

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

Formação
Docente:
Princípios e
Fundamentos 6



Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

Formação Docente: Princípios e Fundamentos 6

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Geraldo Alves
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof.^a Dr.^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof.^a Dr.^a Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof.^a Dr.^a Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.^a Dr.^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof.^a Dr.^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof.^a Dr.^a Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof.^a Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.^a Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
F723	Formação docente [recurso eletrônico]: princípios e fundamentos 6 / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Formação Docente: Princípios e Fundamentos; v. 6) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-372-9 DOI 10.22533/at.ed.729193005 1. Educação. 2. Professores – Formação. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza. II. Série. CDD 370.71
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná - Brasil

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

No seu sexto é necessário refletir a formação de professores reflexivos compreende um projeto humano emancipatório, implica em posições político-educacionais que apostam nos professores como autores na prática social. A formação de professores na disposição reflexiva, se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação continua dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação. Isto porque trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos, crianças e jovens, também eles, em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades, requerem permanente formação, entendida como re-significação identitária dos professores. Esperamos consolidar novos saberes sobre os processos identitários e de construção de saberes por professores em suas práticas. E nesse sentido, colaborar para as decisões de formação de professores e a valorização da docência enquanto mediação para a superação do fracasso escolar.

No artigo APORTES PARA A INCLUSÃO À DOCÊNCIA NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO INICIAL, os autores Solange Aparecida de Souza Monteiro e Paulo Rennes Marçal Ribeiro buscam apresenta como principal indicativo a necessidade de reformulação dos cursos de licenciatura, recomendando um modelo de inclusão orgânica que propicie ao futuro professor, através de intervenções práticas organizadas, um preparo consistente para o ingresso na profissão. No artigo PROFESSORES DE CIÊNCIAS EM FORMAÇÃO INICIAL: MOTIVAÇÕES PARA A ESCOLHA PROFISSIONAL, os autores Renata Harumi Muniz dos Santos, María Elena Infante-Malachias buscam estudar o que alunos que desejam se tornar professores pensam a respeito da carreira e investigar os motivos que os levaram a escolher a profissão. No artigo PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM INÍCIO DE CARREIRA: UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO os autores Daniela dos SANTOS, Taynara Franco de CARVALHO, Samuel de SOUZA NETO buscam identificar o que vem sendo pesquisado acerca do professor em início de carreira, em específico no campo da Educação Física. No artigo PROFESSORES DE QUÍMICA E SITUAÇÕES DA SOCIEDADE ATUAL: VALORIZAÇÃO PESSOAL E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO os autores Lara Vieira Leite, Naãma Cristina Negri Vaciloto, Fabio Luiz de Souza, Luciane Hiromi Akahoshi, Maria Eunice Ribeiro Marcondes buscam identificar o quanto situações como essas citadas são levadas em consideração pelos professores na sua vida pessoal, o quanto são consideradas pertinentes ao ensino e se estão sendo abordadas nos Cadernos de Química do Estado de São Paulo. No artigo PROGRAMA NÚCLEO DE ENSINO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E ASPECTOS MOTIVACIONAIS NA DOCENCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

ESCOLAR, os autores RUBENS VENDITTI JUNIOR, MILTON VIEIRA DO PRADO JUNIOR, LETÍCIA DO CARMO CASAGRANDE MORANDIM, DÉBORA GAMBARY FREIRE BATAGINI, RODOLFO LEMES DE MORAES, MÁRCIO PEREIRA DA SILVA buscam descrever os autores buscam as experiências com professores de Educação Física (EF) em perspectiva inclusiva, destacando aspectos motivacionais na docência e a autoeficácia No artigo PROJETO ENERGIA: FONTES, PRODUÇÃO E A IMPORTÂNCIA DE SUA ECONOMIA, os autores José Daniel Soler Garves Laís de Souza Teixeira, Ana Leticia Antonio Vital, Aparecida Brunetti Arante de Souza, Beatriz Nunes Herreira, Gabriela Lozano Olivério, Vinícius Santos dos Reis, Ângela Coletto Morales Escolano buscam Identificar possíveis maneiras de se resolver problemas ambientais sem comprometer o futuro tecnológico, é a principal meta dos próximos anos. No artigo PROPOSTA DE ATIVIDADE MULTIDISCIPLINAR ENTRE AS DISCIPLINAS DE BIOLOGIA, QUÍMICA E CIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II E MÉDIO, os autores Camila Lehnhardt Pires Cunha Antônio Carlos Duarte Camacho, buscam relatar a experiência docente em aulas pratico-teóricas, utilizando uma abordagem mais ampla e contextualizada do conhecimento, em especial das disciplinas de Biologia, Química e Ciências, pode ser considerada como uma boa opção de trabalho para o docente. No artigo REFLETINDO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA: REAÇÕES, INTERESSES E EXPECTATIVAS DE DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL I E II, as autoras Adriana Patrício Delgado, Elisabeth Márcia Ribeiro Machado da Silva, Eliana Sala, buscam analisar analisa a experiência de cinco encontros de formação continuada (no período de 2012 a 2015), estruturados em oficinas pedagógicas temáticas, direcionadas a professores do Ensino Fundamental I e II. No artigo REFLEXÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA PSICOLOGIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES as autoras buscam relatar sobre as reflexões e mudanças vivenciadas na prática pedagógica por discentes de um curso de mestrado stricto sensu do oeste paulista. No artigo RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, as autoras Ana Lúcia Penteado Urban, Bruna Rafaela de Batista, Luci Pastor Manzoli buscam descrever as principais contribuições resultantes da formação inicial de duas egressas do curso de Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. No artigo SABERES DA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DA PROFESSORA INGRESSANTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ATIBAIA-SP, a autora Silvana Saraid da Silva busca apresentar um relato de experiência sobre os saberes do professor na sua primeira experiência como docente no ensino fundamental. No artigo SABERES DOCENTES: UMA REVISÃO NECESSÁRIA NOS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, o autor Elize Keller-Franco busca analisar em que medida a inovação tem respondido às propostas de atualização dos saberes na formação inicial de professores. Os dados foram obtidos por meio da análise de documentos. Os resultados indicam a abordagem integradora do conhecimento. No artigo SUPORTE NA TEORIA DE PIAGET PARA O

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE, os autores Vânia Galindo Massabni, Vinicius Nicoletti, Luca Pinto Marson buscam dimensionar o papel da teoria de Piaget na reflexão sobre situações pedagógicas vividas em sala de aula durante aulas de licenciandos em Ciências no ensino básico. No artigo TENDÊNCIAS DA PRODUÇÃO BRASILEIRA SOBRE JOGOS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA, os autores Jean Carlos Lemes, Iávia Sueli Fabiani Marcatto buscam apresentar um mapeamento das Comunicações Científicas, nos anais do Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM), no período de 2001 a 2016. No artigo TRABALHO COLABORATIVO COMO CONDIÇÃO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, as autoras Patrícia Cristina Albiéri de Almeida e Gisela Lobo Baptista Pereira Tartuce busca analisar a articulação entre avaliação institucional (AVI) e projeto político-pedagógico (PPP), a partir de projeto realizado em um município brasileiro, onde uma amostra de escolas desenvolveu um processo de avaliação institucional com vistas a reelaborar seu PPP. No artigo UM ESTUDO SOBRE PRÁTICAS CURRICULARES DIFERENCIADAS NO CURSO DE PEDAGOGIA: ENTRE A TRADIÇÃO E A INOVAÇÃO, os autores Adriana Patrício Delgado, Mariangelica Arone busca apresentar relatos de experiência de estudantes do segundo semestre do curso de Pedagogia de uma instituição de ensino superior privada localizada no município de São Paulo. No artigo TITLE: UNIVERSITY SOCIAL RESPONSIBILITY: A MODEL FOR THE METROPOLITAN UNIVERSITY OF ECUADOR (UMET), Author (s): Eng. Narda Gisela Navarros Mena. Msc. At present, the praxis of the University Social Responsibility (USR) has gained a great international boom. In the university environment, it is important to understand the impact of universities on society in general. Not only as an extension of the results of those sectors with greater needs, but as generators of impacts on society and the environment. No artigo USO DA TRI PARA ANÁLISE DE UM SIMULADO, os autores Alan Kardec Messias da SILVA, Aceldo de Jesus BRITO, Luciana Bertholdi MACHADO busca analisar de um Simulado da Prova Brasil aplicado nas turmas de 5º ano como uma das ações do projeto Observatório da Educação com Iniciação à Ciência (OBEDUC), vinculado ao Campus da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), localizado em Barra do Bugres – MT. No artigo USO DAS GEOTECNOLOGIAS COMO FERRAMENTAS AUXILIARES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES, os autores Hélio Ricardo SILVA, Paula Beatriz Pereira de OLIVEIRA, João Henrique Pinheiro DIAS Maria Ângela de Moraes CORDEIRO, Lucas Alves de ALMEIDA, Adauto Ferreira SIQUEIRA, Diogo Tiago da SILVA, buscam transmitir conceitos de sustentabilidade aos professores e alunos do Curso Técnico em Meio Ambiente da Escola Técnica Estadual de Ilha Solteira (ETEC) do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETPS). No artigo UTILIZAÇÃO DA REALIDADE AUMENTADA E DA REALIDADE VIRTUAL NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA MAKER, Cláudia Coelho HARDAGH, Ana Maria dos Santos RODRIGUES buscam apresentar a pesquisa realizada para desenvolver propostas metodológicas para a utilização da Realidade

Aumentada (RA) e Realidade Virtual (RV), a partir do projeto de extensão da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) no curso de Pedagogia com escolas públicas de São Paulo para formação de professores. No artigo VIVÊNCIAS DE UMA PROFESSORA INICIANTE: REPERCUSSÕES NA IDENTIDADE E NA PROFISSÃO DOCENTE, os autores Letícia Mendonça Lopes Ribeiro, Aline Cristina Miranda, Stela Maria Fernandes Marques buscam apresentar algumas experiências, essencialmente, marcantes no princípio da carreira docente de uma professora da Educação Básica Pública, considerando suas descobertas, inseguranças e conquistas consolidadas. No artigo A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR PARA A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, os autores Camila Rennhard Bandeira de Mello e Rinaldo Molina buscaram realizar uma revisão bibliográfica a fim de mapear experiências sobre a formação e preparação de professores do ensino superior para o atendimento educacional de alunos com deficiência. No artigo A PROPOSTA DA NOVA BASE NACIONAL COMUM E A AVALIAÇÃO DE SISTEMA: CAMINHANDO NA CONTRAMÃO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM? os autores Claudia Pereira de Pádua Sabia e Uillians Eduardo dos Santos buscam identificar as discussões em torno da elaboração da BNCC e sua relação com a avaliação de sistema, refletindo sobre as possíveis consequências para a avaliação da aprendizagem. No artigo “AINDA NÃO DESCOBRI, MAIS AINDA VOU DESCOBRIR...”: OS IMPASSES ESCOLARES COMO SINTOMA NA ESCOLA os autores Silvia de Carvalho Machione Trindade, Filomena Elaine Paiva Assolini buscam refletir, a partir de um relato de experiência, a respeito do impacto do sujeito do inconsciente nas dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita, as quais são tomadas aqui como sintomas do sujeito que se manifestam na escola. No artigo AÇÕES DE EXTENSÃO E PESQUISA UNIVERSITÁRIAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES INICIANTE: PROGRAMA DE APOIO AOS PROFESSORES INICIANTE DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE POÇOS DE CALDAS /MG (PAPIN)*, os autores Ana Maria Brochado de Mendonça Chaves e Carla Fernanda Figueiredo Felix buscaram apresentar o “Programa de Apoio aos Professores Iniciantes da Rede Municipal de Ensino de Poços de Caldas/MG (PAPIN)”, oferecido a professores iniciantes do ensino fundamental da rede pública de ensino nos âmbitos municipal e estadual, e alunos do Curso de Pedagogia da UEMG, que compartilham saberes profissionais docentes. No artigo AMIZADE E ÉTICA NA SALA DE AULA: REFLEXÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, os autores Alonso Bezerra de Carvalho e Fabiola Colombani buscam apresentar algumas ideias e reflexões sobre a importância da amizade e da ética na formação dos professores. De caráter teórico, as reflexões aqui delineadas são resultados de uma revisão bibliográfica, sobretudo no campo da filosofia da educação. No artigo FORMAÇÃO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS IMPLICAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA DAS CRIANÇAS PEQUENAS: relatos da equipe gestora e docente de uma escola do interior do Estado do Maranhão, os artigos Josélia de Jesus Araujo Braga de Oliveira, Tyciana Vasconcelos

Batalha, Waléria Lindoso Dantas Assis, buscam investigar as contribuições da formação continuada ofertada aos professores da Educação Infantil pela SEMED de São Mateus do Maranhão-MA para subsidiar o trabalho com a linguagem escrita na pré-escola. No artigo DESAFIOS ATUAIS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: DEMANDAS E IMPLICAÇÕES, os autores Jacqueline Lidiane de Souza Prais, Juliana Irani Villanueva dos Reis, Suzi Lane Amadeu Gussi, Sandra Aparecida Machado Furihata buscam apresentar uma discussão sobre a formação necessária e adequada para atuar no contexto atual da Educação. No artigo PERSPECTIVAS DOS ALUNOS DO 3º ANO MÉDIO DO EREM BELO JARDIM – PE: UMA INVESTIGAÇÃO DAS EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO AO ENSINO SUPERIOR E AS POSSÍVEIS CAUSAS DO DESINTERESSE EM OPTAR POR CURSOS DE LICENCIATURA, os autores Ingrid da Mota Araújo Lima; Nubênia de Lima Tresena, Xênia da Mota Araújo Lima apresentam uma pesquisa tem como objetivo compreender a percepção dos alunos no que se refere as suas expectativas em relação ao ensino superior, bem como as causas do desinteresse de alunos do 3º ano do ensino médio do EREM de Belo Jardim – PE em optar por cursos de licenciatura.

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
APORTES PARA A INCLUSÃO À DOCÊNCIA NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO INICIAL	
Solange Aparecida de Souza Monteiro Paulo Rennes Marçal Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.7291930051	
CAPÍTULO 2	9
PROFESSORES DE CIÊNCIAS EM FORMAÇÃO INICIAL: MOTIVAÇÕES PARA A ESCOLHA PROFISSIONAL	
Renata Harumi Muniz dos Santos María Elena Infante Malachias	
DOI 10.22533/at.ed.7291930052	
CAPÍTULO 3	17
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM INÍCIO DE CARREIRA: UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO	
Daniela dos Santos Taynara Franco de Carvalho Samuel de Souza Neto	
DOI 10.22533/at.ed.7291930053	
CAPÍTULO 4	26
PROFESSORES DE QUÍMICA E SITUAÇÕES DA SOCIEDADE ATUAL: VALORIZAÇÃO PESSOAL E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO	
Lara Vieira Leite Naãma Cristina Negri Vaciloto Fabio Luiz de Souza Luciane Hiromi Akahoshi Maria Eunice Ribeiro Marcondes	
DOI 10.22533/at.ed.7291930054	
CAPÍTULO 5	42
PROGRAMA NÚCLEO DE ENSINO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E ASPECTOS MOTIVACIONAIS NA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	
Rubens Venditti Junior Milton Vieira Do Prado Junior Letícia do Carmo Casagrande Morandim Débora Gambary Freire Batagini Rodolfo Lemes De Moraes Márcio Pereira Da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.7291930055	
CAPÍTULO 6	57
PROJETO ENERGIA: FONTES, PRODUÇÃO E A IMPORTÂNCIA DE SUA ECONOMIA	
José Daniel Soler Garves Laís de Souza Teixeira Ana Letícia Antonio Vital Aparecida Brunetti Arante de Souza	

Beatriz Nunes Herreira
Gabriela Lozano Olivério
Vinícius Santos dos Reis
Ângela Coletto Morales Escolano

DOI 10.22533/at.ed.7291930056

CAPÍTULO 7 68

PROPOSTA DE ATIVIDADE MULTIDISCIPLINAR ENTRE AS DISCIPLINAS DE BIOLOGIA, QUÍMICA E CIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II E MÉDIO

Camila Lehnhardt Pires Cunha
Antônio Carlos Duarte Camacho

DOI 10.22533/at.ed.7291930057

CAPÍTULO 8 78

REFLETINDO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA: REAÇÕES, INTERESSES E EXPECTATIVAS DE DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL I E II

Adriana Patrício Delgado
Elisabeth Márcia Ribeiro Machado da Silva
Eliana Sala

DOI 10.22533/at.ed.7291930058

CAPÍTULO 9 90

REFLEXÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA PSICOLOGIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Jeong Cir Deborah Zaduski
Verônica Nogueira Vanni
Natalie Perez Mendes
Carmen Lúcia Dias

DOI 10.22533/at.ed.7291930059

CAPÍTULO 10 98

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ana Lídia Penteado Urban
Bruna Rafaela de Batista
Luci Pastor Manzoli

DOI 10.22533/at.ed.72919300510

CAPÍTULO 11 106

SABERES DA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DA PROFESSORA INGRESSANTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ATIBAIA-SP

Silvana Saraid da Silva

DOI 10.22533/at.ed.72919300511

CAPÍTULO 12 112

SABERES DOCENTES: UMA REVISÃO NECESSÁRIA NOS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Elize Keller-Franco

DOI 10.22533/at.ed.72919300512

CAPÍTULO 13	124
SUPOORTE NA TEORIA DE PIAGET PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	
Vânia Galindo Massabni Vinicius Nicoletti Luca Pinto Marson	
DOI 10.22533/at.ed.72919300513	
CAPÍTULO 14	136
TENDÊNCIAS DA PRODUÇÃO BRASILEIRA SOBRE JOGOS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA	
Jean Carlos Lemes Flávia Sueli Fabiani Marcatto	
DOI 10.22533/at.ed.72919300514	
CAPÍTULO 15	152
TRABALHO COLABORATIVO COMO CONDIÇÃO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	
Patrícia Cristina Albiéri de Almeida Gisela Lobo Baptista Pereira Tartuce	
DOI 10.22533/at.ed.72919300515	
CAPÍTULO 16	164
UM ESTUDO SOBRE PRÁTICAS CURRICULARES DIFERENCIADAS NO CURSO DE PEDAGOGIA: ENTRE A TRADIÇÃO E A INOVAÇÃO	
Adriana Patrício Delgado Mariangelica Arone	
DOI 10.22533/at.ed.72919300516	
CAPÍTULO 17	177
UNIVERSITY SOCIAL RESPONSIBILITY: A MODEL FOR THE METROPOLITAN UNIVERSITY OF ECUADOR (UMET)	
Narda Gisela Navarros Mena	
DOI 10.22533/at.ed.72919300517	
CAPÍTULO 18	186
USO DA TRI PARA ANÁLISE DE UM SIMULADO	
Alan Kardec Messias da Silva Acelmo de Jesus Brito Luciana Bertholdi Machado	
DOI 10.22533/at.ed.72919300518	
CAPÍTULO 19	199
USO DAS GEOTECNOLOGIAS COMO FERRAMENTAS AUXILIARES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	
Hélio Ricardo Silva Paula Beatriz Pereira de Oliveira João Henrique Pinheiro Dias Maria Ângela de Moraes Cordeiro Lucas Alves de Almeida	

Adauto Ferreira Siqueira

Diogo Tiago da Silva

DOI 10.22533/at.ed.72919300519

CAPÍTULO 20 210

UTILIZAÇÃO DA REALIDADE AUMENTADA E DA REALIDADE VIRTUAL NA
PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA MAKER

Cláudia Coelho Hardagh

Ana Maria dos Santos Rodrigues

DOI 10.22533/at.ed.72919300520

CAPÍTULO 21 225

VIVÊNCIAS DE UMA PROFESSORA INICIANTE: REPERCUSSÕES NA IDENTIDADE
E NA PROFISSÃO DOCENTE

Letícia Mendonça Lopes Ribeiro

Aline Cristina Miranda

Stela Maria Fernandes Marques

DOI 10.22533/at.ed.72919300521

CAPÍTULO 22 242

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR PARA A EDUCAÇÃO
DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Camila Rennhard Bandeira de Mello

Rinaldo Molina

DOI 10.22533/at.ed.72919300522

CAPÍTULO 23 255

A PROPOSTA DA NOVA BASE NACIONAL COMUM E A AVALIAÇÃO DE SISTEMA:
CAMINHANDO NA CONTRAMÃO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM?

Claudia Pereira de Pádua Sabia

Uillians Eduardo dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.72919300523

CAPÍTULO 24 266

“AINDA NÃO DESCOBRI, MAIS AINDA VOU DESCOBRIR...”: OS IMPASSES
ESCOLARES COMO SINTOMA NA ESCOLA

Silvia de Carvalho Machione Trindade

Filomena Elaine Paiva Assolini

DOI 10.22533/at.ed.72919300524

CAPÍTULO 25 278

AÇÕES DE EXTENSÃO E PESQUISA UNIVERSITÁRIAS NA FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES INICIANTE: PROGRAMA DE APOIO AOS
PROFESSORES INICIANTE DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE POÇOS DE
CALDAS /MG (PAPIN)*

Ana Maria Brochado de Mendonça Chaves

Carla Fernanda Figueiredo Felix

DOI 10.22533/at.ed.72919300525

CAPÍTULO 26	289
AMIZADE E ÉTICA NA SALA DE AULA: REFLEXÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
Alonso Bezerra de Carvalho	
Fabiola Colombani	
DOI 10.22533/at.ed.72919300526	
CAPÍTULO 27	301
FORMAÇÃO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS IMPLICAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA DAS CRIANÇAS PEQUENAS: RELATOS DA EQUIPE GESTORA E DOCENTE DE UMA ESCOLA DO INTERIOR DO ESTADO DO MARANHÃO	
Josélia de Jesus Araujo Braga de Oliveira	
Tyciana Vasconcelos Batalha	
Waléria Lindoso Dantas Assis	
DOI 10.22533/at.ed.72919300527	
CAPÍTULO 28	311
DESAFIOS ATUAIS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: DEMANDAS E IMPLICAÇÕES	
Jacqueline Lidiane de Souza Prais	
Juliana Irani Villanueva dos Reis	
Suzi Lane Amadeu Gussi	
Sandra Aparecida Machado Furihata	
DOI 10.22533/at.ed.72919300528	
CAPÍTULO 29	323
PERSPECTIVAS DOS ALUNOS DO 3º ANO MÉDIO DO EREM BELO JARDIM – PE: UMA INVESTIGAÇÃO DAS EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO AO ENSINO SUPERIOR E AS POSSÍVEIS CAUSAS DO DESINTERESSE EM OPTAR POR CURSOS DE LICENCIATURA	
Ingrid da Mota Araújo Lima	
Nubênia de Lima Tresena	
Xênia da Mota Araújo Lima	
DOI 10.22533/at.ed.72919300529	
SOBRE A ORGANIZADORA	335

A PROPOSTA DA NOVA BASE NACIONAL COMUM E A AVALIAÇÃO DE SISTEMA: CAMINHANDO NA CONTRAMÃO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM?

Claudia Pereira de Pádua Sabia

Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (UNESP) – Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) Departamento de Administração e Supervisão Escolar (DASE).

Uillians Eduardo dos Santos

Docente na Educação Básica das redes municipais de Presidente Prudente e Alvares Machado/SP.

RESUMO: A Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014 aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE com vigência de 10 anos. A meta 7 estabelece as médias do IDEB para os anos iniciais e finais do ensino fundamental e do ensino médio entre os anos de 2015 e 2021. Em decorrência desta meta e de outras relacionadas, o PNE define como estratégia o estabelecimento e a implantação de uma Base Nacional Comum Curricular – BNCC, para o ensino fundamental e médio mediante pactuação federativa. O objetivo deste trabalho é identificar as discussões em torno da elaboração da BNCC e sua relação com a avaliação de sistema, refletindo sobre as possíveis consequências para a avaliação da aprendizagem. A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica e documental. Como resultados do estudo, apresentamos a necessidade de redirecionamentos da avaliação de sistema de modo que possa alimentar e orientar processos de ensino contribuindo para

a avaliação da aprendizagem. A diversificação de modelos de avaliação que preocupassem menos em comparar e mais em contribuir, de modo a ter mais significado para os professores, os diretores, os pais e que pudessem orientar o planejamento de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo, Avaliação de Sistema, Avaliação da Aprendizagem, Avaliação Institucional.

ABSTRACT: Law no. 13,005 of June 25, 2014 approved the National Plan of Education - PNE with validity of 10 years. Goal 7 sets the IDEB averages for the initial and final years of elementary and high school between 2015 and 2021. As a result of this goal and related goals, the PNE defines as strategy the establishment and implementation of a National Curricular Common Base - BNCC, for primary and secondary education through federative pacts. The objective of this work is to identify the discussions about the elaboration of the BNCC and its relation with the system evaluation, reflecting on the possible consequences for the evaluation of the learning. The methodology used is bibliographical and documentary research. As results of the study, we present the need for redirecting the system evaluation so that it can feed and guide teaching processes contributing to the evaluation of learning. The diversification of evaluation models that less

worried about comparing and more contributing, in order to have more meaning for the teachers, the directors, the parents and that could guide the planning of teaching.

KEYWORDS: Curriculum, System Assessment, Learning Assessment, Institutional Evaluation.

1 | INTRODUÇÃO

A proposta de uma nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC ainda se encontra em discussão. A lei n. 13.005/2014 aprovou o Plano Nacional de Educação e estabelece um prazo de dois anos para aprovação de uma nova BNCC. No PNE (2014), a BNCC é relacionada às metas que dizem respeito à universalização do ensino fundamental (metas 2 e 3); à avaliação e ao IDEB (meta 7); e à formação de professores (meta 15). Este prazo terminou em junho deste ano. Conforme o Ministro da Educação José Mendonça Bezerra Filho, “Pode demorar um pouco, até o final do ano, mas é em prol da qualidade [...]”. Na entrevista concedida a Revista Veja, o ministro afirma também que tem como objetivo “deixar um bom currículo nacional e um ensino médio mais eficiente”. (WEINBERG, M., 2016, p.16-17)

Para o desenvolvimento deste trabalho, iniciamos com uma retrospectiva histórica da Base Nacional Comum até os dias atuais, na sequência discutimos a avaliação de sistema e finalizamos refletindo sobre as consequências da avaliação externa na sala de aula e a necessidade de redirecionamentos da mesma para que não caminhe na contramão da avaliação da aprendizagem.

2 | BASE NACIONAL COMUM: DA LDB A DISCUSSÃO ATUAL

Segundo Macedo (2014), a defesa de que os currículos precisam de uma base comum em nível nacional não é recente no Brasil, vem acontecendo desde a década de 1980.

Conforme a autora,

Assim, talvez pudéssemos dizer que, ao ser promulgada em 1996, a LDB pós-ditadura consolidou uma demanda já existente por uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (artigo 26). (MACEDO, 2014, p.1532)

De acordo com Macedo (2014), a menção à base nacional comum se associou à discussão sobre diretrizes curriculares nacionais que se seguiu à promulgação da LDB.

Alves (2014) corrobora a análise de Macedo (2014), afirmando que

com o aparecimento da expressão BNC, na LDB de 1996, inúmeras forças entraram

em andamento: do lado do governo (então com Paulo Renato Souza no Ministério da Educação), o que se deu? Em primeiro lugar, a tentativa de implantação de “parâmetros curriculares” como ‘necessidade educacional’ – milhares de reais foram pagos a alguns para produzir isto e milhares foram gastos em ações para que municípios e estados o “adotassem” – após publicação massiva dos mesmos: reuniões locais, regionais e nacionais, em especial de secretarias da Educação destes sistemas. (ALVES, 2014, p.1468)

Macedo (2014), relata as críticas da comunidade acadêmica aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e como o Conselho Nacional de Educação lidou com o embate para a sua aprovação. Conforme a autora,

Em 1996, a versão final dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), revista após consulta à comunidade acadêmica, foi encaminhada pelo MEC ao CNE com a pretensão de que fosse ratificada como diretrizes curriculares nacionais. Segundo Ludke (1999), à época membro do CNE, este Conselho não podia, representando a comunidade acadêmica, ignorar as inúmeras críticas aos PCN e ao nível de detalhamento que o mesmo propunha. Decidiu, então, por uma posição intermediária, que a autora chama de “solução razoável”, qual seja elaborar diretrizes curriculares mais gerais e manter os PCN como alternativa curricular não obrigatória. (MACEDO, 2014, 1532-1533)

Portanto, pelo que podemos apreender com o relato de Macedo (2014), o CNE optou pela elaboração de Diretrizes Curriculares mais gerais e os PCN como alternativa não obrigatória.

Na década de 1990, tivemos o ápice da definição de políticas educacionais nacionais marcadas por intervenções centralizadas no currículo, na avaliação e na formação de professores. Segundo Ball (1994) este era o tripé característico das reformas de cunho neoliberal dos anos 1990. (BALL, 1994 apud MACEDO, 2014, p.1533).

Conforme Macedo (2014), os blocos econômicos que se desenhavam em regiões da América Latina também produziam demandas por padronizações curriculares com vistas à facilitação do trânsito entre os diferentes países e em meados dos anos 1990, mais ou menos ao mesmo tempo, os países propunham bases curriculares nacionais que facilitariam essa correspondência.

A autora acrescenta ainda que “paralelamente, agentes sociais privados apareciam no cenário da educação, buscando interferir nas políticas públicas para a educação também com perspectivas de maior controle sobre os currículos”. Cita como exemplo, as Fundações ligadas a conglomerados financeiros como Roberto Marinho, Victor Civita, Ailton Senna e Lemann, empresas como Natura, Gerdau e Volkswagen, grupos educacionais como CENPEC e “movimentos” como o Todos pela Educação. (Macedo, 2014, p.1533)

Dentro deste contexto apresentado, as reformas neoliberais no Brasil seguiram políticas propostas pelo Banco Mundial e além dos parâmetros curriculares nacionais, em 1997, foram construídas matrizes de referência para a avaliação iniciada no começo da década.

Apoiamos em Torres (2001) para relatar como esse processo foi viabilizado e a ênfase dada pelo Estado às avaliações externas, afirmando que

a uniformização da política educativa em escala global está vinculada ao crescente peso dos organismos internacionais no projeto e na execução da política educativa nos países em desenvolvimento. Isso vale particularmente para o Banco Mundial, o sócio mais forte da Educação para Todos, que liderou o cenário educativo na década de 1990. [...] O pacote de reforma educativa recomendado aos países em desenvolvimento, principalmente para a reforma da educação primária, inclui, entre outras medidas, ênfase na avaliação do rendimento escolar e na implantação de sistemas nacionais de avaliação de resultados. (TORRES, 2001, p.79-80)

Freitas (2014), também se refere ao início da avaliação de sistema afirmando que “na primeira onda neoliberal dos anos 1990 a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais foi suficiente para orientar um sistema de avaliação nacional de larga escala e amostral nos anos 1990”.

Alves (2014), também recupera o início da avaliação de sistema tecendo críticas à mesma, após afirmar sobre os Parâmetros Curriculares,

Relacionado a isto, e de modo equivocado mas avassalador, e aqui gastando-se milhões, se deu a implantação de um sistema de avaliação de estudantes e de escolas através de provas nacionais, em um sistema que muito criticado, não conseguiu ser abandonado pelos governos seguintes, sendo mesmo ‘adotados’ por eles ardorosamente, já que “ajuda a compreender melhor o que se passa nos diversos sistemas educacionais”, afirmam todos. (ALVES, 2014, p.1070)

Pelo que pudemos apreender dos autores citados, a aprovação dos PCN, das Diretrizes Curriculares Nacionais e das matrizes curriculares favoreceram a implantação do sistema nacional de avaliação. Cabe destacar que em 1990, tivemos a criação do SAEB - Sistema Nacional da Educação Básica (SAEB), realizado bianualmente por amostragem. Outros exames começaram também nesta década como, por exemplo, o Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido como Provão, em 1996, para avaliar os cursos em nível superior, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 1998 e outras tantas avaliações nacionais.

Esta breve retrospectiva histórica teve por objetivo mostrar como teve início a discussão sobre a Base Nacional Comum – BNC e como se configurou após a promulgação da LDB/1996, nos aproximando dos dias atuais e desta nova tentativa de implantação de uma BNCC, acrescida de mais um “C” da palavra Curricular.

Buscando desvendar o contexto da atual BNCC, retomamos a posição de Nilda Alves (2014), para quem apesar as inúmeras críticas de parte considerável da academia ao sistema nacional de avaliação e de sua franca expansão em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, tivemos por outro lado, no mesmo período,

[...] os movimentos sociais das diferenças, que queriam que normas específicas surgissem para contemplar suas necessidades, buscaram se mobilizar para atuar em várias frentes: algumas leis apareceram, como a Lei n. 10.630/2003 e Lei n. 11.645/2008, sobre obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira

e Indígena”. **E aconteceu um enorme movimento contra o estabelecimento de um BNC** e pela criação de um sem número de Diretrizes que foram desenvolvidas no Conselho Nacional de Educação. (ALVES, 2014, p.1468-1469)(grifo meu)

A autora nos apresenta a existência de um movimento contra o estabelecimento de uma Base Nacional Curricular e relata porque deste posicionamento, afirmando que

em contato com esses processos, pesquisadores em currículo que, em sua grande maioria, buscaram mostrar, por um lado, que essas ideias vinham “de fora” – dentro de um movimento internacional de “vendas de produtos da educação”: bases nacionais, provas, apostilas etc – e, por outro lado, que as enormes diferenças entre os tantos ‘brasis’ exigia muito mais do que esta fórmula simplificadora de nossa complexidade educacional. (ALVES, 2014, p.1469).

Apesar do movimento contra a BNCC, tivemos a partir de 2009 articulações políticas a favor da centralização do currículo conforme nos relata (Macedo, 2014).

Apesar das mudanças, as novas articulações políticas seguiram favoráveis à centralização curricular como forma de garantir a qualidade [social] da educação. A defesa de diretrizes curriculares nacionais e de bases comuns para o currículo foi retomada e, em 2009, o MEC lançou o Programa Currículo em Movimento, com ampla participação de membros da comunidade acadêmica do campo do currículo [...] (MACEDO, 2014, p.1534)

Macedo (2014) relata ainda que em relação às diretrizes curriculares nacionais, em julho de 2010, o CNE definiu diretrizes curriculares nacionais para a educação básica e que no se refere a bases nacionais comuns, as articulações políticas culminaram com a reiteração de sua necessidade no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em junho de 2014.

Conforme já relatamos anteriormente, o PNE estabelece dois anos de prazo para aprovação da nova BNCC. O MEC anunciou, na mídia nacional, em agosto de 2014, que estava iniciando o processo de consulta a estados e municípios com vista à definição da BNCC.

Cabe destacar que para Macedo (2014), este anúncio não inaugurou o debate político sobre uma base curricular comum nem a ação mais efetiva do MEC no sentido de sua definição. “Já há algum tempo, encontros e seminários vinham discutindo a temática contando com a participação de diferentes agentes políticos públicos e privados” (MACEDO, 2014, p.1535).

Pelo que fica evidenciado no relato de Alves (2014) e Macedo (2014), apesar de um movimento contra a instauração de uma BNCC por parte considerada dos pesquisadores em currículo, as forças políticas interessadas em sua implantação vem trabalhando desde 2009. Destacamos os grupos privados nesta articulação, que vêm patrocinando uma série de eventos, conseguindo sua inclusão no atual PNE com fixação do prazo de dois anos para sua implantação e tendo participação ativa no debate instaurado após a aprovação do PNE até os dias atuais.

Para buscar entender esta mobilização em torno de uma Base Nacional Curricular, podemos questionar se a implantação de uma BNCC trará qualidade para a educação?

Macedo (2014, p.1535) elegeu as seguintes indagações para seu estudo: “que agentes políticos públicos e privados têm participado deste debate? e que sentidos de BCNN buscam hegemonizar”?

Por outro lado, o questionamento de Alves (2014, p.1475) foi o fato “[...] de por que de tantas ideias e medidas interessantes, inovadoras e importantes que o PNE contém, a questão se fixou em torno desta medida de se fazer uma BNC, para a Educação Básica?)

Não temos a pretensão de responder a primeira questão, tamanha sua complexidade, mas buscaremos destacar alguns aspectos que permitam avançar no debate. Vamos reiterar que por mais que se defina e procure um consenso, “currículo implica complexidade e conflito, construído no dissenso, já que sobre o conhecimento há várias perspectivas que traduzem as funções da escola” (PACHECO, 2006, p.?)

E nos apoiamos em Alves (2014, p.1478) para contribuir com nossa análise, que relata de sua participação junto a uma mesa de debates sobre a implantação de uma BNCC:

Talvez por isto também, o representante da “Todos pela Educação” diga que currículo pode ser definido, muito facilmente, como aquilo que “os professores devem fazer em sala de aula”, do que se pode concluir que ‘estando no ar’ uma BNC tudo está resolvido. A este membro da mesa de que também participei, precisei lembrar que para nós que trabalhamos com as pesquisas nos/dos/com os cotidianos, os currículos – no plural - são formados por aquilo que os docentes e discentes fazem e pensam nas salas de aula de cada escola brasileira. Com isto, lembrei, será preciso que discutamos muito – com intensa participação destes praticantes pensantes (OLIVEIRA, 2012) - sobre o que são os currículos, para saber da necessidade e possibilidade de uma BNC, neste momento político educacional brasileiro.

Retomando o questionamento de Macedo (2014, p.1535), que agentes políticos públicos e privados têm participado deste debate? A autora relata que optou por fazer um mapeamento desse debate em torno da BNCC a partir de sites da internet, iniciando pelos sujeitos políticos públicos. A autora afirma que

Minha intenção inicial de levantar as demandas diferenciais e entender como eram atravessadas pela equivalência foi deslocada pela frequência com que outros sujeitos políticos surgiam no cenário das buscas. **Parceiros privados, na forma de fundações ou não, começaram a se fazer, não apenas presentes — o que não seria de estranhar no mundo contemporâneo —, mas insidiosamente presentes.** Assim, a procura começou a gerar uma pequena rede de referências a sujeitos políticos não-públicos, e por sua natureza globais, que não podia ser ignorada. (MACEDO, 2014, p.1537). (grifo meu)

Cabe registrar os principais grupos privados e fundações Instituições financeiras e empresas nomeados pela autora — Itaú [Unibanco], Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, entre outras — além de Fundação Victor Civita, Fundação Roberto

Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, Todos pela Educação, Amigos da Escola. E as instituições/organizações “públicas” envolvidos nas políticas em curso da BNCC: MEC, CNE, CONSED, UNDIME. (MACEDO, 2014, p.1539-1540)

Retomamos agora o questionamento de Alves (2014, p.1475), de por que de tantas ideias e medidas interessantes, inovadoras e importantes que o PNE contém, a questão se fixou em torno desta medida de se fazer uma BNC, para a Educação Básica?

A autora destaca que a meta 18 do PNE determina:

assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (BRASIL,2014)

A Lei n 11.738/2008 que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica tem encontrado enormes dificuldades de implantação, pelos mais diferentes motivos, na maior parte dos estados e municípios brasileiros. A lei não vem sendo cumprida em vários estados. Essa situação levou a que o PNE viesse a retornar a esta questão, indicando o prazo de dois anos para a sua aplicação.

Conforme Alves (2014), apesar da enorme importância desta meta e do seu prazo ser o mesmo que o da BNCC,

no entanto, não se está fazendo reuniões para mobilizar os “entes federados” ou, como esta meta indica, os sistemas de ensino, para que sejam feitos os planos de carreira do magistério, que tomem como “referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal”. (ALVES, 2014, p.1476).

Diante do exposto, a nossa posição é de que não precisamos de uma Base Nacional Comum implantada nacionalmente, pois não incidirá diretamente sobre a qualidade da educação. Temos muitos aspectos importantes que poderiam contribuir de modo mais efetivo como, por exemplo, condições salariais dignas, planos de carreira, condições de trabalho e formação de professores. Consideramos que esta demanda por uma nova BNCC atende prioritariamente aos agentes privados que possuem enorme interesse na comercialização dos produtos educacionais decorrentes e que de modo geral buscam aprofundar a regulação, baseada na avaliação, segundo modelos privados de gestão. Do ponto de vista do Estado, os órgãos públicos envolvidos neste debate, têm como objetivo para a implantação da nova BNCC o controle cada vez mais exacerbado sobre os docentes e a responsabilização dos agentes escolares (professores, gestores, secretários). Explicitado então o foco na avaliação, discutiremos no tópico seguinte a avaliação de sistema.

3 | A AVALIAÇÃO DE SISTEMA

Como pudemos identificar no tópico anterior, encontrasse em andamento o debate sobre a implantação de BNCC. Para Freitas 2014, na segunda onda neoliberal em curso, “passa-se a defender uma “base nacional comum” associada a uma revisão das matrizes de referência dos exames nacionais, com ênfase na definição das expectativas de aprendizagem por série que leve a uma melhor “amarração” entre os objetivos, a avaliação (agora censitária) e os conteúdos no momento seguinte.

Os exames nacionais são as avaliações de sistema, também conhecidas como avaliações de larga escala. Conforme Werle (2010),

a avaliação de larga escala é um procedimento amplo e extensivo, envolvendo diferentes modalidades de avaliação, realizado por agências reconhecidas pela especialização técnica em testes e medidas, abrangendo um sistema de ensino, ou seja, todas as escolas de um determinado nível ou série deste sistema, mesmo que utilizando procedimentos amostrais, na maior parte das vezes voltada predominantemente para o foco da aprendizagem dos alunos e com a finalidade de obter resultados generalizáveis ao sistema. Portanto, a avaliação de larga escala sempre é uma avaliação externa às instituições escolares. (WERLE, 2010, p. 22).

Mencionaremos brevemente, o contexto do desenvolvimento da avaliação de sistemas no Brasil é explicitado por Bonamino (2002):

No final dos anos 80, o reconhecimento da inexistência de estudos que mostrassem mais claramente o atendimento educacional oferecido à população e seu peso sobre o desempenho dos alunos dentro do sistema escolar conduziu as primeiras experiências de avaliação de primeiro grau. Já nos anos 90, o sistema de avaliação da educação básica passa a inserir-se em um conjunto mais complexo de inter-relações, em cujo interior operam o aprofundamento das políticas de descentralização administrativa, financeira e pedagógica da educação, um novo aparato legal e uma série de reformas curriculares. (BONAMINO, 2002, p.15-16).

A partir das previsões legais, em nível nacional foi criado o Sistema Nacional da Educação Básica (SAEB) desde 1990 e realizado bianualmente por amostragem. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi criado em 1998. No Estado de São Paulo, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) foi criado em 1996, como elemento fundamental da política educacional do Estado. Em 2005, foi criado o - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), pelo desmembramento do SAEB.

Em um primeiro momento se buscava um diagnóstico geral dos sistemas de ensino. No decorrer dos anos, buscou-se estabelecer relações com cada uma das escolas da rede, culminando em 2005 com a Prova Brasil que oferece resultados de cada escola participante. Neste mesmo ano, tivemos também a criação do indicador, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que pondera os resultados do SAEB, da Prova Brasil e os indicadores de desempenho captados pelo censo escolar (evasão, aprovação e reprovação).

Arelaro (2007) destaca que a partir de 1995, a cada biênio, realizam-se

exames nacionais no Brasil, para “medir” o desempenho escolar de alguma etapa ou modalidade de ensino e que atualmente são seis os “exames” nacionais. A autora crítica o “ranqueamento” bastante acentuado a partir da divulgação dos resultados desses exames e seus desdobramentos.

É evidente que esse objetivo, ainda que “oculto” desempenha papel fundamental na consolidação dessa forma de avaliação, pois a competitividade é apresentada como uma sadia variável que estimula e “emula” as crianças e os jovens a se dedicarem as atividades escolares. Sair-se bem nas provas nacionais deve ser, portanto, o desejo e o objetivo de todos. Como tal, pais, professores e dirigentes escolares devem considerá-las como um saudável sistema de avaliação externa, objetivo e adequado as diferentes realidades nacionais”, e adotar os seus conteúdos como referencial indispensável nas propostas pedagógicas. (ARELARO, 2007, p. 911)

A autora complementa ainda que vai ficando evidente que, em pouco tempo, pelo efeito repetitivo e de exposição na mídia, não será mais o governo que imporá – como se faz hoje – a obrigatoriedade desses exames, mas a população passará a exigí-los como critério transparente e universal de conhecer e comparar o desempenho de “seu” filho e da sua escola. Para Arelaro trata-se de uma das formas modernas de competente convencimento da adequação de novas políticas educacionais:

Especialmente quando as mesmas contrariam convicções pedagógicas, defendidas por parte significativa dos educadores, durante muitos anos. No caso, a de que a avaliação é processual, diversificada, devendo ser realizada durante todo o ano letivo, priorizando os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, conforme a própria LDB estabelece. (ARELARO, 2007, p.912)

Seguindo a lógica neoliberal do sistema capitalista, Freitas (2007) destaca que essas avaliações externas acabam sendo fator constituinte de uma política de responsabilização, na qual o Estado se rescinde de qualquer responsabilidade pelo ensino de má qualidade, transferindo-a para as instituições. Logo, para o autor, as avaliações externas ou de larga escala, em curso no Brasil, seriam uma ferramenta das políticas públicas neoliberais para responsabilizarem a escola e seus profissionais pelos resultados educacionais alcançados.

Várias críticas foram feitas as avaliações em larga escala, como por exemplo, a afirmação de Bonamino; Souza (2012)

é difícil discordar da alegação de que as avaliações em larga escala lidam com uma visão estreita de currículo escolar diante do que as escolas se propõem como objetivos para a formação de seus estudantes. Também é complexo o uso de testes padronizados para aferir objetivos escolares relacionados a aspectos não cognitivos. (BONAMINO; SOUZA, 2012, P.383-384)

Entretanto, não consideramos as avaliações externas como desnecessárias, mas, sim, apontar para a necessidade de redirecionamentos, de algumas revisões e aperfeiçoamentos, visando aproximá-la do planejamento de ensino. Não podemos

ter avaliação de sistema, avaliação institucional e avaliação da aprendizagem desconectadas.

Para ilustrar nossa afirmação, buscamos apoio em Gatti (2014), que mencionando sobre a Teoria de Resposta ao Item (TRI), utilizada em várias avaliações de sistema, relata que tem sido feito um questionamento mais profundo se esse procedimento é adequado para todas as situações, apenas adere-se.

Não se levanta a questão relevante sobre a contribuição pedagógica para as escolas dessa escala, no formato divulgado, e também não se faz considerações sobre a perda de informações educacionais importantes como, por exemplo, a análise dos erros em uma perspectiva curricular, que muito informam sobre caminhos cognitivos e contribuem para planejamentos pedagógicos. **Poderíamos pensar menos em comparações e pensar mais em contribuições.** Diversificar os modelos adotados, especialmente em estados e municípios, poderia trazer outras informações pedagógicas, mais aderentes às localidades e com mais significado para os professores, diretores, os pais, contribuindo mais diretamente para planejamento de ensino. (GATTI, 2014, p.22-23) (grifomeu)

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do contexto apresentado, reiteramos nossa necessidade de enfretamento à política educacional de avaliação em andamento do modo, do formato que vem sendo implementada, focando o produto em detrimento do processo, direcionando o trabalho do professor para as avaliações externas e comprometendo cada vez mais a aprendizagem dos alunos.

Finalizamos destacando a necessidade da integração dos três níveis de avaliação da qualidade de ensino: avaliação em larga escala das redes de ensino, avaliação institucional (feita em cada escola pelo seu coletivo) e avaliação da aprendizagem em sala de aula, sob responsabilidade do professor.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. Sobre a Possibilidade e a Necessidade Curricular de uma Base Nacional Comum. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1464 – 1479 out./dez. 2014.

ARELARO, L. R. G. Formulação e Implementação das Políticas Públicas-Privadas: Impasse Democrático ou Mistificação Política? **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n.100 - Especial, p. 899-919, out.2007.

BALL, S. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham, Open University Press, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dá outras providências.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em:

tendências. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

GATTI, B.A. Avaliação: contexto, história e perspectivas. **Revista Olh@res**, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 08-26. Maio, 2014.

FREITAS, L.C. et al. **Avaliação Educacional** – caminhando na contramão. Petrópolis: Editora Vozes, 4. ed., 2012.

FREITAS, L.C. Os Reformadores Empresariais da Educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out./dez., 2014.

PACHECO, J.A. Currículo e gestão escolar no contexto das políticas educacionais. Porto Alegre: **Revista RBP**AE – v.27, n.3, p. 361-588, set./dez. 2011.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n.3, p.1530 – 1555, out./dez. 2014.

WEINBERG, M. O Ensino Médio vai mudar. **Revista Veja**, São Paulo, n.30, p.15-17, 2016.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação** – significado, controvérsias e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2014.

TORRES, R. M. **Educação para todos- A tarefa por fazer.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOBRE A ORGANIZADORA

Solange Aparecida de Souza Monteiro - Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação pela Universidade de Araraquara - UNIARA (2018). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupunga (1989). Possui Especialização em Metodologia do Ensino pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupunga (1992). Trabalha como pedagoga do Instituto Federal de São Paulo campus São Carlos(IFSP/Câmpus Araraquara-SP). Participa dos núcleos: -Núcleo de Gêneros e Sexualidade do IFSP (NUGS); -Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). Desenvolve sua pesquisa acadêmica na área de Educação, Sexualidade e em História e Cultura Africana, Afrobrasileira e Indígena e/ou Relações Étnico-raciais

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-372-9

