1998).

Na década de 70, ele era considerado uma peça fundamental para a preparação de trabalhadores qualificados, conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 5692/71). Diante disso, foram criadas propostas para melhorar de ensino de Ciências buscando fundamentar teorias comportamentalistas de ensino-aprendizagem (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA; 2010). Assim, a Ciência procurou levar os sujeitos a substituir as crenças religiosas, determinadas práticas do cotidiano e as ideias de senso comum por uma nova crença, crença está baseada na objetividade (MACEDO, 2004).

Ao decorrer dos anos 1970, ela foi marcada por teorias que estavam baseadas na experimentação, a partir de observações seguras e da objetividade e neutralidade dos cientistas, preconizando aos estudantes vivenciar o método científico (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA; 2010). Esses experimentos deveriam garantir a eles o desenvolvimento de habilidades como a capacidade de tomar decisões, de resolver problemas e pensar lógica, racional e cientificamente (FROTA PESSOA et al., 1987).

Já, o final dos anos 70 foi marcado por uma séria crise econômica e por diversos movimentos populares que passavam a exigir a democratização do país, o qual enfrentava uma “guerra tecnológica” travada por diversas potências econômicas, necessitando, assim, urgentes mudanças no sistema educacional brasileiro para que, a elite intelectual tivesse uma formação que colaborasse no enfrentamento de desafios impostos pelo desenvolvimento econômico, social e científico-tecnológico (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2010). Diante da crise econômica mundial e os problemas relacionados ao desenvolvimento científico-

tecnológico, fez-se surgir no ensino de ciências um movimento pedagógico conhecido como “Ciências, Tecnologia e Sociedade” (SILVA; PEREIRA, 2011) com o objetivo de contribuir com o desenvolvimento do país (KRASILCHIK, 1998), contemplando a dinâmica social e ambiental da evolução histórica (SILVA; PEREIRA, 2011).

Os anos de 1980 foram marcados por uma educação baseada na prática social em conexão com os sistemas político-econômico (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA; 2010), onde a redemocratização do país, a busca pela paz mundial, as lutas pela defesa do meio ambiente e pelos direitos humanos, entre outros aspectos passaram a exigir a formação de cidadãos preparados para viver em uma sociedade que exigia cada vez mais igualdade e equidade (KRASILCHIK, 1996). Nesse sentido, a atividade científico-tecnológica seria, determinada ideologicamente, pois o dinamismo anterior ao próprio ato de compreensão do real mostrava-se subjacente ao produto da atividade cognoscente (CHAUÍ, 1997), possibilitando aos estudantes uma visão crítica do mundo em que vivem.

Ao longo dessa década, houve muita preocupação em relação ao desinteresse dos estudantes pela Ciência; como, também, a baixa procura por profissões de base científica e a emergência de questões científico-tecnológicas de importância social, possibilitaram mudanças curriculares no ensino de Ciências, tendo em vista colaborar com a construção de uma sociedade científico-tecnologicamente alfabetizada (KRASILCHIK, 1987; VEIGA, 2002). Naquela época, as propostas educativas fundamentavam-se na resolução de problemas, possibilitando aos estudantes uma vivência de investigação científica e formação de habilidades cognitivas e sociais (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2010), ou seja, compreender o mundo científico-tecnológico e a desenvolver habilidades necessárias à interpretação e possível modificação das realidades em que vivem, principalmente no sentido de melhoria da própria qualidade de vida (KRASILCHIK, 1987).

Do mesmo modo, a partir dos anos 90 “a educação passou a ser considerada uma atividade estratégica para o desenvolvimento do país” (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA; 2010, p. 232) onde, assim o ensino de Ciências passou a incorporar um discurso baseado na formação de cidadãos críticos, conscientes e participativos (SILVA; PEREIRA, 2011). Bem como, levando os estudantes a questionarem as relações existentes entre a ciência, a tecnologia, a sociedade e o meio ambiente como, também, a se apropriarem de conhecimentos relevantes científica, social e culturalmente (DELIZOICOV e ANGOTTI, 1990).

E, um aspecto relevante que deve ser destacado dentro dessa conjuntura cronológica são as ideias de Vygotsky na orientação dos processos educativos, de maneira especial à construção do pensamento dos sujeitos a partir de suas interações dentro do contexto sociocultural

(NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2010). Dessa forma, o ensino de Ciências seria importante para possibilitar não apenas o contato dos estudantes com os materiais de ensino-aprendizagem, mas, também, com os esquemas conceituais apresentados pelo professor (KRASILCHIK, 1998). Além do mais, as atividades didáticas propostas pelos professores partindo de hipóteses e conhecimentos anteriores, os estudantes poderiam construir conhecimentos sobre fenômenos naturais e relacioná-los com suas próprias maneiras de interpretar o mundo (CARVALHO e GIL PÉREZ, 1992).

Em seguida, a década de 2000 é marcada por fortes discussões em relação a educação científica, nas quais foi dada maior ênfase para a necessidade de responsabilidade social e ambiental por parte de todos os cidadãos (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2010). Dentro dessa perspectiva, o ensino de Ciências trouxe questões relacionadas a formação cidadã na qual deveria ser uma questão central, “ possibilitando aos estudantes reconsiderar suas visões de mundo; questionar sua confiança nas instituições e no poder exercido pelas pessoas ou grupo; avaliar seu modo de vida pessoal e coletivo” (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2010, p. 233).

Atualmente, muitos são os argumentos científicos, sociais, éticos e educacionais estabelecidos pela ideia de compreensão pública da ciência (WYNNE, 1995; GONÇALVES, 2000; VEIGA, 2002), que é:

O conhecimento científico, saído do seu contexto de produção, entra na esfera pública, ou seja, num outro contexto impregnado de fatores culturais, sociais, econômicos e políticos, fatores que levam à reinterpretação e renegociação desse conhecimento em função de seu contexto de produção e utilização. (VEIGA, 2002, p. 54)

Dentro dessa contextualização histórica podemos perceber que o estudo da história da educação brasileira nos permite entender e compreender que a evolução do ensino de ciências se dá a partir da ordem econômica, social e política do País. Em vista disso, fica evidente dizermos que o ensino de ciência deixou de preparar apenas futuros cientistas, rompendo, também, com as concepções positivistas. E, que dessa maneira o estudante dentro de sua formação científica se torne um cidadão consciente e responsável, contribuindo para que tenhamos uma sociedade democrática e justa (SILVA; PEREIRA, 2011).

Portanto, sabendo que a CT é indispensável ao desenvolvimento da sociedade, se faz importante conhecermos o processo histórico do ensino de ciências para que, dessa forma, professores e estudantes possam compreender melhor os processos, bem como, a importância da CT na atualidade. Promovendo, desta maneira, propostas consideradas inovadoras, que levem em conta situações vivenciadas pelos estudantes, em especial, os estudantes itinerantes,

motivando-os a se envolver cada vez mais no processo de ensino e aprendizagem como discutiremos no próximo item.

2.2 REFLEXÕES E PERSPECTIVAS SOBRE O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO ENSINO DE CIÊNCIAS

A educação é uma prática que está associada diretamente ao nosso cotidiano. Desde muito cedo, dentro do ambiente familiar dispomos da transferência dos saberes e valores essenciais a nossa existência assim como, o conhecimento praticado no dia a dia. Logo, esses saberes vão sendo aprimorados dentro das escolas ou centros educacionais. Sabemos que a aprendizagem não existe sem ensino, e tão pouco ensino sem aprendizagem (Freire, 2011). Sendo assim, a aprendizagem é “[...] aquela que ocorre a partir da compreensão pessoal por parte de quem aprende, possibilitando a reconstrução de conceitos que ampliam a habilidade de aprender cada vez mais o que desencadeia uma atitude ativa diante da vida” (FREIRE, 1992, p. 102). Mas, para que aconteça a aprendizagem os professores precisam reconhecer o estudante como sujeito da sua aprendizagem e como alguém que realiza uma ação, uma vez que a aprendizagem é um processo interno (Delizoicov et al., 2009). Dessa maneira, o professor é o mediador do conhecimento, ou seja, busca facilitar a aprendizagem do estudante (SANTOS et al., 2015).

De certa forma, a maioria das pessoas, dentro de sua vivência cotidiana, está aprendendo o tempo todo, ou seja, são instigados pelas suas próprias relações sociais ou fatores naturais, aprendendo por necessidades, interesses, vontade, enfrentamento, coerção (SANTOS et al., 2015). “Mas também aprendem habilidades manuais e intelectuais, os valores, os relacionamentos com outras pessoas, a convivência com os próprios sentimentos, valores, formas de comportamentos e informações constantemente ao longo de toda vida” (DELIZOICOV et al., 2009, p. 152-153).

À propósito, a ciência moderna, dentro de sua ordem cronológica, eclodiu entre o final do século XVI e início do século XVII sendo esse, um momento extraordinário devido a descoberta de novos fenômenos capazes de serem explicados através do descobrimento de novas teorias. Tornando-se “extremamente bem-sucedida na explicação e previsão de fenômenos, assim como na criação de produtos tecnológicos” (MORAIS; ANDRADE, 2009, p.9).

Da mesma forma, o ensino de Ciências pode ser considerado essencial à sociedade, uma vez que, forma cidadãos críticos, capazes de interpretar e compreender o mundo em que vive.

Nesse sentido, Queiroz (2006) discorre que o acesso ao conhecimento é condição necessária para a formação do cidadão e, por consequência, compreender de forma consciente o mundo que nos cerca (MORAIS; ANDRADE, 2009, p. 9).

Além do mais, o ensino de Ciência permite introduzir e explorar as informações relacionadas aos fenômenos naturais, à saúde, a tecnologia, a sociedade e ao meio ambiente, favorecendo a construção e ampliação de novos conhecimentos (BRASIL, 1997). Nesse propósito, o ensino de Ciências é um CC de grande relevância, pois, está baseada no aprimoramento do conhecimento e na articulação com vivências e experiências envolvendo o meio ambiente, o desenvolvimento humano, transformações científico-tecnológicas, entre outras temáticas (CAMARGO; BLASZKO; UJIIE, 2015). Além disso, possibilita a compreensão e o entendimento do mundo, contribuindo dessa maneira, para a formação de futuros cientistas (BIZZO, 2009).

Nessa perspectiva, Arce, Silva e Varotto nos dizem que:

O ensino de ciências designa um campo de conhecimentos e um conjunto de atividades que oferecem uma visão científica do mundo real e o desenvolvimento de habilidades de raciocínio desde a mais tenra idade [...]. A escola fundamental tem o dever social de colocar a criança em contato com uma forma particular de conhecimento: o conhecimento científico (2011, p.9).

De modo efetivo, podemos destacar a importância que o conhecimento científico-tecnológico possui uma vez que, desperta a curiosidade dos estudantes buscando, desta forma, verificar e explicar os fenômenos naturais e os aparatos científico-tecnológicos que o mundo lhes proporciona, o que contribuirá para construção/ampliação do conhecimento.

Além do mais, o ensino de Ciências é fundamental, também, para despertar nos estudantes o interesse pelas carreiras científicas e assim ampliar a possibilidade do país contar com profissionais capazes de produzir conhecimentos científico-tecnológicos, que poderão contribuir para o desenvolvimento econômico e social da nação (UNESCO, 2005).

Dentro dessa perspectiva, é importante salientarmos que é por intermédio da escola, instituição universalmente responsável pela transmissão do saber sistematizado, que o processo de aprendizado ocorre (Vygotsky, 1987). Dessa forma, a escola e o professor tem o papel de favorecer a aprendizagem de seus estudantes, criando um espaço propício ao envolvimento ativo dos mesmos (FRISON; VIANNA; RIBAS, 2012). E, sobre tudo que a escola reconheça à sua maneira de conduzir o processo de ensino-aprendizagem, colaborando para que o estudante se encante pela Ciência (VIECHENESKI; CARLETTO, 2013). Não raras vezes, contribui para que o gosto pelas ciências diminua, ou até mesmo se transforme em aversão (CARVALHO et

al., 1998; LORENZETTI, 2005) pois, provavelmente, isso interfira de maneira significativa nas escolhas futuras que os estudantes farão (VIECHENESKI; CARLETTO, 2013).

Dessa maneira, vale salientar a importância em investir na educação e, mais especificamente, no ensino de Ciências desde os anos iniciais pois, ter acesso à educação científico-tecnológica, desde a infância, é um direito de todos, que corresponde ao direito e ao dever de se posicionar, tomar decisões e intervir responsabilmente no meio social (MARTINS, PAIXÃO, 2011). Além disso, “garantir o direito à educação desde os anos iniciais é investir na ampliação dos conhecimentos, da cultura e da possibilidade da população compreender e participar efetivamente na sociedade em que vive” (VIECHENESKI; CARLETTO, 2013, p. 220).

Assim, é importante que crianças, adolescentes e jovens tenham uma formação baseada numa aprendizagem significativa e consistente, onde estes estudantes possam desenvolver uma consciência plena em relação à vida na sociedade e o ambiente (FRISON; VIANNA; RIBAS, 2012). Dessa maneira, se faz necessárias mudanças nas ações realizadas pelos professores, deixando de lado o modelo centrado na reprodução de conteúdos escolares que apenas precisam ser repetidos no âmbito da própria escola (MALDANER; ZANON, 2004), ou seja, se faz necessário uma formação inicial e continuada de professores que, proporcione a eles exercer um “trabalho dinâmico, interdisciplinar e aberto às propostas de inovação em sala de aula” (VIECHENESKI; CARLETTO, 2013, p. 224).

Em vista disso, o ensino-aprendizagem de Ciências para estudantes itinerantes necessita ser embasado em “princípios de igualdade e condições para o acesso e permanência na escola”, para que assim, este estudante possa desenvolver suas habilidades e aptidões que permitam “aprender e ensinar com criticidade sobre o pensamento, a arte e o saber” (SILVA; GUEDES; RODRIGUES, 2016, p. 2122). Pela mesma razão, a formação dos professores no ensino de Ciências permite uma compreensão sobre essas acepções, em que este estudante participe na interpretação da sociedade, uma vez que, a formação dos professores é fundamental para que novas propostas metodológicas sejam usadas, contemplando a realidade do cotidiano escolar como apresentaremos no item a seguir.

2.3 O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO ENSINO DE CIÊNCIAS: UM OLHAR VOLTADO À IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

O Estágio Supervisionado no Ensino de Ciências é um momento que proporciona ao estudante a experiência profissional. Além do mais, possibilita vivenciar experiências únicas, importantes à formação docente, bem como, o crescimento pessoal e profissional. Para Passerini (2007) a prática do Estágio Supervisionado é o primeiro contato que professor em formação inicial terá com seu campo de atuação. Por meio da observação, da participação e da regência, o licenciando poderá construir futuras ações pedagógicas. Dessa maneira, o estágio é essencial à formação acadêmica uma vez que prepara esse professor com habilidades e competências suficientes para suprir as necessidades encontradas dentro das escolas. De acordo com Bianchi (2005) o Estágio Supervisionado é uma experiência em que ele mostra sua criatividade, independência e caráter. É um momento que proporciona ao estagiário ter o contato diretamente com os estudantes, saindo de suas próprias idealizações e partindo para o que de fato é concreto, ou seja, o estudante.

Do mesmo modo, o Estágio Supervisionado é um agente que contribui para a formação do professor, caracterizando-se como objeto de estudo e reflexão. “Ao estagiar, o futuro professor passa a enxergar a educação com outro olhar, procurando entender a realidade da escola e o comportamento dos alunos, dos professores e dos profissionais que a compõem” (JANUARIO, 2008) procurando assim, meios para intervir positivamente.

Nesse sentido, “o estágio curricular supervisionado é um lócus essencial para a articulação entre teoria e prática durante o processo de formação inicial” (JUNGES; SOARES, 2017, p. 8964). A prática do estágio deve ser um eixo entre todas as disciplinas e não apenas de uma isolada, tornando-se atividades teóricas que darão suporte para a prática docente, pois é no contexto escolar, na sociedade em que a práxis acontece como defendem Pimenta e Lima (2012, p.45): “[...] o estágio curricular, é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto das práxis”.

Diante disso, Pimenta (2012b) destaca que o aprendizado docente se constrói na medida em que o professor articula o conhecimento teórico acadêmico e o contexto escolar, a partir da prática, partindo do pressuposto que a aprendizagem do professor é somente adquirida quando ele exerce a profissão, pois é a prática que contribui para seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Assim, entendemos que a formação inicial deve ser pautada pela investigação da realidade, mediante processos de reflexão sobre essa realidade, a fim de avaliarem, professores-formadores e professores em formação inicial, seu papel e sua atuação nesse processo:

De modo geral, os estágios têm se constituído de forma burocrática, com preenchimento de fichas e valorização de atividades que envolvem observação participação e regência, desprovidas de uma meta investigativa. Dessa forma, por um lado se reforça a perspectiva do ensino como imitação de modelos, sem privilegiar a análise crítica do contexto escolar, da formação de professores, dos processos constitutivos da aula e, por outro, reforçam-se práticas institucionais não reflexivas, presentes na educação básica, que concebem o estágio como o momento da prática e de aprendizagens de técnicas do bem-fazer (BARREIRO e GEBRAN, 2006, p. 26-27).

Assim, fica claro evidenciarmos que o estágio é um importante momento de tomada de decisões, de confronto entre práticas e teorias. Além do mais, é um processo de formação que não é apenas iniciado durante a graduação, sendo indispensável a formação continuada e atualização constante desse profissional (CORTE; LEMKE, 2015).

Nessa perspectiva, mesmo estando inseridos dentro de uma mesma conjuntura onde as mudanças na sociedade, na ciência e na tecnologia ocorram de maneira veloz, isso não indica que nas escolas esteja ocorrendo da mesma maneira. “Embora quase todos percebam as transformações aceleradas no mundo, a educação continua com resultados preocupantes e [...] a grande maioria dos professores continuam privilegiando a velha maneira como foram ensinados, reforçando o velho ensino, afastando o aprendiz do processo de construção do conhecimento (Moraes,1997, p.16). Do mesmo modo, vale ressaltar o quão importante é investir na formação do docente tanto inicial, quanto continuada, da maneira que esse processo sirva como uma ferramenta de auxílio para compreensão do ensino-aprendizagem de Ciências.

Em relação ao processo de formação de professores de ciência, é importante que prevaleça um “conhecimento-empowerment” (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2010, p. 243) no qual, haja reflexão em relação às práticas educativas (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2010). Essa reflexão servirá para que o professor crie novas possibilidades educativas dentro do ensino de ciências na qual, servirá como auxílio aos estudantes na construção de “saberes estratégicos e emancipatórios” (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA; 2010, p. 243). Dessa maneira,

O professor, durante sua formação inicial e continuada, precisa compreender o próprio processo de construção e produção do conhecimento escolar, entender as diferenças e semelhanças dos processos de produção do saber científico e do saber escolar, conhecer as características da cultura escolar, saber a história da ciência e a história do ensino de ciências com que trabalha e em que pontos elas se relacionam. (PEREIRA, 2006, p.47)

O enfoque da ação crítico-reflexivo faz com que os professores tenham uma formação sólida, que os “leve a refletir constantemente sobre os significados político, social e educativo do ensino que desenvolvem” (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2010, p. 244). E, sobre esta perspectiva assumam um compromisso claro com a educação e com a sociedade e se tornem agentes de mudanças (GIROUX, 1987; VASCONCELOS, 1998; NASCIMENTO, 2009).

E, no que se refere à formação de professores de ciências, se faz necessário ser entendida como uma ação contínua, ou seja, processo que está em constante desenvolvimento e que acontece durante toda a vida profissional, baseando-se em conhecimentos teóricos para aplicação posterior na prática, tornando-se coerente com o pensamento da racionalidade técnica (ESTÁCIO, 2015). “É necessário que se proporcione uma formação inicial e continuada adequada aos professores, para favorecer uma educação científica ao profissional, e assim desenvolver adequadamente os conteúdos conceituais, experimentais, atitudes e valores, que também são compreendidos pelos estudantes” (ESTÁCIO, 2015, p. 23358).

Com intuito de proporcionar mudanças no ensino aprendizagem é importante que os professores desenvolvam atividades práticas que estimulem os estudantes a pensar em relação aos assuntos estudados proporcionando, um melhor aprendizado. “Para tanto, se faz necessário à utilização de diferentes estratégias para melhorar o ensino aprendizagem, interligados aos conteúdos em sala de aula, às vivências dos alunos juntamente com o uso de tecnologias” (CARDOSO, 2013).

Assim, também, no ensino de Ciências, podemos destacar as dificuldades dos estudantes em relacionar a teoria desenvolvida em sala de aula com a realidade a sua volta. Considerando que a teoria é feita de conceitos que são abstrações da realidade (SERAFIM, 2001). Desse modo, realizar experimentos através dos conteúdos abordados em Ciências, ou seja, utilizar dessa ferramenta, para que os a estudantes estabeleçam uma dinâmica entre a prática e a teoria e essa metodologia se torne indissociável (REGINALDO; SHEID, GÜLLICH, 2012).

Neste sentido,

a formação continuada de professores necessita partir da ideia de que o desenvolvimento profissional docente deve acontecer de maneira institucionalizada, sendo, para isso, composto por um plano de trabalho, a fim de que este profissional da Educação possa progredir em sua tarefa como mediador entre a interação dos alunos com as informações obtidas, de forma que se efetive o processo ensino-aprendizagem e sejam construídos pelos estudantes conhecimentos científicos consistentes (SILVA; BASTOS, 2012, p. 184).

Contudo, a formação está progredindo de maneira significativa, promovendo o desenvolvimento profissional de professores, de maneira que eles percebam que o conhecimento em Ciências pode ir além dos muros da escola, ou seja, “formar sujeitos que tenham a consciência de que o domínio do conhecimento científico lhes possibilitará uma participação crítica na realidade social em que estão inseridos” (SILVA; BASTOS, 2012, p. 185).

2.4 O PROCESSO AVALIATIVO DO ENSINO-APRENDIZAGEM NO ENSINO DE CIÊNCIAS

A avaliação escolar é uma questão bastante delicada e, por muitas vezes, pouco discutida entre estudantes e professores, sendo esse, um fator determinante a ser estudado nas formações de professores tanto inicial como continuada pois, é importante realizar uma ação reflexiva a respeito da avaliação da aprendizagem dos estudantes reelaborando maneiras de mudar concepções idealizadas sobre o processo avaliativo. Ao contrário disso, “um professor que não avalia constantemente a ação educativa, no sentido indagativo, investigativo do termo, instala sua docência em verdades absolutas, pré-moldadas e terminais” (HOFFMANN, 2013, p.22).

Nesse sentido, ao fazermos referência ao termo avaliação, estamos relacionando-o ao ato de julgar, de dar valor, de formular concepções a respeito de atitudes, sujeitos e objetos a partir de critérios particulares e pré-determinados (BARBOSA, 2012). Além do que, Azevedo (1980) destaca que a avaliação é um “casaco de várias cores”, ou seja, não estamos falando que haja somente uma maneira de avaliar, sobre o qual exista consenso (SILVA; OLIVEIRA, 2016). Além disso, é importante destacar que a avaliação não é uma prática neutra e sim, comprometida com diversos valores (SAUL, 2008).

Para Saul,

A avaliação é uma constante em nosso dia-a-dia, através dela pode-se avaliar impressões e sentimentos, e isso ocorre cotidianamente, nas interações cotidianas, em casa, em nossa trajetória profissional, durante o lazer, a avaliação sempre se faz presente e inclui um julgamento de valor sobre nós mesmos, sobre o que estamos fazendo, sobre o resultado de trabalhos. Na ação escolar, a avaliação incide sobre o

aproveitamento do aluno ou nosso plano de ação, que não pode ser confundida, como por vezes se faz, com o momento exclusivo de atribuição de notas. Vale dizer que a avaliação recai sobre inúmeros objetos, não só sobre o rendimento escolar. (1988, p.61)

Dentro do contexto histórico, que a palavra avaliação no início do século XX está ligada a ideia de medir resultados. Sendo que entre 1930 e 1950 a ação de avaliar era simplesmente uma maneira de alcançar seus objetivos. Já, em 1960, a avaliação significava juízo ou apreciação de mérito e, mais tarde, ao falar de avaliação remetíamos a sentidos de contextos e valores (BARBOSA, 2012). E, mesmo diante de diferentes maneiras que expressam a avaliação dentro do contexto escolar, existe uma prática avaliativa, que muitos de nós convivemos ou estamos convivendo por muito anos, ou seja, a avaliação ligada à provas e testes e que servem especialmente para avançar ou reter nossa evolução escolar, através da classificação dos melhores e dos não tão bons assim (BARBOSA, 2012).

A nota ganhou um grande e importante destaque para o processo avaliativo dentro das ações educativas. Fleuri (apud VASCONCELOS, 1994, p. 42) destaca:

Para que serve a nota? Óbvio, responderam muitos – A nota serve para indicar o quanto o aluno aprendeu! Desta forma, proverá aqueles que estiverem preparados para exercer sua profissão e reterá os que não estiverem aptos. (...). Esta obviedade, porém, contesta diariamente pela prática escolar que os alunos aprovados demonstram que não aprenderam o que sua nota faz pré-supor.

Em outras palavras, “o aluno ideal (definido subjetivamente pelo professor) é o aluno nota 10, os demais recebem notas conforme forem piores ou melhores que ele” (HOFFMANN, 2013, p. 63). E, em consequência disso temos a predominância da avaliação classificatória onde a concepção de ensino está centrada no professor, porque este é reconhecido como o grande detentor do conhecimento (SIBILA, 2012).

Para Perrenoud (1999), por meio da prática da avaliação classificatória, não somente se hierarquizam os estudantes em sala de aula, como, também, se determina uma ordenação dos grupos sociais. Além disso, Luckesi (1995, 2011) nos diz que, a avaliação quando assumida em seu viés classificatório, torna-se, no contexto escolar, instrumento autoritário e capaz de frear o desenvolvimento daqueles submetidos ao ritual escolar, possibilita a alguns o acesso e aprofundamento no saber, enquanto, a outros, propicia apenas estagnação ou evasão.

A avaliação não se baseia somente em atribuir notas, mas contempla outras dimensões. Partindo do pressuposto de que o professor tenha autonomia suficiente “ele deve ver que as avaliações não são provas para testar conhecimentos assimilados, mas que tenham um

significado mais próximo do original: detectar eventuais problemas e procurar soluções, de forma coletiva, professores e alunos” (SILVA; OLIVEIRA, 2016, p.69).

No que diz respeito “ao campo do Ensino de Ciências, a avaliação é vista como sendo um ponto crucial no ensino” (MARINHO; CALCAGNO; SILVA, 2018). Ou seja, “a avaliação ainda é percebida, essencialmente, como uma prática institucional respondendo à necessidade de controle que a instituição tem sobre os atores do sistema de ensino” (SANTOS; ARAÚJO; SILVA 2000 p. 122). Além do mais, acreditam ser importante a desconstrução das práticas avaliativas mais usuais, que acabam por dissociar a avaliação do processo de ensino reduzindo a uma dimensão certificativa, na qual vigora a classificação-nota (ROLDÃO; FERRO, 2015).

Dentro dessa perspectiva, a avaliação no ensino de Ciências

ainda é um sistema de medidas. O discurso está suavizado, mas a prática tradicional continua presente. Outros instrumentos não tradicionais de avaliação vêm sendo assumidos paulatinamente na prática pedagógica. O entendimento de integralizar a avaliação ao processo ensino-aprendizagem é compreendido, mas pouco utilizado no cotidiano escolar nas áreas científicas (Nascimento & Rôças, 2015, p. 765).

Do mesmo modo, em relação a prática docente e a avaliação, Freire nos diz que “[...] o trabalho de avaliar a prática jamais deixa de acompanhá-la. A prática precisa de avaliação como os peixes precisam de água e a lavoura da chuva [...]” (1989, p.47). Ressaltando, ainda, que “não é possível avaliar sem avaliar a prática” (FREIRE, 1989, p.47). Desta maneira, percebe-se que a avaliação irá mudar no momento em que mudar as práticas educativas potencializando, assim, o processo ensino-aprendizagem que, por vez ajudará a melhorar a qualidade de ensino.

Da mesma forma, os professores são as peças fundamentais dentro desse contexto pois, necessitam, possivelmente, reconstruir uma nova postura em relação à avaliação, rompendo com a cultura da memorização, classificação, seleção e exclusão (SILVA, 2003). Assim, a prática avaliativa estará sempre presente em sala de aula, momento em que o professor precisa traçar um objetivo claro e coeso em relação aos resultados avaliativos, ou seja, ter autonomia em sala de aula e em seu planejamento (SILVA, 2003) e, além disso, ter consciência sobre o que se executa (HOFFMANN, 2013).

Portanto, a escola necessita ser um espaço de “[...] caráter problematizador e dialógico, momentos de troca de ideias entre educadores e educandos na busca de um conhecimento gradativamente aprofundado [...]” (HOFFMANN, 2012, p. 61). Sob o mesmo ponto de vista, tornando o diálogo uma espécie de postura necessária, na qual os seres humanos se tornam criticamente comunicativos selando dessa forma, um relacionamento entre sujeitos intelectuais para transformar a realidade (FREIRE; SHOR, 1987).

Diante disso, convém ressaltar que a avaliação é um

[...] fio condutor da nossa educação; então, deve-se avaliar o aluno levando em consideração todos os fatores, seja no campo afetivo, cognitivo, social ou familiar, que podem direto ou indiretamente estar interferindo em seus processos de aprender. A avaliação deve ser feita para promover transformações, e para isso, o professor precisa avaliar sua metodologia e verificar se está promovendo a inclusão ou a exclusão do indivíduo socialmente. (SILVA; OLIVEIRA, 2016, p.68-69)

E, é dentro desse contexto, que o estudante circense, que vive de modo itinerante deve se sentir incluído dentro do espaço escolar mesmo que ele permaneça na escola durante apenas uma semana. O professor tem a obrigação de promover uma ação de interação e socialização desse estudante com os demais, ensinando-os sobre a importância de aceitar e compreender o outro da maneira como ele é.

Nesta perspectiva, os filhos de profissionais itinerantes como, artistas e grupos circenses, donos ou funcionários de parques de diversão possuem o direito à educação assegurado e fixado em lei, o que lhes possibilita o acesso à escola bem como, os demais estudantes. Só que por outro lado, essas crianças não frequentam uma única escola, como é o habitual. Elas precisam mudar de escola constantemente durante o período letivo (XAVIER; SANTOS, 2009). E, essa rotatividade implica na dificuldade em acompanhar as aulas o que resulta, na dificuldade em aprender os conteúdos na escola. Dessa forma, essas crianças necessitam de uma atenção especial por parte da escola, justamente no que diz respeito, à aprendizagem e a avaliação, pois, de acordo com Saviani (1991), a instituição de educação deverá desenvolver estratégias pedagógicas adequadas às necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Assim sendo, essas crianças e jovens circenses podem desenvolver igual ou maior capacidade intelectual em relação aos demais estudantes. Isso pode acontecer, pois, estão inseridos em um cotidiano que exige que o trabalho seja desenvolvido com muita concentração e coordenação motora. Sendo, muitas vezes, conhecedores adeptos da cultura e da história local, da culinária e da geografia dos lugares em que passam por determinado tempo levando, em vista disso, uma experiência muito significativa para a escola e, em consequência obtém um bom desempenho nas exigências da educação formal.

Dessa forma, Saviani (1991) destaca que a educação deve ser uma atividade que supõe uma heterogeneidade real e uma homogeneidade possível, fazendo com que a desigualdade existente no ponto de partida possa caminhar para uma igualdade no ponto de chegada. Nessa perspectiva, buscamos desenvolver este trabalho, no intuito de compreender como ocorrem os processos de construção de conhecimento e as metodologias de avaliação desenvolvidas pelos

professores que têm estudantes itinerantes em suas turmas, conforme descreveremos metodologicamente no próximo item.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade Federal da Fronteira Sul e aprovada sob o número 08115219.9.0000.5564. É de natureza qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), na qual trabalha com um universo de significações, aspirações, crenças, valores e atitudes, contribuindo desta forma, para que se tenha uma compreensão adequada de certos fenômenos sociais de relevância no aspecto subjetivo (MINAYO, 2000, p. 21). Da mesma forma, está fundamentada no processo metodológico da análise textual discursiva (MORAES e GALIAZZI, 2007) que “[...] conduz a compreensões cada vez mais elaboradas dos fenômenos investigados, possibilitando, ao mesmo tempo, uma participação na reconstrução dos discursos em que o pesquisador e os sujeitos da pesquisa se inserem[...]” (p. 111). Nessa perspectiva,

[...] a análise textual discursiva pode ser compreendida como um processo auto organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução dos textos do corpus, a unitarização; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada. (MORAES, 2007, p. 12)

No que se refere ao *corpus* de análise, Moraes (2003) no diz que

Os textos que compõem o *corpus* da análise podem tanto terem sido produzidos especialmente para a pesquisa, como podem ser documentos já existentes previamente. No primeiro grupo integram-se transcrições de entrevistas, registros de observação, depoimentos produzidos por escrito, assim como anotações e diários diversos. O segundo grupo pode ser constituído de relatórios diversos, publicações de variada natureza, tais como editoriais de jornais e revistas, resultados de avaliações, atas de diversos tipos, além de muitos outros (p.194, grifo do autor).

Deste modo, a constituição do *corpus* de análise se deu a partir de entrevistas com professores de Ciências das Escolas Públicas de Cerro Largo que receberam/recebem estudantes itinerantes. Além mais, utilizamos bibliografias referente a área de Educação que serviram de base para a fundamentação teórica da pesquisa, da qual destacamos os pressupostos freireanos.

Assim, o *corpus* pode ser caracterizado como fazendo parte do primeiro grupo de Moraes (2003), ou seja, para alcançarmos os objetivos propostos nesta pesquisa, entendemos ser necessária a realização de uma entrevista para coleta de dados que permita perceber quais as metodologias avaliativas utilizadas para avaliar os estudantes provenientes de parques de diversão e circenses, e, de que forma esse método interfere na aprendizagem dos mesmos. Assim, a entrevista foi a técnica usada pelo fato de ser um instrumento que facilita a coleta de dados, a qual, de acordo com Marconi e Lakatos;

[...] é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social (1996, p. 84).

Dentro dessa perspectiva, utilizamos a entrevista semiestruturada, a qual “[...] está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista[...]” (MANZINI, 1990/1991, p. 154). Além do mais, para Triviños “[...] a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa[...]” (1987, p. 146). E, essa “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Nesse sentido, a entrevista semiestruturada foi composta por questões previamente elaboradas, mas, que estavam sujeitas a alterações durante o decorrer da entrevista e, realizou-se com professores (as) que ministram a disciplina de Ciências no Ensino Fundamental e Física, Química e Biologia no Ensino Médio, nas redes municipal e estadual do município de Cerro Largo. Ou seja, num total de sete professores (as) sendo, cinco professores (as) da Escola Estadual de Educação Básica Eugênio Frantz integrada à 14^a CRE - Santo Ângelo e duas professoras da Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre José Schardong que faz parte da Secretaria Municipal de Educação do município de Cerro Largo.

A entrevista foi realizada a partir de convite aos professores (as) e de acordo com a disponibilidade e preferência desses. Vale salientar que as perguntas não foram invasivas à intimidade dos participantes dessa pesquisa. Além do mais, os participantes tiveram toda a liberdade de apresentar sua opinião, como também a liberdade de não responder podendo encerrar a entrevista no momento que quisessem. Diante disso, foi levantada a importância e os benefícios que essa pesquisa poderá trazer tanto as pesquisadoras, quanto aos entrevistados. Ressaltamos, também, que todas as informações obtidas na entrevista semiestruturada foram

confidenciais, bem como, primeiramente, foi assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE - Anexo 01) e solicitada a autorização para gravar em áudio a entrevista na qual, foi transcrita pela própria pesquisadora, foi apresentada novamente aos entrevistados para que tivesse validação das informações fornecidas.

Dessa maneira, buscamos através dessa entrevista uma relação positiva entre a pesquisadora juntamente com seus entrevistados, para que isso nos possibilite criar reflexões sobre a realidade vivida dentro do contexto escolar, além do mais, nos proporcione de maneira dialógico-problematizadora, uma troca de experiências com comentários e esclarecimentos que venham igualmente acrescentar e beneficiar a pesquisa. Diante da sustentação referencial, propomos fazer as perguntas/questionamentos, apresentadas a seguir, aos sujeitos participantes da pesquisa.

Questionário da Entrevista:

- Nos últimos 10 (dez) anos, a escola recebeu muitos estudantes itinerantes? É possível dizer quantos frequentam a escola por ano? E, qual a permanência desses na escola?
- O Brasil é um país de grande diversidade cultural. Portanto, sabemos que esses estudantes itinerantes, filhos de funcionários de parques de diversão e de circo possuem uma cultura peculiar, muitas vezes, diferente da nossa. Dessa maneira, como eles são recebidos pela escola? E como se dá a relação deles com os demais colegas e professores na sala de aula?
- Como se dá a aprendizagem desses estudantes itinerantes nos CCs de Ciências e/ou Física e/ou Química e/ou Biologia? Manifestam interesse? De que forma? Além disso, apresentam facilidade ou dificuldade em relação a esses CCRs?
- Os pais, por serem donos ou funcionários de parques de diversão e de circo, mudam constantemente de cidade ocasionando, necessariamente, na mudança de escola dos filhos. Como você enquanto professor (a) avalia a aprendizagem desses estudantes?
- Da maneira que os estudantes itinerantes são avaliados, você como professor (a) acha que isso acarreta que tipo impacto na aprendizagem deles em relação aos demais estudantes que não mudam de escola durante o ano letivo?

Desse modo, nessa dinâmica, com o *corpus* definido e delimitado (SANTOS, 2016) a análise textual discursiva é constituída em três etapas, sendo a unitarização o primeiro processo onde, segundo Moraes e Galiazzi (2007, p. 49) “[...] é parte do esforço de construir significados a partir de um conjunto de textos”. Em outras palavras, é um processo que consiste em artigos que são separados em unidades de significado, no nosso caso, identificar as unidades de

significados presentes, tanto nas dissertações e teses, como nas falas dos professores entrevistados.

Nessa perspectiva, após a unitarização, temos o processo de categorização na qual é feita a articulação entre essas unidades de significado, buscando, dessa maneira compreender os elementos unitários que podem formar conjuntos mais complexos, ou seja, as categorias de análise. Essas categorias podem ser organizadas de três formas: *a priori*, emergentes e mistas (MORAES e GALIAZZI, 2007). Para Santos (2016),

1ª categoria *a priori*: de caráter dedutivo e mais objetivo, trazidas para a pesquisa antes de ocorrer a análise, advindas das teorias que fundamentam a pesquisa. Para os autores, nessa modalidade, pode ocorrer a perda de dados significativos para a pesquisa, os quais permitiram uma melhor compreensão dos fenômenos investigados, por não haver onde encaixá-los;

2ª categorias emergentes: de caráter indutivo e mais subjetivo à medida que os dados são analisados. Necessitam de organização de estruturas de vários níveis e as categorias são definidas gradualmente e o conjunto delas só se completa no final da análise.

3ª categorias mistas: inicia-se com as categorias *a priori* (fechadas) e durante o processo podem ser criadas subcategorias resultantes dos dados analisados. (p. 43)

E, o terceiro processo consiste na comunicação e validação do novo emergente, momento em que é gerado um metatexto (MORAES, GALIAZZI, 2007), no qual consiste em “textos que pretendem apresentar novas compreensões dos documentos analisados e dos fenômenos investigado” (MORAES e GALIAZZI, 2013, p.50). Dessa forma, os autores Moraes e Galiazzi destacam que:

[...] um metatexto, mais do que apresentar as categorias construídas na análise, deve constituir-se a partir de algo importante que o pesquisador tem a dizer sobre o fenômeno que investigou, um argumento aglutinador ou tese que foi construído a partir da impregnação com o fenômeno e que representa o elemento central da criação do pesquisador (MORAES E GALIAZZI, 2007, p. 207).

No próximo item realizamos uma discussão referente aos dados coletados na entrevista semiestruturada realizada com os professores (as) da rede pública estadual e municipal de Cerro Largo, bem como apresentamos as compreensões alcançadas a partir do processo de análise.

4 OS RESULTADOS DA PESQUISA

Como exposto anteriormente, nessa pesquisa nos propomos a realizar uma entrevista semiestruturada com professores de Ciências no Ensino Fundamental e Física, Química e Biologia no Ensino Médio da Escola Estadual de Educação Básica Eugênio Frantz integrada à 14ª CRE - Santo Ângelo como também a Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre José Schardong integrada à Secretaria Municipal de Educação – Cerro Largo.

A partir da entrevista, ancorada pelo referencial teórico e os objetivos da pesquisa, iniciamos o processo de unitarização. Desta etapa, resultaram 65 núcleos de sentido muito dos quais irei apresentar na discussão das categorias. A segunda etapa da ATD, denominada de categorização, resultou em três categorias emergentes, sendo elas: 1) A relação do professor e com o estudante no processo de ensino e aprendizagem; 2) Aprendizagem escolar na presença de estudantes itinerantes; 3) O Processo Avaliativo de Estudantes Itinerantes.

A primeira categoria, composta por 27 núcleos de sentido, emergiu da sinalização de abordagens que possibilitam a discussão acerca do processo de ensino aprendizagem entre professores e estudantes da educação formal como, também, de estudantes itinerantes que ficam por determinado tempo na escola. E também, sinalizamos a importante relação entre professor estudante e sua contribuição para que possamos ter um processo de ensino aprendizagem compartilhado entre todos.

Já, a segunda categoria composta por 19 núcleos de sentido, expõem as compreensões acerca da aprendizagem escolar em relação à presença de estudantes itinerantes na escola. Nessa categoria, elencamos a valorização da identidade cultural e o conhecimento que estudantes itinerantes possuem, destacando a importância que isso representa para escola e como, a partir disso podemos desenvolver um trabalho voltado a outras expectativas em relação à sociedade.

A terceira categoria, composta por 19 núcleos de sentido, emergiu da percepção de abordagens relacionadas a avaliação da aprendizagem de estudantes itinerantes, que está intimamente relacionada ao processo de ensino e aprendizagem. Na qual, sinalizamos concepções voltadas aos aspectos culturais e sociais desses estudantes e a contribuição significativa que isso traz para a melhoria e desenvolvimento constante do processo de ensino e aprendizagem.

4.1 A RELAÇÃO DO PROFESSOR E COM O ESTUDANTE NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Na presente categoria, comparecem em torno de 27 núcleos de sentido, está emergiu a partir da análise da transcrição das entrevistas realizadas com os professores de Ciências no Ensino Fundamental e Física, Química e Biologia no Ensino Médio da Escola Estadual de Educação Básica Eugênio Frantz e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre José Schardong. Nessas entrevistas, foram identificados excertos referentes ao processo de ensino e aprendizagem de estudantes itinerantes em relação ao ensino de ciências, pontuando a relação direta do professor com o estudante.

Nesse âmbito, ultimamente muito se tem falado em avaliação, pela questão de ser um processo importante para o cotidiano escolar contribuindo de forma significativa para a aprendizagem do estudante como, também, para a reorganização do trabalho docente (OLIVEIRA; ZANATTA, 2014). Além disso, o processo avaliativo carece ser garantido na sua função fundamental da tarefa do ensino, sendo de orientar e motivar o ensino-aprendizagem. E, tanto para o estudante quanto para o professor a avaliação é uma via clara de informação de retorno (*feedback*) do ensino-aprendizagem. (MORALES, 1999).

Mas, antes de conceituarmos a avaliação da aprendizagem devemos tentar compreender melhor o significado de aprender e ensinar. Pois, segundo Freire “[...] não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende” (1993, p. 27). Assim, podemos compreender que o processo de ensino-aprendizagem engloba uma série de fatores que nos remete a repensar novos métodos para que o estudante, independente da sua situação, consiga alcançar um aprendizado eficaz.

Para tanto, de acordo com as abordagens de Freire podemos perceber que a educação é um fator determinante para o desenvolvimento social, político, humano e libertador pois, a relação do professor com o estudante é imprescindível uma vez que, o professor passa a “estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos” (FREIRE, 2010, p. 30). Além do mais, em todo processo de ensino-aprendizagem a interação entre o professor e o estudante é essencial uma vez que, percebe-se uma forte valorização do diálogo como importante instrumento na constituição dos sujeitos (FREIRE 2005). E, diante disso, a educação passa a ser compreendida como um instrumento de democratização no qual contribui para a vivência de diferentes grupos

sociais, de modo que todos os estudantes sintam-se pessoas atuantes e participantes desse processo de ensino-aprendizagem.

Diante disso, mencionamos os estudantes itinerantes. O circo é o maior símbolo de itinerância da contemporaneidade. Assim, no Brasil, temos vários circos que são constituídos por instituições familiares ou redes empresariais, onde os integrantes geralmente são: crianças, jovens e adolescentes que estão matriculados nas escolas da rede pública e privadas de ensino, mas grande parte desse público por motivos distintos, não conseguem ter acesso a escola em condições de igualdade com os demais estudantes da educação formal (SOARES; LORENZO,2017).

Nesse sentido, estes estudantes tem o seu direito à educação assegurado em lei conforme estabelecido na Constituição Federal,

Art. 29. Os filhos dos profissionais de que trata esta Lei, cuja atividade seja itinerante, terão assegurada a transferência da matrícula e consequente vaga nas escolas públicas e nas instituições particulares locais, na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezesete anos), mediante a apresentação de certificado da escola de origem.

Parágrafo único. Na falta da documentação prevista, é vedado à escola não efetivar a matrícula, cabendo à instituição aferir o grau de desenvolvimento e experiência do candidato de modo a permitir a sua inscrição na série ou etapa adequada. (BRASIL, 2012, p.3

Na teoria, podemos perceber que a referida Lei possibilita o direito em condições de equidade com relação ao acesso e à permanência desses estudantes itinerantes, na escola, desde as séries iniciais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Mas, temos algumas fragilidades que são enfrentadas como no caso, o tempo de acesso e a permanência desses estudantes nas instituições de ensino (SOARES; LORENZO,2017) gerando, dessa maneira, implicações na aprendizagem destes estudantes.

Desta maneira, as instituições públicas e privadas de ensino do território brasileiro são responsáveis pela formação desses estudantes em condições de itinerância, possibilitando um processo de ensino-aprendizagem com igualdade, atendendo as particularidades do seu modo de vida (SOARES; LORENZO,2017). Da mesma forma, destacamos alguns núcleos de sentido da entrevista em relação ao que os professores pensam em relação ao ensino e aprendizagem de estudantes itinerantes,

-Eles não têm aprendizagem. Porque como eles estão sempre mudando de escola. (P2)¹

-Não tem aprendizagem nenhuma em questão de conteúdo. Se o aluno que vem todo

¹ Os sete professores (as) que participaram da entrevista foram identificados ao longo do texto por P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7.

dia na aula já é difícil, imagina um que vem cada semana numa cidade. (P2)

-Muito precária. Eu acho que a aprendizagem deles deve ser assim bem complicada. (P3)

-Deve ser bem complicado. Deve ser muito difícil pra eles, principalmente a física e a química. A biologia acredito que nem tanto, porque a biologia é mais do dia a dia deles. (P3)

-Vejo eles meio perdidos as vezes dentro das escolas e com relação também aos conteúdos que estão sendo passados nas salas de aula. (P6)

-Eles não têm facilidade. Mas, geralmente quando eles vêm de circo e coisas eles tem muita dificuldade. (P7)

-Eles não acompanham, eles não conseguem acompanhar. (P7)

Podemos perceber, que maioria dos professores entrevistados não acreditam que esses estudantes itinerantes possam ter uma aprendizagem em relação ao conteúdo que está sendo desenvolvido em sala de aula. Principalmente, uma aprendizagem voltada ao ensino de ciências como destaca a P3.

Ao longo do processo histórico, como já mencionamos, o ensino de ciências aprimorou o conhecimento através de articulações, vivências e experiências direcionadas ao meio ambiente, desenvolvimento humano, transformações tecnológicas, entre outras temáticas (CAMARGO, BLAZKO, UJIE, 2015). Diante disso, o professor também necessita aprimorar seu conhecimento científico para então, despertar a curiosidade e interesse de seus alunos e, não apenas, repetir o conteúdo tornando o estudante um agente passivo.

Já que não é possível pensar em um processo ensino-aprendizagem eficaz se continuarmos elitizando o conhecimento científico. Ou seja, devemos fazer com que a ciência cumpra seu papel social constitui-se, assim, um elemento importante em nossa relação. (BRAIT et al., 2010). Da mesma forma, “as atividades exercidas pelo professor, seu relacionamento com os alunos em sala de aula, é expresso pela relação que ele tem socialmente e culturalmente em meio a uma sociedade cada vez mais competitiva e sedenta de novos conhecimentos” (BRAIT et al., 2010, p. 05).

De acordo com ABREU e MASETTO;

é o modo de agir do professor em sala de aula, mais do que suas características de personalidade que colabora para uma adequada aprendizagem dos alunos, fundamentada numa determinada concepção do papel do professor, que por sua vez reflete valores e paradigmas da sociedade. (1990, p. 115).

Para tanto, somos seres inacabados, em constante aprendizagem quer seja o estudante ou quer seja o professor. O fato é que, além do professor buscar aprimorar seu conhecimento ele também deve buscar aprimorar o seu conhecimento cultural capaz de formar cidadãos

conscientes e formadores de opiniões. Ou seja, a relação professor e estudante em relação ao ensino e aprendizagem, “depende fundamentalmente, do ambiente estabelecido pelo professor, da relação empática com seus alunos, de sua capacidade de ouvir, refletir e discutir o nível de compreensão dos alunos e da criação das pontes entre o seu conhecimento e o deles” (BRAIT, MACEDO, SILVA, SILVA, SOUZA, 2010, p. 06).

Dentro desse contexto, queremos salientar mais alguns excertos os quais esses determinam e/ou justificam o que foi dito anteriormente, que a aprendizagem de estudantes itinerantes não acontece devido as constantes trocas de escola durante o ano letivo não tendo desta forma, uma sequência no currículo escolar;

-As escolas geralmente não têm o mesmo seguimento. Uma escola começa o conteúdo numa parte, outra em outra parte. (P3)

-O que mais seria complicado que eu penso pra eles é pegar o conteúdo. Vão de escola pra escola, elas chegam tipo jogadas dentro da escola. (P3)

-Não há uma regularidade com relação aos conteúdos que estão sendo passados porque um dia eles estão aqui no Rio Grande do Sul, no outro dia eles vão lá para a Bahia e muitas vezes, os componentes curriculares são diferentes conforme o estado, conforme até mesmo a escola. (P6)

-Eu vejo que eles apresentam dificuldades até pelo fato de que eles não têm essa regularidade, eles não têm essa sequência de conteúdos. Então, muitas vezes eu vejo que eles têm dificuldades, que eles não conseguem acompanhar ao conteúdo da mesma forma como os demais alunos que são alunos frequentes conseguiriam acompanhar. (P6)

-A aprendizagem deles é bastante prejudicada. Porque cada duas, três semanas uma escola nova, colegas novos. (P7)

Dessa maneira, a itinerância da realidade circense traz à tona a necessidade de tempos e espaços diferenciados para esses estudantes terem acesso à educação formal (SOARES; LORENZO, 2017), que “desenvolve o aprendizado de maneira organizada, baseada em um currículo” (YAMAMURA, p.21,2012). Assim, enquanto que os estudantes cursam o ano letivo em uma única escola, na grande maioria das vezes, os estudantes itinerantes permanecem por um curto período trocando várias vezes de escola durante o ano. E, vale salientar que isso acontece, pois, os pais, que são profissionais do circo, devido as suas funções precisam se deslocar de cidade em cidade. Nesse sentido, Sequeira e Balanero (2010) enfatiza:

São muitas as crianças que, por causa do trabalho dos pais, se veem obrigadas a constantes deslocações, o que supõe o seu afastamento de um ambiente escolar adequado e a manifesta dificuldade de continuar a escolaridade em condições de igualdade com as outras crianças, situação condicionada pela atual legislação educativa. (SEQUEIRA & BALANERO 2010, P.10)

Fica evidente que, na maioria das vezes, essa troca constante de escola no decorrer do ano letivo, possa ocasionar problemas no processo de aprendizagem para estes estudantes. Pois, as escolas não seguem as mesmas propostas e nem os mesmos métodos de ensino, como já citado, mais ainda pelo fato de que a aprendizagem é construída de acordo com as necessidades de cada região. Do mesmo modo, não podemos dizer que estudantes itinerantes não possuem aprendizagem porque, de acordo com a P4 e P6;

-A aprendizagem depende muito da questão do aluno querer também, se interessar pela aprendizagem. Esses alunos se tiver interesse eles vão ter um bom aprendizado (P4).

-Vai depender muito também as vezes até do interesse do próprio estudante. As vezes do incentivo dos pais de eles irem buscar aquilo que não está tendo as vezes nessa falha, nessa lacuna, nessa infrequência muitas vezes que eles possam apresentar dentro das escolas que eles frequentam. (P6)

Diante disso, talvez a ausência da referida temática nos currículos dos cursos de licenciaturas, sonega informações importantes para que os docentes no exercício de suas atividades possam contribuir de forma efetiva no ensino e na aprendizagem desses sujeitos (SOARES; LORENZO, 2017). Nessa concepção, formação de professores para o ensino de Ciências “se torna uma atividade essencial, pois por meio de iniciativas didático-metodológicas, torna-se viável a compreensão sobre os significados, assim inserindo a participação dos estudantes na interpretação da sociedade”. (ESTÁCIO, 2015, p. 23358).

Do mesmo modo, Xavier (2009) destaca que, o educador precisa entender a necessidade de se ter uma atenção especial com a criança circense: acolhê-la com suas especificidades, promovendo possibilidades diferenciadas de aprendizagem, complementando ou modificando métodos de ensino e currículos e, acima de tudo, aceitando os alunos com suas diferenças, em vez de enquadrá-los ao “modelo único e padrão” que normalmente se vê.

Assim também, destacamos excertos que demonstram que há professores que acreditam no bom desempenho em relação ao ensino e aprendizagem dos estudantes itinerantes conforme segue:

-Elas estavam no terceiro ano do ensino médio, estavam na idade certa, não estavam com a idade avançada então elas devem ser muito esforçadas essas crianças esses alunos. Devem estudar bastante em casa não, no circo, no local em que eles vivem. Devem ser bem dedicados porque pra conseguir acompanhar. (P3)

-Vou me referir realmente um ao oitavo ano que era do mesmo parque, mas, ele tinha o conhecimento, mas ele não participava, ele não era atuante então, ele tinha o conhecimento sim, ele sabia, ele enxergava muito, o conhecimento dele era diferente de um aluno do nono. O aluno do nono quando a gente teve, a gente estava trabalhando a eletricidade caiu no chão dele então, ele tinha como argumentar, ele sabia na pratica e a gente estudava e estava estudando o conteúdo. Então, a participação do aluno do nono foi muito melhor, mais tranquila. (P5)

-Eles têm muita facilidade na expressão, porque eles vão de município em município conhecendo culturas diferentes, pessoas diferentes então eles, a fala deles, o conhecimento deles na expressão é mais marcante do que na escrita. (P5)

Assim, podemos perceber que estes estudantes podem apresentar capacidades cognitivas iguais ou superiores as dos outros, isso por que em seu cotidiano, realizam tarefas individuais e coletivas que acentuam a capacidade de concentração, tornando-os compenetrados naquilo que fazem. E, são pessoas, na maioria das vezes, extrovertidas, com capacidades para rápida socialização e entrosamento com professores e colegas de turma. Além disso, as atividades circenses estimulam o trabalho em equipe, o respeito às diferenças e a agilidade de argumentação (NOLASCO et al., 2018).

Dessa maneira, podemos perceber que o estudante itinerante tem a possibilidade de adquirir um bom desempenho escolar. Basta também, o estudante querer buscar o conhecimento como destaca a P6 “O aprendizado nunca é conhecimento inútil, ele sempre vai ter uma utilidade e depende do indivíduo buscar e ir além, mesmo que ele não tenha tido a oportunidade de ter um aprendizado mais amplo ele pode ir buscar”.

“Aprender nesta realidade é modificar suas próprias percepções. Apenas se aprende o que estiver significativamente relacionado com essas percepções” (BRAIT et al., 2010, p. 10). Nesse sentido, Libâneo (1990) afirma que aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo educando, e só tem sentido se resultar de uma aproximação crítica dessa realidade. Como bem descreve Brandão (2007), ao referir-se que “a criança vê, entende, imita e aprende com a sabedoria que existe no próprio gesto de fazer a coisa”.

Logo, é importante destacarmos que a relação entre professor e estudante contempla todas as dimensões do processo de ensino e aprendizagem que se aprimora em sala de aula, “e muitas vezes é importante transpor os papéis formais da atividade docente, dando estrutura ao aprendizado, orientando e ajudando os alunos a estudar e aprender” BRAIT, et al., 2010, p. 14), sendo o estudante itinerante ou não pois, cada estudante independente da sua cultura, gênero, religião, raça traz algo para contribuir com a escola. E, assim formar uma escola onde haja a troca de saberes e não mais sendo somente ela a detentora do conhecimento como discutiremos na próxima categoria.

4.2 APRENDIZAGEM ESCOLAR NA PRESENÇA DE ESTUDANTES ITINERANTES

Essa categoria resulta da constatação do importante papel que a escola desempenha em relação aos estudantes, viabilizando potencializar o desenvolvimento, a aprendizagem e o convívio na construção da sociedade. Sociedade está baseada na valorização da cultura, crenças, valores, religião, e principalmente a inter-relação entre os indivíduos que a compõem. Dessa forma, nessa categoria comparecem 19 núcleos de sentidos que buscam abordar questões pertinentes à valorização da cultura itinerante dentro do contexto escolar e como isso influencia na relação tríplice entre escola-professor-estudante no processo de ensino-aprendizagem ultrapassando os limites da sala de aula.

Nesse sentido, a educação está presente em diversas etapas da nossa vida – “seja na infância, na adolescência ou na idade adulta, como também em vários lugares: em casa, na escola, na rua, na igreja, no circo” (NOLASCO et al., 2018, p. 03), ou seja, a educação se faz presente por todas as nossas relações sociais, o que significa dizer que estamos sempre envolvidos diretamente com a educação.

De acordo com Brandão (2007), “ninguém escapa da educação”, pois a nossa vida é sempre permeada por processos educativos. A educação está sempre nos conduzindo para aprender, para ensinar e para aprender-e-ensinar, assim, o processo educativo possibilita caminhos que nos instiga ao saber, o fazer, o ser e o conviver nas nossas múltiplas relações sociais.

Diante disso, a escola “é uma instituição social de extrema relevância na sociedade, pois além de possuir o papel de fornecer preparação intelectual e moral dos alunos, ocorre também, a inserção social” (SILVA; FERREIRA, 2014, p. 07). Assim, a escola necessita promover um ambiente agradável para receber bem e favorecer na adaptação dos estudantes. Evitando constrangimentos, traumas e a própria rejeição da escola em relação aos estudantes, comprometendo-se com o bem-estar de cada um. Canivez destaca que,

A escola, de fato, institui a cidadania. É ela o lugar onde as crianças deixam de pertencer exclusivamente à família para integrarem-se numa comunidade mais ampla em que os indivíduos estão reunidos não por vínculos de parentesco ou de afinidade, mas pela obrigação de viver em comum. A escola institui, em outras palavras, a coabitação de seres diferentes sob a autoridade de uma mesma regra (1991, p. 33).

Entende-se, portanto, “que a escola é um espaço onde os indivíduos começam a ter as relações para além da família, ou seja, passa a conviver com pessoas de diferentes raças, cor,

etnia, religião, cultura” (SILVA; FERREIRA,2014, p.07). E, na maioria das vezes, as escolas não estão preparadas para receber um estudante itinerante pelo fato de que, como já mencionado na categoria anterior, permanecem por um curto período na escola. Mas, o docente juntamente com a gestão escolar,

deve promover e induzir aos estudantes, bem como o aluno circense itinerante a socializar e sentir-se incluído no espaço escolar, isso deve ocorrer, mesmo que o aluno permaneça na escola durante apenas uma semana, a ação do educador consiste em promover interação entre alunos, ensinando-os sobre a relevância de aceitar e compreender o outro como ele é. (SILVA; GUEDES; RODRIGUES, 2016, p. 2122)

Assim, dentre os excertos analisados mencionamos a segunda questão do questionário da entrevista realizada com os professores, que se remete a maneira de como estudantes itinerantes são recebidos/acolhidos pela escola. Do mesmo modo, destacamos:

-O acolhimento na escola é como qualquer aluno. A gente sempre recebe os alunos novos de forma bem acolhedora. (P2)

-Acredito que todo aluno deve ser tratado de forma igual, independente da sua cultura. (P3)

-Seria muito bem recebido pela nossa escola porque a cultura da escola é muito boa, muito receptiva. (P4)

-Na maioria das vezes eles são bem recebidos, mas, eu vejo que eles até mesmo não, às vezes, a escola procura integra-los, a turma também procura integrá-los, mas, muitas vezes eles não têm até o tempo suficiente para se integrar de forma mais efetiva nas rotinas da escola, nas atividades que a escola promove. (P6)

-Eles são bem recebidos. Nossos alunos não costumam ter preconceito por raça, por cor, ou por ser alemão grosso/atravessado. (P7)

Podemos perceber que nas escolas em que os professores foram entrevistados, todos os estudantes itinerantes são bem recebidos, tendo alguns deles ressaltado que a relação desses estudantes em relação ao professor e os demais colegas é satisfatória:

-A relação deles é boa porque eles são bem comunicativos e eles tem bom relacionamento. (P2).

-Eles provavelmente não têm muita dificuldade de relacionamento. (P3).

-Eles têm muita facilidade na expressão, porque eles vão de município em município conhecendo culturas diferentes, pessoas diferentes então eles, a fala deles, o conhecimento deles na expressão é mais marcante do que na escrita. (P5)

Conforme Silva, Guedes e Rodrigues podemos perceber “que o modo como essa criança é recebida na escola vai gerar grande influência e estímulo durante a sua jornada educacional, pois ela precisa se sentir em um ambiente agradável e acolhedor (2016, p. 2127). E, o educador precisa entender a necessidade de se ter uma atenção especial com a criança/adolescente

circense: acolhê-la com suas especificidades, promovendo possibilidades diferenciadas de aprendizagem, complementando ou modificando os modos de ensinar e currículos e, acima de tudo, aceitando os estudantes com suas diferenças, em vez de enquadrá-los ao “modelo único e padrão” que, normalmente, se vê (XAVIER, 2009).

Há professores que discordam que um estudante itinerante possa manter um bom relacionamento e possa criar um vínculo com a escola como destaca a P3- “Eu acho que eles não criam vínculo nenhum em escola nenhuma. Eles não têm como criar vínculos”. “Não conhece ninguém, não cria vínculo”. Nesse sentido, quero reiterar o vínculo ao processo de inclusão, na qual é vista como um processo importante na vida escolar desses estudantes itinerantes pois, “quando o estudante se sente parte do grupo, o ambiente se torna favorável ao desenvolvimento da autoestima, da confiança em si e nos outros, do diálogo e de valores como o respeito, a fraternidade e a justiça” (SILVA; GUEDES; RODRIGUES, 2016, p. 2123).

Ou seja, o que de fato quero destacar é que não haverá vínculo se o professor não interagir com este estudante trazendo ele para dentro do contexto escolar. Mostrar que é possível sim ele estar inserido na escola, recebendo um aprendizado adequado da educação formal como os demais colegas. Como salienta a P4, ao afirmar que “Esses alunos itinerantes é uma boa para a escola porque a gente vai aprender muita coisa trabalhando com o outro, com o diferente, então, a escola só tem a ganhar e para nós professores é um aprendizado que ainda estamos construindo que é uma coisa que a gente não tem muito contato”. Afinal de contas estes estudantes também têm muito a nos ensinar através de sua vivência e especificidade cultural já que,

A escola e, conseqüentemente, a educação, como espaço em que as contradições sociais se manifestam, converte-se em um dos cenários do multiculturalismo. A presença das múltiplas culturas não é uma invenção escolar, mas a convivência entre as múltiplas culturas existe no ambiente escolar e é fator importante no contexto que estamos tratando. Essa convivência é resultado das interações humanas, seja por processos de colonização, migração, êxodos, guerras, etc. (FREITAS, 2011, p. 90).

Nessa perspectiva, entrelaço a vivência e o conhecimento cultural de estudantes itinerantes à resposta condizente da P4 na qual destaca que,

-Eles trazem bastante conhecimento, também. Que eles trabalham essa questão, o circo trabalha a questão do meio do público, eles devem ver bastantes coisas sobre ciências, saúde, lixo. Trazem bastante conhecimento, trazem, também, o conhecimento da cultura diferente. Acredito que eles devem trazer um conhecimento cultural bastante bom. (P4).

E, acrescento a visão de P5, que corrobora com as percepções de P4:

-Ele acabou nos dando aula, ele acabou nos passando informações, cativou a turma e foi trabalhando o prático, a tecnologia, os cuidados então com os movimentos, com a engrenagem, quantos minutos, o tempo, ele foi fazendo muitas referências ali nos brinquedos porque como eles controlam. (P5)

-Tudo isso é um aprendizado envolvendo matemática, envolvendo a expressão, ciências, velocidade, o tempo, a aceleração dos brinquedos dependia de cada fase então, a gente pode explorar muito o aluno itinerante. (P5)

Dessa forma, podemos perceber que o processo de ensino-aprendizagem do estudante itinerante, necessariamente, precisa ser adaptado ao seu contexto social para que aconteça de maneira significativa (SILVA; GUEDES; RODRIGUES, 2016) e “é primordial que a escola tenha a sensibilidade de reconhecer em sua comunidade sujeitos sócio históricos, repletos de conhecimento e sabedoria e a partir daí criar seu currículo, pertinente à sua realidade” (DUTRA, 2013, p. 14). Segundo Freitas “seria a possibilidade de convivência das diferentes culturas e suas respectivas formas de organização dentro de uma mesma sociedade” (2011, p. 87).

Nesta perspectiva, Rubem Alves (2001) afirma que, essa teoria parte do pressuposto de que os percebam que o conhecimento que é adquirido nas escolas vai além do espaço da sala de aula, como destaca a P7 “Ano passado teve uma menina que eu lembro que não era minha aluna, era dos pequenos. Ela acabou se entrosando muito bem e acabou até tentando ensinar uns truques de se pendurar nesses pauzinhos que tem por aí nessas cercas, coisa que podia ser perigosa porque ela sabia como se virara de ponta cabeça, se contorcer e os nossos não.” A partir daí, “entendemos a escola como um dos principais meios de transmissão e produção da cultura, considerando as atividades circenses como uma fonte rica da cultura corporal”. Além do mais, “possibilita diversos aprendizados, tanto com relação ao desenvolvimento das habilidades motoras” (SILVA et al., 2014, p. 91), como já discutidos anteriormente.

Diante disso, compreendemos que a educação não é uma ciência independente e que a escola faz parte da sociedade no geral. Agregando dessa forma, diversos tipos de culturas, raças e ideias tendo-os como desafios para satisfazer a todos, deixando de existir em si para si (SANTOS; SOARES, 2012). Como bem lembrada pela P2, “Mas é que a vida ensina muito mais, às vezes, do que a sala de aula.” E, de fato, a vida ensina muito, pois, como podemos perceber ao longo de nossa reflexão, esses estudantes partilham com a escola o conhecimento e experiências de vida, que os estudantes que não tem uma vida itinerante não possuem.

Que bom seria se cada escola, tivesse o privilégio de acolher um estudante itinerante nem que ao menos por uma semana, para que então “saísse do seu espaço habitual e visitasse, com sentido de aprender, o espaço efêmero, sempre fascinante, das caravanas e do chapitô² do circo, mesmo que fora da hora mágica do espetáculo, para poder ver e compreender os bastidores de uma cultura que pode aportar insuspeitados recursos educativos à escola” (SEQUEIRA, BATENERO, 2010, p.16).

Esses estudantes itinerantes “fazem de tudo para que o espetáculo do circo seja a melhor atração de a noite” (SILVA; GUEDES; RODRIGUES, 2016, p. 2128). Em outras palavras, que as escolas valorizem o trabalho desenvolvido por esses estudantes e, acima de tudo, reconheça a importância da cultura e do conhecimento que eles trazem consigo a partir de sua vivência pois, “cuidar da educação e socialização dos pequeninos artistas de circo, é preservar e cuidar da arte e alegria do amanhã” (SILVA; GUEDES; RODRIGUES, 2016, p. 2128).

Portanto, a escola necessita ser “séria, competente, justa, alegre, curiosa” (FREIRE, 1991, p. 42), em que todos tenham “condições de aprender e de criar, de arriscar-se, de perguntar, de crescer” (idem, *ibidem*). No entanto, isso requer professores que lutem pela escola, na melhoria do ensino, defendendo com dignidade a formação, participação, o conhecimento cultural dos estudantes itinerantes. Contribuindo, dessa maneira, para melhorar o entendimento sobre o processo ensino-aprendizagem nas escolas com o propósito de certificar sua contribuição ao processo de avaliação desses estudantes como discutiremos na próxima categoria.

4.3 O PROCESSO AVALIATIVO DE ESTUDANTES ITINERANTES

Nas categorias anteriores, analisei núcleos de sentidos em que comparece a compreensão do processo de ensino e aprendizagem do professor com o estudante itinerante que desempenha um importante papel dentro da escola fortalecendo dessa forma, a aprendizagem escolar. A atual categoria está constituída de 19 núcleos de sentidos nos quais permeiam uma discussão sobre a importância da avaliação da aprendizagem no processo educacional bem como sua atribuição e utilização no processo ensino e aprendizagem de estudantes itinerantes.

² O Chapitô, situado na Costa do Castelo, fundado em 1981, em Lisboa, por iniciativa de Teresa Ricou, é uma instituição sem fins lucrativos, uma Organização Não Governamental para o desenvolvimento que faz parte da Plataforma Portuguesa das ONGD, com estatuto de IPSS, com estatuto de Superior Interesse Social e Manifesto Interesse Cultural, que promove a educação e formação profissional de jovens através de atividades nas áreas artísticas, cultural e social, visando, desta forma, a sua integração social. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/chapito>.

Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem escolar é um tema que provoca constantes reflexões acerca do ambiente educacional uma vez que, a avaliação nos remete ao processo de ensino e aprendizagem pelo fato de que constituem articulações indissociáveis e alarmantes na ação pedagógica dos professores (GASPAR; LEVANDOVSKI, 2009). Diante disso, o avanço tecnológico e a ideologia global de uma sociedade inclusiva e da igualdade social fez com que surgisse uma nova forma de pensar a educação (NASCIMENTO, 2010, SILVA, 2002). Assim, “a sociedade entende o ensino e a escola vem passando por grandes transformações nas últimas décadas e, com isso, torna-se cada vez mais urgente rediscutir e modificar os procedimentos da avaliação” (SOUZA, 2007, p. 11).

Dessa forma, conforme Zabala (1998), a avaliação contribui para completar e apoiar a construção do conhecimento, acompanhando e corrigindo o trabalho pedagógico, reorientando o planejamento, estimulando a aprendizagem e ações subsequentes, lembrando que o ensino é focalizado “nas possibilidades pessoais de cada um dos alunos” (ZABALA, 1998, p. 197). Mas, Ferreira destaca que, “vivemos em época de rápidas mudanças, e o “novo” surpreende a cada dia, mas a prática pedagógica acompanha a passos lentos esse contexto, e a avaliação da aprendizagem caminha mais lentamente ainda” (2004, p. 40). No entanto, a maior polêmica que se cria hoje em relação a uma perspectiva inovadora da avaliação, diz respeito à questão melhoria da qualidade de ensino. Muitos fatores dificultam a superação dessa prática tradicional (HOFFMANN, 2000).

Apresento, inicialmente, alguns núcleos de sentido de forma representativa a compreensão dos professores em relação à avaliação da aprendizagem de estudantes que vivem em situação de itinerância, ou seja, mudam constantemente de escola como já foi mencionado anteriormente.

-Uma semana e pegou o atestado e vai para outra cidade e daí a gente tem que dar uma nota por que não pode sair da escola sem a nota. (P2)

-Até não sei se é colocada uma nota, alguma coisa pra eles, mas, acredito que algum momento do ano elas tenham que ser avaliadas. (P3)

-Não me lembro de ter chegado a um final de trimestre quando tive que dar nota pra eles. Nem parecer. (P7)

-Eu sei que eles precisavam de nota. Alguém em algum momento vai ter que dar uma nota pra eles. (P7)

A forma que se avalia é, muitas vezes, um fator determinante para a concretização de uma proposta educacional formativa pautada na escola e nos docentes para que esses repensem um novo modelo de ensino. Em outras palavras, avaliação escolar é um processo pelo qual se

observa, se verifica, se analisa, se interpreta um determinado fenômeno (construção do conhecimento) situando-o concretamente quanto aos dados relevantes, objetivando uma tomada de decisão em busca da produção humana (LUCKESI, 2002).

Sendo assim, “a avaliação deixa de ser um momento terminal do processo educativo (como hoje é concebida) para se transformar na busca incessante de compreensão das dificuldades e na dinamização de novas oportunidades de conhecimento” (HOFFMANN, 1993, p. 21). Nesse sentido, Camargo (1999), destaca que são os fatores que determinam as dificuldades do processo da avaliação escolar, pois:

A avaliação escolar insistentemente tem buscado padronizar os alunos por meio de atribuição de notas ou menções que são geradas da correção de respostas únicas, consideradas certas apenas na forma como foram perguntadas. O próprio escalonamento do aluno em notas de zero a 10 ou em menções A e D representa a tentativa de expressar graus de maior ou menor aproximação com o padrão esperado (CAMARGO, 1999, p. 168).

Portanto, não se pode confundir a avaliação da aprendizagem apenas por meio da atribuição de notas (exames) (LUCKESI, 1995). A avaliação da aprendizagem em Ciências deve ser pensada de forma inclusiva, dinâmica e transformadora, diversa, assim, da avaliação classificatória, incluindo aqueles que se encontram excluídos e marginalizados do processo. Ainda mais, se tratando de estudantes itinerantes que vivem essa rotatividade constante de escolas no qual, necessitam de uma atenção especial por parte da escola, justamente no que diz respeito, à aprendizagem e a avaliação.

Embora exista uma série de possibilidades e formas de avaliação possíveis, os professores ainda parecem estar acorrentados ao modelo tradicional (SILVA; OLIVEIRA, 2016). Essas avaliações denominadas tradicionais cometidas nas escolas fundamentam-se em um sistema educacional baseado na avaliação classificatória com a presunção de verificar a aprendizagem dos estudantes. Ou seja, esse tipo de avaliação pressupõe que todos os estudantes aprendem da mesma maneira o que, de fato, é uma inverdade, pois, os que apresentam maiores condições de aprender vão aprender mais e melhor. Outros, com características diferentes, “que não respondem tão bem ao conjunto de disciplinas, aprendem cada vez menos e são muitas vezes excluídos do processo de escolarização” (DATRINO; DATRINO; MEIRELES, 2010, p. 39).

Nesse sentido, Vasconcellos afirma que é preciso distinguir Avaliação e Nota:

Avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos. A nota [...] é uma exigência formal do sistema educacional. (2005, p. 53)

Desse modo, retomando os núcleos de sentidos, mesmo muitos professores buscando novos métodos de avaliação para o desempenho escolar, a prova ainda é o recurso mais utilizado, como P2 e P5 reforçam a concepção de avaliação como instrumento que tem como função principal classificar os alunos:

-Às vezes, dá ao acaso cair justamente nos dias que estava numa prova. Que no meu caiu e não sabia nada. (P2)

-Um do quinto ano fez uma prova e ele foi destaque. Porque quinto ano a gente estudar, água, solo e, ele foi aluno destaque, sabia tudo, ele sempre sabia tudo. (P5)

-Quando eles saíam da escola a gente tinha que dar um parecer ou eu fazia prova. (P5)

Para Rabelo a avaliação da aprendizagem deve estar presente em todos os momentos da aprendizagem e não somente em provas e testes e, nesse sentido, ele afirma que:

A avaliação é utilizada como um instrumento de *feedback*. O *feedback* é a troca, o retorno de algo que foi dito ou transmitido, onde há uma interação entre professor/aluno. O processo da avaliação acontece como elemento integrador e motivador e não como um instrumento de ameaça, pressão ou até mesmo terror. Na sala de aula a avaliação abrange o desempenho do aluno e do professor (1998, p.12).

Nessa perspectiva, é preciso considerar que os estudantes estão sempre em processo de aprendizagem, independentemente da situação em que se encontram. Ainda assim, as oportunidades que a escola oferece pode significar barreiras ou avanços para tal processo. Ela é o lugar da efetivação de bons projetos educativos na disciplina de Ciências, de modo que os estudantes possam aprender de maneira eficiente, os saberes necessários para exercer com dignidade seu papel social e cultural (DEROCCO; ZANATA, 2013). No entanto, os professores precisam reconstruir suas posturas em relação à avaliação e romper com a cultura da memorização, classificação, seleção e exclusão (SILVA, 2003).

A propósito, a avaliação não é “um processo parcial e linear. Ainda que se trate de um processo, está inserida em outro, que é o processo de ensino aprendizagem, que deve sofrer reajustes permanentes para atingir as habilidades e competências” (DATRINO; DATRINO; MEIRELES, 2010, p. 39). Dessa maneira, necessita-se uma avaliação “contínua e formativa” baseada no desenvolvimento integral do estudante. Assim, é importante é conhecer e identificar

as dificuldades que o estudante possui, “visando uma maior qualificação e não somente uma quantificação da aprendizagem” (DATRINO; DATRINO; MEIRELES, 2010, p. 40).

Retomo ao núcleo de sentido que apresentei anteriormente, “um do quinto ano fez uma prova e ele foi destaque. Porque quinto ano a gente estuda ar, água, solo e, ele foi aluno destaque, sabia tudo, ele sempre sabia tudo” (P5).

Nessa fala, a (o) professora (o) deixa claro que os docentes que atuam na disciplina de Ciências necessitam favorecer práticas pedagógicas condizentes com as reais necessidades de todos os estudantes da escola (DEROCCO; ZANATA, 2013) e, em especial com os estudantes itinerantes. Proporcionando assim, uma aprendizagem em que todos os educandos podem aprender e que a diferença está em seus percursos de aprendizagens, submetidos a suas histórias de vida e diversidade sociocultural das escolas (SILVA, 2002) onde a avaliação articula sujeitos e contextos diversos, ultrapassa fronteiras e capta a dinâmica mais favorável ao movimento de construção de conhecimentos (ESTEBAN, 2001).

Nessa concepção, uma prática avaliativa em Ciências requer encaminhamentos metodológicos que conduzam à interpretação e à discussão dos conteúdos trabalhados. Dessa forma, a transformação da prática da avaliação tradicional, histórica e culturalmente enraizada demanda que os professores atuantes na disciplina de Ciências estejam preparados para desenvolver uma prática formativa (DEROCCO; ZANATA, 2013). Em relação à novas formas de avaliar os estudantes itinerantes, os professores consideram que:

-Eles ficaram uma semana, se tu avaliou ele em alguma coisinha tu dá participação dele, alguma pontuação, mas nada específica (P2).

-Eu não posso falar que vou avaliar só a questão da ciência dele, do que ele traz de ciência. Tenho que avaliar ele num todo, do que ele conhece, conhecer um pouco da história dele para poder avaliar. (P4)

-Não deve avaliar eles só como conteúdo de matemática, português, ciência, mas sim como outras áreas de conhecimento. Então, o aluno deve ser avaliado de várias formas. (P4)

-A aprendizagem deles a gente tem que avaliar de forma diferenciada, dentro da cultura que eles vivem. Então, eles não têm uma cultura fixa, que eles vão de uma cidade para outra isso, também, é muito importante. (P5).

Com bases nas afirmações, fica evidente que avaliação em ciências tem papel de mediação no processo pedagógico, ou seja, ensino, aprendizagem e avaliação integram um mesmo sistema. No processo de avaliação formativa na disciplina, o professor pode fazer encaminhamentos tais como: observação, intervenção, revisão de noções e subjetividades, isto é, buscar métodos diferenciados (formas escritas, orais e demonstração), inclusive por meio de instrumentos e equipamentos tais como materiais manipuláveis, computador e calculadora

(PARANÁ, 2008). Além do mais, o ensino fica mais diverso e democrático quando o professor propõe diferentes formas de trabalho, utilizando diferentes instrumentos, para que possa atender às necessidades de todos. Ele precisa compreender que o ambiente de sala de aula é o mais diverso possível e que precisa atender todas as crianças (SALINAS, 2004).

Nesse sentido, a “avaliação da aprendizagem em Ciências deve criar possibilidades, avaliando o sistema de relações que se produz no cotidiano escolar, com respeito às diversidades e às especificidades, frutos de negociações dialógicas, uma vez que por si só, a avaliação não se justifica” (DEROCCO; ZANATA, 2013, p.13). Como foi pautado pela professora (o) ao dizer que:

-Uma nota ou um parecer parcial e que, muitas vezes, isso não reflete a realidade. Não reflete na verdade o que eles sabem ou o que eles não sabem. É só uma avaliação parcial daquilo que eles fizeram, que eles não fizeram. (P6)

Como afirma Hoffmann (1993), “a avaliação é uma reflexão permanente sobre a realidade, e acompanhamento, passo a passo, do educando, na sua trajetória de construção de conhecimento” Aliás, a avaliação só faz sentido se for utilizada com a finalidade de saber mais sobre o estudante e de colher elementos para que a educação escolar aconteça de forma próxima da realidade e dentro de um contexto (FURLAN, 2007).

Diante do exposto, partimos do pressuposto que questões, como a discutida nessa categoria, refletem a complexidade e a importância que avaliação representa para o processo de ensino aprendizagem. Da mesma forma, a avaliação é um processo de formação e construção do conhecimento que leva os docentes a uma reflexão sobre suas ações, atitudes, métodos, que colabore para que todos os estudantes evoluem em suas habilidades e competências. Conforme Hoffmann “A avaliação é a reflexão transformada em ação” (1997, p. 18). Infelizmente, ao longo dessa reflexão, podemos perceber que há alguns professores que utilizam os mesmos métodos de avaliação para os estudantes itinerantes como para estudantes da educação formal, parecendo não considerar o conhecimento cultural que esse traz consigo. Afinal de contas, a avaliação da aprendizagem visa melhorar as práticas educativas tornando-se, assim, um processo democrático no qual acolhe a todos, mediante sua cultura, cor, raça gênero, além do mais, possibilitando a compreensão da sociedade em estamos inseridos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa buscamos investigar: Como são avaliados e quais as metodologias de avaliação utilizadas pelos professores em relação aos estudantes itinerantes? E, qual o impacto dessa avaliação na aprendizagem desses estudantes? Objetivando: de forma geral a compreensão e análise do processo de avaliação dos estudantes que residem e trabalham em parques de diversão e circos desenvolvido nas instituições públicas de ensino do município de Cerro Largo, RS. E, mais especificamente, compreender as políticas públicas da educação itinerante, pautadas no acesso e permanência dos estudantes itinerantes na Educação Básica assegurados pela Legislação Brasileira; identificar e analisar as estratégias utilizadas pelos professores no processo avaliativo desses estudantes; identificar o impacto causado pelos processos avaliativos na aprendizagem dos estudantes itinerantes a partir de entrevistas realizadas com professores das Escolas Públicas do município de Cerro Largo; verificar as possibilidades e dificuldades encontradas pelos professores no processo de avaliação desses estudantes.

Para isso, utilizamos a ATD e dessa emergiram três categorias: 1) A relação do professor e com o estudante no processo de ensino e aprendizagem; 2) Aprendizagem escolar na presença de estudantes itinerantes; 3) O Processo Avaliativo de Estudantes Itinerantes.

Dessa forma, em nosso processo exploratório contextualizamos o universo itinerante, na qual nos remetemos aos filhos dos donos de circos e parques de diversão que frequentaram as escolas municipais e estaduais do município de Cerro Largo, RS. Assim, buscamos compreender como se dá o processo avaliativo destes estudantes itinerantes em relação ao ensino-aprendizagem no ensino de Ciências. Nesse sentido, durante o ano letivo o (a) estudante itinerante frequenta várias escolas durante o ano, e o modo como esse estudante é recebido (a) na escola vai influenciar diretamente na sua aprendizagem, visto que, o período que eles passam na escola é menor e em relação aos demais estudantes da educação formal.

Além do mais, percebemos que, em sua maioria, são bem recebidos pela escola, professores e demais estudantes, mas, possuem muitas dificuldades em relação a aprendizagem do conteúdo escolar, principalmente, no ensino de Ciências, como relataram alguns dos professores entrevistados, justificado pela troca constante de escolas. Vale salientar que alguns professores expressaram que eles apresentam dificuldades, mas, em nenhum momento foi colocado que tipo de dificuldade eles apresentam, o que torna difícil a compreensão. Pois, todos os estudantes de maneira geral possuem dificuldades/ facilidades e,

pelo fato de serem estudantes itinerantes não justifica a objeção pelo fato, de que é por meio do ensino que podemos compreender que o ato de aprender é aquele no qual associamos mentalmente os fatos e as relações da natureza e da sociedade (LIBÂNEO, 1994).

Diante disso, o professor deve manter uma relação de reciprocidade buscando criar vínculos para melhorar o ensino-aprendizagem no contexto escolar, permitindo que este estudante itinerante aprenda de “forma construtivista e significativa” gerando assim “frutos dentro e fora da escola” (SILVA; GUEDES; RODRIGUES, 2016, p. 2125), pois, essa é uma etapa importante para o estudante seja ele itinerante ou não. O que o professor não pode deixar acontecer é uma descontinuidade do ensino-aprendizagem para eles sendo que, na maioria das vezes, eles são forçados a mudar de cidade o que lhes impossibilita de ter as mesmas condições em relação aos outros estudantes.

Do mesmo modo, o professor (a) tem um papel fundamental no processo de aprendizagem sendo ele, o “mediador entre o estudante em formação e os conhecimentos prévios de uma disciplina. Assim, o papel do professor é levar o estudante itinerante a desenvolver sua autonomia de pensamento” (SILVA; GUEDES; RODRIGUES, 2016, p. 2127). Para tanto, se faz necessário que escola proporcione um ambiente de satisfação e acolhimento, valorizando de forma efetiva a cultura, valores, crenças e conhecimento de vida, favorecendo a adaptação destes estudantes, pois, como Freire destaca, “não é a educação que forma a sociedade de uma determinada maneira, senão que esta, tendo-se formado a si mesma de uma certa forma, estabelece a educação que está de acordo com os valores que guiam essa sociedade” (1975, p. 30).

A avaliação é uma etapa essencial para o processo de ensino-aprendizagem. É um recurso importante e muito usado para verificar o aprendizado dos estudantes e também ajuda na tomada de decisão no sentido de melhorar a qualidade de ensino. E, segundo Krasilchik (2000), é preciso que outras formas de avaliação sejam utilizadas para que seja possível verificar nos alunos, a capacidade de resolver problemas e de demonstrar a compreensão conceitual.

Nessa perspectiva, quanto a avaliação por parte dos professores em relação aos estudantes itinerantes, a maioria dos professores relatou que eles são avaliados através de provas e trabalhos o que demonstra a nota sendo utilizada como um método de avaliação classificatória com o objetivo de testar e medir o conhecimento. Claro que, nem sempre é fácil avaliar um estudante, pois, a avaliação é uma questão bastante complexa, mas, o professor (a) necessita

criar diferentes maneiras de avaliar levando em conta fatores afetivos, sociais, familiares, intelectuais e culturais tendo em vista que são essas as questões que podem interferir no processo de aprendizagem.

Da mesma maneira, a avaliação carece transformar as metodologias utilizadas pelos professores promovendo a inclusão do estudante itinerante uma vez que, a avaliação não é simplesmente “[...] dar notas, fazer médias, reprovar ou aprovar os alunos” (LOCH, 2000, p. 31), em que se enfatiza apenas o aspecto quantitativo do processo educativo, mas, avaliar na perspectiva formativa “[...] é comprometer-se com o futuro, com a transformação, a partir do conhecimento da realidade, [...]” (NASCIMENTO, SOUZA, 2013, p. 15515), “[...], pois de posse das informações, referentes à qualidade da aprendizagem, ambos buscam possibilidades para a superação da dificuldade constatada.” (NASCIMENTO, SOUZA, 2013, p. 15515).

Assim, percebemos que essa pesquisa atingiu seus objetivos propostos. Pelo fato de que, conseguimos compreender melhor o papel do professor frente ao processo de avaliação em relação aos estudantes itinerantes bem como, a construção do conhecimento, aprimorando o ensino-aprendizagem para que esses estudantes consigam alcançar suas “habilidades e competências” (DATRINO; DATRINO; MEIRELES, 2010, p. 42). Porém, as políticas públicas e educacionais direcionadas aos estudantes itinerantes não contemplam em sua totalidade os direitos e deveres atribuídos pela Constituição Federal para a formação no processo de ensino-aprendizagem de crianças, jovens e adultos no ensino básico. Além de que, há pouca valorização da cultura que esses estudantes trazem consigo promovendo certo “preconceito” em relação a eles. Acreditamos que existem inúmeros desafios a serem superados por parte da escola, professores e estudantes, mas nada que impeça que esses estudantes itinerantes possam ter acesso à escola de maneira digna e de aprender como os demais estudantes da educação formal.

Logo, por ser um tema pouco discutido nas escolas e pelos professores, essa pesquisa buscou mostrar como se dá o processo avaliativo dos estudantes itinerantes proporcionando uma reflexão sobre a melhoria do ensino-aprendizagem como, também, na formação dos professores em relação a este assunto. Mas, não pretendemos parar por aqui, pois, buscamos novas pesquisas relacionadas intimamente a vida itinerante, bem como, as relações afetivas desses estudantes quanto aos seu colegas e professores. E, concluímos com as palavras de Luckesi ao afirmar que “por si, a avaliação deve ser inclusiva. Por ela, por onde quer que passe, não há exclusão, mas sim diagnóstico e construção” (2000, p.45).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Maria C. & MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula**. São Paulo: MG Editores Associados, 1990.

ALVES, Rubem. **Estórias de quem gosta de ensinar**. São Paulo: Papirus, 2001.

ARCE, Alessandra; SILVA, Debora A. S. M. da; VAROTTO, Michele. **Ensinando ciências na educação infantil**. Campinas: Alínea, 2011. 133 p.

BARBOSA, P.R.F. **Avaliação da Aprendizagem na Formação de Professores: Estão os futuros professores preparados para avaliar**. In: IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2082/587>> Acesso em: 03 maio 2019.

BARREIRO, Iraíde M. de F.; GEBRAN, Raimunda A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Ed. Avercamp, 2006.

BIANCHI, A. C. M., et al. **Orientações para o Estágio em Licenciatura**. São Paulo: **Pioneira Thomson Learning**, 2005

BIZZO, Nelio. **Ciências: fácil ou difícil?** São Paulo: Biruta, 2009. 158 p.

BRAIT, F.L; MACEDO, F.M.K; SILVA, B.F; SILVA, R.M; SOUZA, R.L.A. **A relação professor/aluno no processo de ensino aprendizagem**. Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus Jataí – UFG, v.8 n.1. jan/jul 2010. ISSN: 18079342

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais**. Brasília, 1997. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro04.pdf>. > Acesso em: 04 de novembro de 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei Nº 3543-A de 2012. Altera a Lei nº 6.533, de 24/05/1978. Disponível em: < <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/980768.pdf>>. Acesso

em 31 de maio. 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

CARDOSO, F.S. **O uso de atividades práticas no ensino de ciências: a busca de melhores resultados no processo ensino aprendizagem**. Monografia para conclusão de curso de graduação em ciências biológicas no Centro Universitário UNIVATES. 2013.

CAMARGO, A. L. C. **Mudanças na avaliação da aprendizagem escolar na perspectiva da progressão continuada: questões teórico-práticas**. São Paulo: Cortez, 1999.

CAMARGO, J.S.N; BLASZKO, E.C; UJIE, T.N. **O ensino de ciências e o papel do professor: concepções de professores dos anos iniciais do ensino fundamental**. In: XII Congresso Nacional de Educação, 2015. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19629_9505.pdf> Acesso em: 14 jan 2019.

CANIVEZ, Patrice. **Educar o cidadão?** Campinas: Papirus, 1991.

CORTE, D.C.A; LEMKE, K.C. **O estágio supervisionado e sua importância para a formação docente frente aos novos desafios de ensinar**. In: XII Congresso Nacional de Educação. **Anais eletrônicos...** Disponível em <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22340_11115.pdf> Acesso em: 15 março 2019.

CANAVARRO, J.M *Ciência e sociedade*. Coimbra: Quarteto Editora, Coleção Nova Era, 1999.

CARVALHO, A. M. P.; et al. **Ciências no ensino fundamental: o conhecimento físico**. São Paulo: Scipione, 1998.

CARVALHO, A. M. P. e GIL-PÉREZ, D. **Construção do conhecimento e ensino de ciências**. *Em Aberto*. Brasília, 55, 61-67, 1992.

CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 1997.

DELIZOICOV, D. e ANGOTTI, J. A. *Metodologia do ensino de ciências*. São Paulo: Cortez, 1990.

Delizoicov, D. et al **Ensino de Ciências: Fundamentos e métodos**. -3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

DELIZOICOV, D; ANGOTTI, J.A; PERNAMBUCO, M.M; **Ensino de ciências fundamentos e métodos**. 4º Edição. São Paulo: Editora Cortez,2011.

DEROCCO, A; ZANATTA, C.S. **Avaliação da Aprendizagem no ensino de Ciências na Perspectiva Diagnostica e formativa**. Dia a dia educação. 2013. Disponível < http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_fafipa_cien_artigo_alzira_derocco.pdf>. Acesso em: 31 de maio de 2019.

DATRINO, C, R; DATRINO, F.I; MEIRELES, H.P. **Avaliação como Processo de Ensino-Aprendizagem**. Revista de Educação. Vol.13, nº15, Ano 2010, p.27-44.

DUTRA, A.B.C.C. **A relevância da cultura popular dentro da escola e sua valorização no currículo**. 2013, 43f. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade de Brasília – DF, 2013.

ESTEBAN, M. T. **Avaliar: ato tecido pelas imprecisões do cotidiano**. In: GARCIA, Regina Leite (org.). *Novos olhares sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2001.

ESTÁCIO, P.J. **O Ensino de Ciências e a Formação dos Professores: considerações para uma aplicação qualitativa**. In: XII Congresso Nacional de Educação, 2015. **Anais eletrônicos...** Disponível em:< http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19629_9505.pdf> Acesso em: 14 mar 2019.

FERREIRA, Lucinete. **Retratos da avaliação**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

FREIRE, P.& ILLICH, Ivan. Diálogo. In: *Seminario Invitación A Concientizar y Desescolarizar: Conversación permanente*, Genebra, 1974. Atas. Buenos Aires, Búsqueda Celadec. 1975, 109 p.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____.e SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia saberes necessários á pratica docente**. São Paulo: Paz e terra, 2011. p. 24, 30, 32.

FREITAS, Fátima e Silva de. **A diversidade cultural como prática na educação**. 1ª ed. Curitiba: IBPEX, 2011.

FRISON, D.M; VIANNA, J; ROBAS, K. F; **Ensino de Ciências e Aprendizagens Escolar: Manifestações sobre fatores que interferem no desempenho escolar de estudantes da educação básica**. In: IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. **Anais eletrônicos...** Disponível em:

<<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/schedConf/presentations>>

Acesso em: 21 mar 2019.

FROTA PESSOA, O. et alii. **Como ensinar ciências**. São Paulo: Nacional, 1987.

FURLAN, Maria Inês Carlin. **Avaliação da aprendizagem escolar: convergências e divergências**. São Paulo: Annablume, 2007.

GASPAR, F.L.M; LEVANDOVISKI, R.A. **O processo de avaliação da aprendizagem escolar na prática pedagógica**. Dia a dia educação. 2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1770-6.pdf>> Acesso em: 25 de

maio de 2019.

GIL PÉREZ, D. *¿Qué han de saber y saber hacer los profesores de ciencias? Enseñanza de las Ciencias*, 9 (1), 69-77, 1991.

_____. **El papel de la educación ante las transformaciones científico-tecnológicas.** *Revista Iberoamericana de Educación*. 18, 11-23, 1999.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução.** Petrópolis: Vozes, 1987.

GONÇALVES, M. E. *Cultura científica e participação pública.* Oeiras: Celta Ed, 2000.

HOFFMANN, J.M.L. **Avaliação: Mito & Desafio – Uma perspectiva construtivista.** 12. ed. Porto alegre: Educação & Realidade, 1993.

HOFFMANN, J.M.L. **Avaliação – mito e desafio.** Porto Alegre: Mediação, 1997.

HOFFMANN, J.M.L **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista.** Porto Alegre: Mediação, 2000.

HOFFMANN, J.M L. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** 32. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2012.

HOFFMANN, J.M.L. **Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtivista.** 43.ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2013.

JANUÁRIO, G. O Estágio Supervisionado e suas contribuições para a prática pedagógica do professor. In: **SEMINÁRIO DE HISTÓRIA E INVESTIGAÇÕES DE/EM AULAS DE MATEMÁTICA**, 2, 2008, Campinas. Anais: II SHIAM. Campinas: GdS/FE-Unicamp, 2008. v. único. p. 1-8.

JUNGES, Kelen dos Santos; PELOSO, Franciele Clara. **O estágio nos anos iniciais do Ensino Fundamental: a articulação necessária entre a teoria e a prática.** In: UJIIE, Najela Tavares; ANSAI, Rosana Beatriz (Orgs.). Estágio supervisionado no Curso de Pedagogia: ação

integrativa e definição de contornos teóricos práticos. Rio de Janeiro: Editora CRV, 2014. p. 53- 68.

JUNGES, S.K; SOARES, K.C. **Formação Docente Inicial: o papel do estágio curricular supervisionado na construção de saberes docentes no curso de pedagogia.** In: XII Congresso Nacional de Educação. **Anais eletrônicos...** Disponível em <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23912_12239.pdf> Acesso em: 14 março 2019.

KRASILCHIK, M. *O professor e o currículo das ciências.* São Paulo: EPU/EDUSP, 1987.

_____. **Formação de professores e ensino de ciências: tendências nos anos 90.** In: MENEZES, L. C. (Org.). *Formação continuada de professores no contexto ibero-americano.* São Paulo: NUPES, 1996, p.135-140.

KRASILCHIK, Myriam. **Reformas e realidade o caso do ensino das ciências.** São Paulo em Perspectiva. São Paulo, vol.14, nº1, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010288392000000100010&tlng=en&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 10/05/2019.

_____. *Prática de ensino de biologia.* São Paulo: Harbra, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública.* São Paulo: Loyola, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. **A Didática e as exigências do processo de escolarização: formação cultural e científica e demandas das práticas socioculturais.** Disponível em: LIBÂNEO, José Carlos. *Didática.* São Paulo: Cortez, 1994, p.82.

LOCH, Jussara M. de Paula. **Avaliação: uma perspectiva emancipatória.** In: *Química na Escola*, nº 12, novembro, 2000, p.31.

LORENZETTI, L. **O ensino de ciências naturais nas séries iniciais.** 2005. Disponível em: <www.faculdefortium.com.br/ana_karina/material/O%20Ensino%20De%20Ciencias%20Naturais%20Nas%20Series%20Iniciais.doc>. Acesso em: 29 marc. 2019.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar.** 11 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986

MACEDO, E. **Ciência, tecnologia e desenvolvimento: uma visão cultural do currículo de ciências**. In: LOPES, A. C. e MACEDO, E. (orgs.). *Currículo de ciências em debate*. Campinas: Papirus, 2004, p. 119-153.

MALDANER, O. A.; ZANON, L.B. **Situação de Estado – uma organização do ensino que extrapola a formação disciplinar em Ciências**. In: MORAES, R; MANCUSO, R. (org.) *Educação em Ciências: produção de currículos e formação de professores*. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. *Didática*, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991

MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 3. ed. São Paulo: ATLAS, 1996.

MARINHO, B.C.J; CALCAGNO, C.S; SILVA, A.J. **Estado da Arte sobre avaliação no Ensino de Ciências**. *Revista Thema*, 2018, Volume 15, Nº 2, Pág. 653 a 671.

MARTINS, M.A.V. **Reflexões acerca do formar professores**. In: RIVERO, C.M.L. e GALLO, S. (orgs). *A formação de professores na sociedade do Conhecimento*. Bauru: Edusc, 2004, p. 55 – 77.

MARTINS, I. P.; PAIXÃO, M. de F. **Perspectivas atuais ciência-tecnologia-sociedade no**

ensino e na investigação em educação em ciência. In: SANTOS, W. L. P. dos; AULER, D. (Orgs.). CTS e educação científica: desafios, tendências e resultados de pesquisas. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.

MINAYO, M. C. S. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social.** (Org.) Pesquisa social. 17. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

MORAES, M^a. Candida. **O paradigma Educacional Emergente.** Campinas. SP: Papyrus, 1997.

MORAIS, M. B. ANDRADE, M. H. P. **Ciências – ensinar e aprender.** Belo Horizonte: Dimensão, 2009. 128p.

MORAES, R. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva.** Ciência & Educação, Bauru, v.9, n.2, p.191-211, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, C. M.; **Análise Textual Discursiva.** Ijuí: ed. Unijuí, 2007. 224 p.

MORAES, R.; GALIAZZI, C. M.; **Análise Textual Discursiva.** 2^a Ed. Ver. Ijuí, RS: Editora UNIJUÍ, 2013. 224p.

MORALES, Pedro. **A relação professor-aluno – o que é como se faz.** São Paulo: Loyola, 1999.

NASCIMENTO, F; FERNANDES, L.H; MENDONÇA, M.V. **O Ensino de Ciências no Brasil: História, Formação de Professores e Desafios Atuais.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.39, p. 225-249, set 2010.

NASCIMENTO, L. A. L.; ROÇAS, G. **Portfólio: uma opção de avaliação integrada para o ensino de Ciências. Est. Aval. Educ.,** São Paulo, v. 26, n. 63, p. 742-767, set./dez. 2015.

NASCIMENTO, M. C. M; SOUZA, N. A. **Avaliação formativa: a prática em construção.** In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCARE, XI., 2013, Curitiba. Anais... Curitiba: Pontifca Universidade Católica do Paraná, 2013. p. 15502- 15520. Disponível em:

http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/7500_4823.pdf. Acesso em: 20 jan. 2014

NOLASCA, E.A; SILVA, J.F; QUEIROZ, P.A; BASÍLIO, A.Y; COSTA, M.M.A; **Dificuldades e Desafios de Acesso à Educação Escolar por parte da Criança e Jovens de Circo**. In: I Simpósio Internacional de Ensino e Culturas Afro-brasileiras e lusitanas (SINAFRO). Disponível em: <
http://www.editorarealize.com.br/revistas/sinafro/trabalhos/TRABALHO_EV118_MD2_SAI_ID282_11042018102925.pdf> Acesso em 21 de maio de 2019.

OLIVEIRA, O.V; ZANATTA, S.A. **Conceitos e Práticas de Avaliação no Ensino de Ciências**, 2014. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <
http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_14_uenp_cien_artigo_josiane_terezinha_rodrigues_goncalves.pdf> Acesso em 20 de maio de 2019.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de Ciências para a Educação Básica**. Curitiba: SEED, 2008.

PASSERINI, Gislaine Alexandre. **O estágio supervisionado na formação inicial de professores de matemática na ótica de estudantes do curso de licenciatura em matemática da UEL**. 121f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina: UEL, 2007.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2012a.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012b.

RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação: novos tempos novas práticas**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

REGINALDO, C.C.; SHEID, N.J.; GÜLLICH, R.I.C. **O ensino de ciências e a experimentação.** In: **Anais do Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 2012.

Disponível

em:

<<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2782/286>

>. Acesso em: 11 mar. 2019.

ROLDÃO, M. C.; FERRO, N. **O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação.** Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 26, n. 63, p. 570-594, set./dez. 2015.

SALINAS, Dino. **Prova Amanhã! A avaliação entre a teoria e a realidade.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANTOS, S.J.C; BRASILEIRO, S.G.S; MACIEL, A.L.M.C; SOUZA, D.R. **Ensino de Ciências: Novas abordagens metodológicas para o ensino fundamental.** Revista Monografias Ambientais – REMOA e Revista do Centro de Ciências Naturais e Exatas – UFSM, Santa Maria. Ed. Especial IFMT – Licenciatura em ciências da Natureza – v.14, 2015, p.217-227.

SANTOS, M. C.; ARAÚJO, A. J.; SILVA, N. K. B. N. **Avaliar com os pés no chão... da classe de matemática.** In: CARVALHO, M. H. C.; UYFENBROCK, X. (Org.). **Avaliar com os pés no chão da escola: reconstruindo a prática pedagógica no ensino fundamental.** Recife: Editora Universitária, 2000, v. 1, p. 119-148.

SANTOS, R. A. **Busca de uma participação social para além da avaliação de impactos da Ciência-Tecnologia na Sociedade: Sinalizações de Práticas Educativas CTS.** 2016. Tese (Doutorado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

SANTOS, C.J; SOARES, S.M. **Rubem Alves e suas contribuições para a educação.** Anais da Semana de Pedagogia da UEM. v.1, n.1. Maringá: UEM, 2012.

SAUL, Ana Maria A. **Avaliação emancipatória, desafio á teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

SAUL, M. A. **Referenciais Freireanos para a prática da avaliação.** Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n.25, p.17-24, novembro de 2008.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SERAFIM, M.C. **A Falácia da Dicotomia Teoria-Prática.** Rev. Espaço Acadêmico, n. 7, 2001. Disponível em: < pt.scribd.com/document/38035516/A-falacia-da-dicotomia-Teoria-Pratica >. Acesso em: 11 mar. 2019.

SEQUEIRA, H. S. P. M.; BATANERO, J. M. F. **Um estudo sobre os alunos itinerantes, filhos dos artistas de circo, no 1º Ciclo no ensino básico, em Portugal.** Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/>>. Acesso em: 06 de junho. 2019.

SIBILA, C.C.M. **O erro e a avaliação da aprendizagem: concepções de professores.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

SILVA, F.V; BASTOS, F. **Formação de Professores de Ciências: reflexões sobre a formação continuada.** Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v.5, n.2, p. 150-188, setembro 2012.

SILVA, S.C.R; PEREIRA, C.E. **Currículos de ciências: uma abordagem histórico-cultural.** In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 2011. **Anais eletrônicos....** Disponível em: < <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/index.htm> > Acesso em 18 mar 2019.

SILVA, G.E; OLIVEIRA, R.C.F **Avaliação da Aprendizagem: um desafio a Gestão Escolar.** Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia. V.10, N.31. Supl. 2, Set-Out/2016 – ISSN 1981-1179.

SILVA, J. F. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo.** Porto Alegre: Mediação, 2003.

SILVA, M.O.V.G; GUEDES, V.J; RODRIGUES, M.T.P. **As dificuldades enfrentadas pela criança itinerante circense no processo de alfabetização.** In: Anais do Simpósio de Alfabetização de Conclusão de Curso e Seminário de Iniciação Científica, 2016. Disponível < http://nippromove.hospedagemdesites.ws/anais_simposio/arquivos_up/documentos/artigos/ff89cace200dbde3a6bbc5fd16eedb6d.pdf> Acesso em 20 de maio de 2019.

SILVA, M.G.L; FERREIRA, J.T. **O papel da escola e suas demandas sociais.** Revista Periódico Científico Projeção e Docência. v.5, n.2. Dez.2014.

SILVA, O.D; CARAMÊS, S.A; TELLES, C.; KRUG, N.H. **O circo na escola: um relato de experiência dos professores.** Revista Didática Sistêmica, ISSN 1809-3108 v.16 n.2 (2014) p.84-92.

SILVA, Janssen F. **Avaliação e aprendizagens significativas.** Revista TV Escola, Edição: out. 2002. Disponível em: <http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/125337Avaliacaoeaprendizagenssignificativas.pdf>. Acesso em 25 mai. 2019.

SOARES, X.A; LORENZO, D.N.D.J. **A Escolarização de Alunos/as de Circo: entre o desejo e a realidade.** Revista de Pesquisa Interdisciplinar, Cajazeiras, n.2, suplementar, p.341-353, set. de 2017.

SOUZA, H.A.P. **Avaliação: um caminho para a aprendizagem.** 2007. 36 p. Trabalho de Conclusão de Curso - Faculdade Ciências da Educação- FACE, Centro Universitário de Brasília- Uni CEUB, Brasília, 2007. Disponível em: < <http://repositorio.uniceub.br/bitstream/235/6794/1/20461751.pdf>>. Acesso em: 25 de maio de 2019.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO BRASIL. **Ensino de Ciências: o futuro em risco.** 2005. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139948por.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2019.

VASCOCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: Concepção Dialética-Libertadora do Processo de Avaliação Escolar**. São Paulo: Libertad, 1994.

VASCONCELOS, C.S. **Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação**. São Paulo: Libertad, 1998.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação – concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar**. 15ª ed., São Paulo, SP. Libertad, 2005.

VEIGA, M. L. **Formar para um conhecimento emancipatório pela via da educação em ciências**. *Revista Portuguesa de Formação de Professores*. 2, 49-62, 2002.

VIECHENESKI, P.J; CARLETTO, M. **Por que e para quê ensinar ciências para a criança**. *Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Tecnologia- R.B.E.C.T.*, vol. 6, núm. 2, maio-ago. 2013.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Ed.: Martins Fontes, 1987.

WYNNE, B. Public understanding of science. In: JASANOFF, G. M. e PETERSEN, T. P. (eds.). *Handbook of Science and Technology Studies*. Thousand Oake: Sage, p. 361-387, 1995.

XAVIER, G. C.; SANTOS, A. A. O. **Exclusão escolar e a criança de circo**. 2009. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Minas Gerais. **Revista eletrônica de Educação**. V. 3, n. 2, nov. 2009.

YAMAMURA, S.P. **Alunos Itinerantes**. 2012. 72 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade do Vale do Paraíba. Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas e Comunicação. São José dos Campo – SP, 2012.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ANEXOS

ANEXO 01

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O PROCESSO AVALIATIVO DO ESTUDANTE ITINERANTE NO ENSINO DE CIÊNCIAS EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DE CERRO LARGO

Prezado participante,

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **O processo avaliativo do estudante itinerante no ensino de Ciências em Escolas da Rede Pública de Cerro Largo**. Desenvolvida por Joceide Franciele Schons Heckler, discente de Graduação em Física - Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* de Cerro Largo, sob orientação da Professora Dr^a. Rosemar Ayres dos Santos.

O objetivo central do estudo é: Compreender e analisar o processo de avaliação dos estudantes que residem e trabalham em parques de diversão e circo nas instituições públicas de ensino do Município de Cerro Largo/RS. Esta pesquisa justifica-se, pela necessidade de uma melhor compreensão de como ocorre esse processo avaliativo pelo fato de ser um tema pouco estudado e discutido dentro do ambiente escolar a nível municipal, estadual e federal, contribuindo também, para que uma maior visualização desses sujeitos que perpassam pelas nossas escolas e em relação aos processos avaliativos bem como, do processo ensino aprendizagem desses.

O convite a sua participação se deve à sua atuação como professor (a) da Escola Estadual de Educação Básica Eugênio Frantz e da Escola Municipal de Ensino Fundamental Pe. José Schardong. A partir da vossa entrevista, temos a possibilidade de ofertar resultados que contribuam para a formação de professores da área de Educação em Ciências bem como, nas áreas de Física, Química e Biologia e, para a sociedade de maneira geral, para que assim, sejam repensadas e criadas outras possibilidades dentro do contexto da avaliação em relação a aprendizagem dos estudantes itinerantes.

Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, a sua participação é muito importante para a execução da pesquisa. Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em uma entrevista semiestruturada que será composta por questões previamente elaboradas, mas, que estarão sujeitas a alterações durante o decorrer da entrevista. Os dados a serem coletados são basicamente referentes a metodologias de avaliação utilizadas pelos professores em relação aos estudantes itinerantes. Esta entrevista será realizada na própria instituição em que você atua. Além de você, serão entrevistados todos os demais professores de Ciências no Ensino Fundamental e Física, Química e Biologia no Ensino Médio da Escola Estadual de Educação Básica Eugênio Frantz como também, professores de Ciências da Escola Municipal de Ensino Fundamental Pe. José Schardong.

O tempo de duração das instruções para a realização da entrevista é de aproximadamente 10 minutos, e para responder as perguntas da entrevista aproximadamente 20 minutos. As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e sua orientadora. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos.

O benefício relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é a oferta de uma resposta às possíveis demandas expressas por você e pelos demais professores entrevistados, referentes aos processos de avaliação no ensino de Ciências para estudantes itinerantes. Além disso, a pesquisa poderá trazer ampliação da abordagem dada ao ensino de ciência na própria formação inicial de professores de ciências, física e química de nossa Universidade além de ampliar as possíveis demandas que precisam ser trazidas ao realizar cursos de formação continuada com estes professores, desde a compreensão de como ocorrem os processos de construção de

conhecimento até as metodologias de avaliação desenvolvidas pelos professores em relação aos estudantes itinerantes.

A participação na pesquisa pode apresentar riscos mínimos, dentre os quais podemos citar estresse psicológico, possibilidade de constrangimento ou desconforto emocional ao responder o questionário. Caso apresentar algum dos riscos citados acima, deverá informar a pesquisadora que imediatamente cessará o questionário e o encaminhará para atendimento médico especializado na área de psicologia ou psicoterapia no Sistema Único de Saúde (SUS) do município.

Não há obrigatoriedade de resposta a nenhuma das perguntas realizadas durante a entrevista, deixando o respondente à vontade para responder as questões que bem entender, buscando minimizar os riscos de constrangimento. Os resultados serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas mantendo sigilo dos dados pessoais. Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue ao pesquisador. Não receberá cópia deste termo, mas apenas uma via.

Desde já agradecemos sua participação!

(Preencher com o local e data)

Assinatura do Pesquisador Responsável

Contato profissional com o (a) pesquisador (a) responsável:

Tel: (55 - 33593950)

E-mail: rosemar.santos@uffs.edu.br/roseayres07@gmail.com

Endereço para correspondência: (Rua Jacob Reinaldo Haupenthal,1580, Bairro São Pedro, Bloco A. CEP 97900-000. Cerro Largo- RS-Brasil)

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome completo do (a) participante: _____

Assinatura: _____

“Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS”:

Tel e Fax - (0XX) 49- 2049-3745

E-Mail: cep.uffs@uffs.edu.br

http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2710&Itemid=1101&site=proppg

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899 Chapecó - Santa Catarina – Brasil)