



Formação Docente: Princípios e Fundamentos 2

**Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)**

Solange Aparecida de Souza Monteiro

(Organizadora)

Formação Docente: Princípios e Fundamentos 2

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 2 / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Formação Docente: Princípios e Fundamentos; v. 2) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-369-9 DOI 10.22533/at.ed.699193005 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

Atena
Editora

Ano 2019

APRESENTAÇÃO

A problemática da formação docente é um fenômeno que, inegavelmente, encaminha-se para a necessidade de mudança nos programas formativos voltados para modelos meramente transmissores e burocráticos, uma vez que na atualidade a competência do profissional docente perpassa muito além das fronteiras disciplinares e dos procedimentos de transmissão do conhecimento. O formalismo que tem contornado a pedagogia de muitas de nossas universidades coloca o ensino em uma disposição ambígua, já que, por um caminho, ele é supervalorizado, a mera transmissão de conhecimentos tem sido o seu maior motivo de existência; de outro, ele é menosprezado, porquanto pesquisa, para muitos, é atividade inegavelmente mais nobre que ensino. Esse debate atravessa diariamente as portas da universidade e invade o cotidiano das escolas, tendo como porta-voz um professor planejado para ministrar aulas, aplicar provas, atribuir notas, aprovar ou reprovar os alunos. E por sua vez os alunos são vítimas de um sistema de ensino ultrapassado e reprodutor de ideologias dominantes, prosseguem toda a sua vida escolar na posição de receptáculos de conteúdo, ouvintes acomodados e repetidores de exercícios vazios de sentido e significado. Esse é um fato por nós conhecido, o qual requer ordenamentos políticos, econômicos e pedagógicos para assegurar o desenvolvimento de uma nova cultura docente. Cultura esta que demanda a presença da pesquisa como princípio científico e educativo.

Um dos aspectos fundamentais referentes aos profissionais da educação encontra-se inscrito no Título VI, artigos 63 e 67, da Lei 9394/96 (BRASIL, 1996) e, diz respeito à obrigatoriedade da valorização, bem como do seu aperfeiçoamento profissional. Desde então, a formação continuada dos professores tem sido objeto de interesse da pesquisa científica e do crescente investimento de governos em todas as esferas da administração pública. Investimento esse que no dizer de Gatti e Barretto (2009, p. 199), traduz-se num “ensaio de alternativas de formação continuada de professores”. Diante desse contexto legal, novos paradigmas têm orientado os programas de formação continuada, fortalecendo as linhas do aprimoramento profissional e da melhoria da qualidade da educação nas redes públicas. Em outras palavras, são vários os formatos e as modalidades desses programas, com vistas a manter o professor atualizado frente às demandas educacionais da contemporaneidade, em busca de uma escola melhor como garantia da inserção do aluno como cidadão de uma sociedade exigente em informação e conhecimento. Nesse sentido, a formação continuada, enquanto política pública, sugere o desenvolvimento de uma identidade profissional a ser construída pelo próprio professor por meio da pesquisa e da reflexão sobre sua prática pedagógica. Essa continuidade do processo de formação docente, a ser assumida pelos sistemas públicos de ensino, implica responsabilidade individual do professor, do Estado assegurando recursos para viabilizá-la e da sociedade, em termos de melhorias na qualidade da educação pública escolar.

A formação de professores é uma das temáticas que mais tem estado presente nas discussões sobre a educação brasileira no âmbito das escolas públicas do Brasil. Além da importância que vem sendo atribuída, em termos nacionais, o motivo desse destaque se prende a dívida do país em relação a uma educação escolar de qualidade para toda a população. Nesse contexto, insere-se ainda a precária formação dos professores e a perda de sua identidade profissional, o que dificulta a construção de uma escola democrática, de qualidade que vise a cidadania. Há uma preocupação por parte de gestores e educadores em relação à qualidade de ensino e a formação de professores.

Para Tardif (2002, p.112), a formação docente voltou-se para a prática a partir dos estudos desenvolvidos nos Estados Unidos, na década de oitenta, onde a sala de aula tornou-se importante objeto de investigação. A partir de então a prática docente passou a ser valorizada e investigada. No Brasil, esses estudos iniciaram-se na década de noventa. Tardif (2002, p.1140), considera que, inicialmente, a reforma educacional preocupava-se com a organização curricular. Enquanto, atualmente, preconiza-se os saberes docentes, a formação docente. Entendendo-se que esta é a melhor maneira de formar professores, a partir da análise da prática do outro. Sendo capaz de desenvolver no futuro professor capacidade crítico- reflexiva para interagir com o conhecimento, gerar novos saberes, e com isso, reconstruir a identidade do professor. A formação docente preocupa-se, cada vez mais, com a formação de uma nova identidade docente baseada em princípios éticos, investigativos, críticos e reflexivos.

Nesse sentido, considerar a escola como locus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação professores. Contudo, não se alcança esse objetivo de uma maneira espontânea. Não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, mecânica, não favorece esse processo. Para que ele se dê é importante que essa prática seja capaz de identificar os problemas, de resolvê-los. As pesquisas são cada vez mais confluentes, que esta seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma escola.

A valorização do saber docente, atual, vem provocando uma importante reflexão e pesquisa no âmbito pedagógico nos últimos anos. Tardif, Lessard e Lahaye (1991), afirmam que o saber docente é um saber “plural, estratégico e desvalorizado”. Plural porque constituído dos saberes das disciplinas, dos saberes curriculares, dos saberes profissionais e dos saberes da experiência. Estratégico porque, como grupo social e por suas funções, os professores ocupam uma posição especialmente significativa no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins. Desvalorizado porque, mesmo ocupando uma posição estratégica no interior dos saberes sociais, o corpo

docente não é valorizado frente aos saberes que possui e transmite. Muitas explicações que podem ser dadas para essa realidade. Os vários setores da atividade humana passam por significativas mudanças que se concretizam em novas configurações da ordem econômica e política relacionada ao conhecimento, às vinculações pessoais, às comunicações, entre outras, que trazem consequências muito diretas para a educação escolar. Tais mudanças afetam de maneira particular a formação de professores, área que se situa não só no âmbito do conhecimento, mas também da ética, em que estão em jogo entendimentos, convicções e atitudes que compõem o processo de preparação docente.

A identidade do professor é um processo que reúne a significação social da profissão, a revisão das tradições, a reafirmação das práticas consagradas com as novas práticas, o conflito entre a teoria e a prática, a construção de novas teorias. Este é um processo contínuo que envolve um ciclo entre construção e reconstrução permanente que tem como princípio o caráter questionador, crítico e reflexivo que o professor deve assumir. Esta constante reformulação da identidade profissional do professor, apesar de constante, tem um tempo certo para acontecer; passa por um período de acomodação, desacomodação e reacomodação, para que possa ser assimilado, e só então, vivido e experimentado. É fundamental observar que a identidade do professor é uma só, constituída pela sua identidade pessoal e sua identidade profissional.

Os educadores são unânimes em reconhecer o impacto das atuais transformações econômicas, políticas, sociais e culturais na educação e no ensino, levando a uma reavaliação do papel da escola e dos professores. Entretanto, por mais que a escola seja afetada nas suas funções, na sua estrutura organizacional, nos seus conteúdos e métodos, ela se mantém como instituição necessária à democratização da sociedade. Por isso, o tema da formação da identidade de professores assume no Brasil de hoje importância crucial. Não há reforma educacional, não há proposta pedagógica sem professores, já que são os profissionais mais diretamente envolvidos com os processos e resultados da aprendizagem escolar. Num momento político-social e educacional como o que enfrentamos no Brasil hoje, de clara hegemonia do projeto atual, essas questões não podem deixar de estar presentes na agenda da formação continuada de professores. Questões de fundo como “que tipo de sociedade?” Não podem estar ausentes do debate e cotidiano dos professores, junto com a análise crítica das reformas educativas que vêm sendo proposta. A formação da identidade profissional dos professores deve ser alicerçada em sua capacidade de se ressignificar, de pesquisar, de questionar e estar constantemente refletindo sobre a práxis, sobre seus saberes e fazeres, reconhecendo seu papel na melhoria social, dentro do que lhe compete. Neste processo a identidade profissional dos professores interfere no trabalho docente pois, um ciclo ininterrupto de ressignificação, de busca constante, de conflitos e descobertas. O que não se confunde com a falta de identidade profissional, ou a perda desta identidade. Conclui-se que a formação da identidade destes

profissionais é diferenciada das dos professores das áreas específicas por alguns fatores ora positivos, ora negativos e que dão certa especificidade a identidade destes profissionais. Fatores como a feminilização desta profissão, os baixos salários, a formação em nível médio na modalidade magistério de grande parte do corpo docente (o que esta mudando com o investimento na formação superior destes profissionais, mas ainda de modo restritivo, pois não se formam Pedagogos, e sim professores de séries iniciais com formação superior, o que além de limitar sua atuação, restringe seu currículo às habilidades pertinentes a docência), o reconhecimento da importância desta modalidade de ensino versus o investimento precário para este setor educacional e as constantes intervenções políticas, além da idade e das necessidades sociais e econômicas da clientela a que é destinado o serviço educacional neste setor, são apenas alguns destes fatores. A cobrança social é muito grande e muitas vezes o professor das séries iniciais se vê descaracterizado sua identidade para atender às necessidades de seus alunos, para que, somente então, possa realizar seu trabalho (não que isso não aconteça com professores de outras áreas, mas a pressão exercida é diferenciada em função da pouca idade da clientela). Sua identidade embora esteja em constante processo de resignificação deve ter bases sólidas, para não se perder e sucumbir as pressões, interferências e modismos tão frequentes em seu trabalho. Conclui-se afirmando que, junto com as enormes contribuições que essas novas tendências têm trazido para repensar a questão da formação da identidade de professores, é necessário também estarmos conscientes de seus limites e silêncios. Temos de estar conscientes da necessidade de articular dialeticamente as diferentes dimensões da profissão docente: os aspectos psicopedagógicos, técnicos, científicos, político-sociais, ideológicos, éticos e histórico-culturais.

Abre o livro o artigo A PROVA ESCRITA COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PARA ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DOS PRIMEIROS ANOS DA BAIXADA SANTISTA, os autores Cícero Guilherme da Silva,, Everton Gomes Silva, Maria Alves de Souza Filha, Nilcéia Saldanha Carneiro, Patrícia Scatolin Teixeira Diniz, buscam identificar qual o sentido da prova escrita para estudantes dos primeiros anos do ensino médio; analisar se tais avaliações têm relevância significativa para o aprendizado do estudante; verificar se os estudantes veem esse tipo de avaliação como aprendizagem formativa e emancipadora, ou se apenas cumprem com as políticas e práticas estabelecidas pelas instituições e pontuar quais as principais dificuldades apresentadas pelos estudantes em sua formação no início do ensino médio na relação sobre a forma de avaliar do professor. Na perspectiva de compartilhar o artigo NA “COMPARTILHANDO SABERES: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE UM PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL”, os autores, Alexandre Montagna Rossini, Amanda Ribeiro Vieira, Juliana Cristina Perlotti Piunti, Plínio Alexandre dos Santos Caetano, buscam descrever o projeto “Compartilhando Saberes” desenvolvido pela Equipe de Formação Continuada de Professores do Campus

Sertãozinho do IFSP. No sentido de indagar o artigo ¿PARA QUÉ SIRVEN LAS HUMANIDADES MÉDICAS? CONSIDERACIONES SOBRE LA MEDICIÓN DE SU IMPACTO, a autora Isabel Morales Benito tem o propósito tratar de una rama del saber que se ha ido implantando en los últimos años y que se crece, caya vez con mayor impulso, tanto en el ámbito de la investigación como en su aplicación para la educación médica. Na perspectiva de inovar p artigo APRENDIZAGEM EM AMBIENTE DE INOVAÇÃO NO IFSP: RELATO SOBRE A PARTICIPAÇÃO NA OLIMPÍADA BRASILEIRA DE GEOGRAFIA (OBG), os autores Rafaela Fabiana Ribeiro Delcol, Lucas Labigalini Fuini, Elias Mendes Oliveira, buscam relatar a experiência de participação do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), campus São João da Boa Vista, na 3ª. Olimpíada Brasileira de Geografia (OBG), realizada desde 2015, detalhando os aspectos concernentes às estratégias de ensino-aprendizagem mobilizadas para participação dos alunos na edição de 2017. No artigo METODOLOGIA ATIVA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE CONCEITOS MATEMÁTICOS, os autores Sabrina Sacoman Campos ALVES e Elton Lopes da SILVA Buscam relatar uma experiência de um curso de formação continuada, vivenciado no primeiro semestre de 2017, com professores da Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental de um colégio da rede privada de ensino da cidade de Marília/SP. No artigo A autonomia docente no contexto de uso dos sistemas privados de ensino, as autoras Tatiana Noronha de Souza Maristela Angotti, buscam apresentar parte de uma pesquisa em andamento, cujo objetivo é analisar o conhecimento de professoras de pré-escola sobre a proposta pedagógica para a educação infantil, no contexto de uso de um Sistema Privado de Ensino – SPE. No artigo A APROPRIAÇÃO DE CONCEITOS GEOMÉTRICOS POR MEIO DO RECURSO DO DESENHO GEOMÉTRICO: SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA, os autores Robinson Neres de Oliveira e José buscaram por meio da pesquisa de Mestrado cujo título é "Contribuição do Desenho Geométrico na apropriação de conceitos geométricos". No artigo A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: RELACIONANDO A FORMAÇÃO E A PRÁTICA PROFISSIONAL, o autor Heitor Luiz Borali buscam pesquisar sobre o processo de avaliação e suas dimensões, analisando seus contextos como um instrumento para a investigação de problemas de aprendizagem como objeto que pode conduzir discriminação, a negação e a exclusão. No artigo A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A UTONOMIA DO PROFESSOR, as autoras Lucimara Del Pozzo Basso e Marcia Reami Pechula buscam suscitar alguns apontamentos e provocações a respeito da BNCC e da implicação deste documento na autonomia do professor. No artigo A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA E A MOBILIZAÇÃO DE SABERES DOCENTES POR PROFESSORES ATUANTES NUM PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, os autores Francine de Paulo Martins Lima, Helena Maria Ferreira, Giovanna Rodrigues Cabral, Daiana Rodrigues dos

Santos Prado Buscou investigar a constituição da docência e os saberes mobilizados por um grupo de professores, no âmbito de um programa de alfabetização de jovens e adultos. No artigo A DEFICIENCIA DE ENSINAR: FORMAÇÃO DOCENTE, INCLUSÃO E CONFLITOS NA ATUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA, os autores Rubens Venditti Júnior, Márcio Pereira da Silva, Milton Vieira do Prado Júnior, Amanda Scucuglia Cezar, Cristian Eduardo Luarte Rocha, Luis Felipe Castelli Correia de Campos Buscam pesquisar como os professores de EF em geral conseguem atender às necessidades dos Deficientes Intelectuais (DI), tendo em vista que a função do professor é ensinar de maneira eficaz e inclusiva, ao passo que ainda encontramos a carência de oportunidades e poucos oferecimentos de atividades ao público PCD, principalmente na especificidade da DI. No artigo a docência como profissão na sociedade midiática: implementação de projeto PIBID em escola pública PAULISTA, os autores Rosemara Perpetua Lopes, João Paulo Cury Bergamim, Eloi Feitosa buscam apresentar resultados de um projeto que teve como objetivo propiciar a aprendizagem da docência a alunos de um curso de Licenciatura em Física, desenvolvido em escolas estaduais de uma cidade do interior paulista, com foco nas especificidades do campo de atuação do professor e nas exigências atuais que pairam sobre esse profissional. No artigo A FORMAÇÃO ACADEMIA DE GINÁSTICA ARTÍSTICA NA LICENCIATURA DE UMA UNIVERSIDADE DO VALE DO PARAÍBA, os autores Camila Fornaciari FELICI, Virginia Mara Próspero da CUNHA, Livia Roberta da Silva VELLOSO, os autores buscam analisar a prática pedagógica de um professor do curso de licenciatura em Educação Física de uma universidade do Vale do Paraíba, na disciplina de Ginástica Artística. No artigo A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE UM MUNICÍPIO DO SUDESTE GOIANO, as autoras Janaina Cassiano Silva, Priscilla de Andrade Silva Ximenes, Altina Abadia da Silva, Eliza Maria Barbosa buscam por meio de um projeto de extensão, com financiamento do PROEXT, que teve como objetivo promover um processo de avaliação, reflexão e socialização dos conhecimentos da Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica, ampliando as possibilidades de atuação da equipe pedagógica da educação infantil de um município do sudeste goiano. No artigo A FORMAÇÃO CONTINUADA E O CURRÍCULO NA ÁREA DE ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, a autora Isabela Bilecki da CUNHA analisa os índices insatisfatórios de alfabetização dos alunos dos primeiros anos do ensino fundamental da rede municipal de São Paulo nos anos 2000 que levaram a adoção de propostas de formação docente com foco no processo de alfabetização e aquisição de habilidades na leitura e na escrita nas gestões de Marta Suplicy (2001-2004), com o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), e de José Serra (2005-2006) e Gilberto Kassab (2006-2012) com o Programa “Ler e Escrever”. No artigo A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES POLIVALENTES NOS CURSOS DE PEDAGOGIA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS, a autora Renata Nassralla Kassis buscou

examinar o conteúdo das falas de treze professoras polivalentes obtidas em encontros de Grupo Focal cujos dados foram interpretados à luz de Pimenta, Freire, Fusari e Silva Cruz, dentre outros. No artigo A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA A PARTIR DO TRABALHO COM O AMBIENTE ALFABETIZADOR, as autoras Francine de Paulo Martins Lima, Cláudia Barbosa Santana Mirandola, Helena Maria Ferreira buscam discutir as possibilidades de articulação teoria e prática na formação do professor alfabetizador a partir do trabalho com o tema ‘ambiente alfabetizador’. No artigo A FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: OPORTUNIDADE PARA A INOVAÇÃO E MELHORIA DOCENTE EM PATRIMÔNIO URBANO E PLANEJAMENTO, os autores Daniel Navas-Carrillo, Ana Rosado, Juan-Andrés Rodríguez-Lora, María Teresa Pérez-Cano, buscam descrever o ciclo de melhorias implementado na disciplina de “Patrimônio Urbano e Planejamento” da licenciatura em Arquitetura da Universidade de Sevilha. No artigo A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E O ENSINO DE CIÊNCIAS: UMA REFLEXÃO A PARTIR DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DE UMA FACULDADE PRIVADA DO INTERIOR DO ESPIRITO SANTO, as autoras Sandra Maria Guisso e Geide Rosa Coelho, buscam investigar como o ensino de ciências está inserido no curso de pedagogia de uma faculdade privada do interior do Espírito Santo. No artigo A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DE LICENCIATURA, os autores Simone Guimarães Custódio, Irene Matsuno, Sebastião Raimundo Campos, Márcia M. D. Reis Pacheco, Suelene Regina Donola Mendonça, Marilza Terezinha Soares de Souza, buscaram através de entrevistas saber um pouco da trajetória profissional de professores que através dos relatos biográficos, contribuíram para configurar a sua vida pessoal e profissional. No artigo A INFRAESTRUTURA ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DOS MUNICÍPIOS DA REGIÃO DO GRANDE ABC, os autores Daniela Silva e Costa SANTANA, Elisabete Filomena dos SANTOS, Nanci Carvalho Oliveira de ANDRADE, Clarice Schöwe JACINTO, Paulo Sergio GARCIA Buscaram investigar e analisar a infraestrutura escolar de Educação Infantil da Região do Grande ABC. No artigo A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: O CASO DO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO, os autores Ivair Fernandes de AMORIM e Eder Aparecido de CARVALHO o presente estudo busca evidenciar os principais conceitos presentes no regramento legal e institucional analisado assim como evidenciar lacunas e eventuais fragilidades. No artigo A LITERATURA COMO RECURSO FACILITADOR NO PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA DA CRIANÇA SURDA a autora Maria de Lourdes da Silva busca compreender como a literatura pode auxiliar a criança surda no processo de aquisição da leitura e escrita, dentro de uma proposta de ensino bilíngue. No artigo A ORIENTAÇÃO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO PELO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NOVATO: DESAFIOS, QUALIDADES E IMPLICAÇÕES PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE, os autores Maisa ALTARUGIO e Samuel de SOUZANETO busca identificar

e analisar as qualidades ou recursos pessoais (LE BOTERF, 2002) e profissionais (TARDIF, 2010) que são mobilizados e desenvolvidos por um docente universitário novato que assume, sem preparação ou formação prévia, a responsabilidade do papel de orientador de estágios supervisionados. O artigo A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE, os autores Francisca de Moura MACHADO, Eustáquio José MACHADO, Diego Viana Melo LIMA busca analisar as políticas de formação docente para a inclusão, com foco nas vozes dos professores do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais. No artigo A PROPOSTA DE PIERRE MONBEIG, AROLDO DE AZEVEDO E MARIA CONCEIÇÃO VICENTE DE CARVALHO PARA O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA DA ESCOLA SECUNDÁRIA (1935), os autores João Luiz Cuani Junior e Márcia Cristina de Oliveira Mello . trata-se de pesquisa documental e bibliográfica desenvolvida por meio de localização e análise de fontes documentais, dentre elas o texto "O ensino secundário da Geografia", publicado no ano de 1935, na revista Geografia. No artigo A UTILIZAÇÃO DA ABORDAGEM POR PROJETOS NO ENSINO FUNDAMENTAL os autores Gabriela Correia da Silva Zulind Luzmarina Freitas, Carolina Zenero de Souza, Lilian Yuli Isoda buscou-se realizar o levantamento bibliográfico de estudos referentes a Projetos realizados em Escolas, em particular Projetos realizados por Professores de Matemática. No artigo A UTILIZAÇÃO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO FERRAMENTA DE AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ECOLOGIA, os autores Roberta Seixas, Denise Maria Margonari, Carolina Xavier Esteves, Paulo Rennes Marçal Ribeiro buscaram pesquisar novos modelos avaliativos, que pudessem proporcionar uma maior abrangência de questões a serem investigadas, que não fossem somente as de caráter formativo e científico, mas que oferecessem um olhar mais amplo acerca de pontos que poderiam ser desvelados por meio de construção de histórias em quadrinhos.

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A PROVA ESCRITA COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PARA ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DOS PRIMEIROS ANOS DA BAIXADA SANTISTA	
Cícero Guilherme da Silva Everton Gomes Silva Maria Alves de Souza Filha Nilcéia Saldanha Carneiro Patrícia Scatolin Teixeira Diniz	
DOI 10.22533/at.ed.6991930051	
CAPÍTULO 2	11
COMPARTILHANDO SABERES: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE UM PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	
Alexandre Montagna Rossini Amanda Ribeiro Vieira Juliana Cristina Perlotti Piunti Plinio Alexandre dos Santos Caetano	
DOI 10.22533/at.ed.6991930052	
CAPÍTULO 3	22
¿PARA QUÉ SIRVEN LAS HUMANIDADES MÉDICAS? CONSIDERACIONES SOBRE LA MEDICIÓN DE SU IMPACTO	
Isabel Morales Benito	
DOI 10.22533/at.ed.6991930053	
CAPÍTULO 4	36
APRENDIZAGEM EM AMBIENTE DE INOVAÇÃO NO IFSP: RELATO SOBRE A PARTICIPAÇÃO NA OLIMPÍADA BRASILEIRA DE GEOGRAFIA (OBG)	
Rafaela Fabiana Ribeiro Delcol Lucas Labigalini Fuini Elias Mendes Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.6991930054	
CAPÍTULO 5	49
METODOLOGIA ATIVA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE CONCEITOS MATEMÁTICOS	
Sabrina Sacoman Campos Alves Elton Lopes da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.6991930055	
CAPÍTULO 6	56
A AUTONOMIA DOCENTE NO CONTEXTO DE USO DOS SISTEMAS PRIVADOS DE ENSINO	
Tatiana Noronha de Souza Maristela Angotti	
DOI 10.22533/at.ed.6991930056	

CAPÍTULO 7	67
A APROPRIAÇÃO DE CONCEITOS GEOMÉTRICOS POR MEIO DO RECURSO DO DESENHO GEOMÉTRICO: SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA	
Robinson Neres de Oliveira José Roberto Boettger Giardinetto	
DOI 10.22533/at.ed.6991930057	
CAPÍTULO 8	79
A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: RELACIONANDO A FORMAÇÃO E A PRÁTICA PROFISSIONAL	
Heitor Luiz Borali	
DOI 10.22533/at.ed.6991930058	
CAPÍTULO 9	95
A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A AUTONOMIA DO PROFESSOR	
Lucimara Del Pozzo Basso Marcia Reami Pechula	
DOI 10.22533/at.ed.6991930059	
CAPÍTULO 10	106
A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA E A MOBILIZAÇÃO DE SABERES DOCENTES POR PROFESSORES ATUANTES NUM PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	
Francine de Paulo Martins Lima Helena Maria Ferreira Giovanna Rodrigues Cabral Daiana Rodrigues dos Santos Prado	
DOI 10.22533/at.ed.69919300510	
CAPÍTULO 11	118
A DEFICIÊNCIA DE ENSINAR: FORMAÇÃO DOCENTE, INCLUSÃO E CONFLITOS NA ATUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA	
Rubens Venditti Júnior Márcio Pereira da Silva Milton Vieira do Prado Júnior Amanda Scucuglia Cezar Cristian Eduardo Luarte Rocha Luis Felipe Castelli Correia de Campos	
DOI 10.22533/at.ed.69919300511	
CAPÍTULO 12	136
A DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO NA SOCIEDADE MUDIÁTICA: IMPLEMENTAÇÃO DE PROJETO PIBID EM ESCOLA PÚBLICA PAULISTA	
Rosemara Perpetua Lopes João Paulo Cury Bergamim Eloi Feitosa	
DOI 10.22533/at.ed.69919300512	

CAPÍTULO 13	149
A FORMAÇÃO ACADEMIA DE GINÁSTICA ARTÍSTICA NA LICENCIATURA DE UMA UNIVERSIDADE DO VALE DO PARAÍBA	
Camila Fornaciari Felicio Virginia Mara Próspero Da Cunha Livia Roberta Da Silva Velloso	
DOI 10.22533/at.ed.69919300513	
CAPÍTULO 14	161
A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE UM MUNICÍPIO DO SUDESTE GOIANO	
Janaina Cassiano Silva Priscilla de Andrade Silva Ximenes Altina Abadia da Silva Eliza Maria Barbosa	
DOI 10.22533/at.ed.69919300514	
CAPÍTULO 15	174
A FORMAÇÃO CONTINUADA E O CURRÍCULO NA ÁREA DE ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Isabela Bilecki Da Cunha	
DOI 10.22533/at.ed.69919300515	
CAPÍTULO 16	185
A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES POLIVALENTES NOS CURSOS DE PEDAGOGIA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS	
Renata Nassralla Kassis	
DOI 10.22533/at.ed.69919300516	
CAPÍTULO 17	200
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA A PARTIR DO TRABALHO COM O AMBIENTE ALFABETIZADOR	
Francine de Paulo Martins Lima Cláudia Barbosa Santana Mirandola Helena Maria Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.69919300517	
CAPÍTULO 18	215
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: OPORTUNIDADE PARA A INOVAÇÃO E MELHORIA DOCENTE EM PATRIMÔNIO URBANO E PLANEJAMENTO	
Daniel Navas-Carrillo Ana Rosado Juan-Andrés Rodríguez-Lora María Teresa Pérez-Cano	
DOI 10.22533/at.ed.69919300518	

CAPÍTULO 19	231
A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E O ENSINO DE CIÊNCIAS: UMA REFLEXÃO A PARTIR DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DE UMA FACULDADE PRIVADA DO INTERIOR DO ESPIRITO SANTO	
Sandra Maria Guisso Geide Rosa Coelho	
DOI 10.22533/at.ed.69919300519	
CAPÍTULO 20	242
A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DE LICENCIATURA	
Simone Guimarães Custódio Irene Matsuno Sebastião Raimundo Campos Márcia M. D. Reis Pacheco Suelene Regina Donola Mendonça Marilza Terezinha Soares de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.69919300520	
CAPÍTULO 21	254
A INFRAESTRUTURA ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DOS MUNICÍPIOS DA REGIÃO DO GRANDE ABC	
Daniela Silva e Costa Santana Elisabete Filomena Dos Santos Nanci Carvalho Oliveira De Andrade Clarice Schöwe Jacinto Paulo Sergio Garcia	
DOI 10.22533/at.ed.69919300521	
CAPÍTULO 22	265
A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: O CASO DO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO	
Ivair Fernandes de Amorim Eder Aparecido de Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.69919300522	
CAPÍTULO 23	278
A LITERATURA COMO RECURSO FACILITADOR NO PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA DA CRIANÇA SURDA	
Maria de Lourdes da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.69919300523	
CAPÍTULO 24	290
A ORIENTAÇÃO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO PELO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NOVATO: DESAFIOS, QUALIDADES E IMPLICAÇÕES PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE	
Maise Altarugio Samuel De Souza Neto	
DOI 10.22533/at.ed.69919300524	

CAPÍTULO 25	301
A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE	
Francisca De Moura Machado Eustáquio José Machado Diego Viana Melo Lima	
DOI 10.22533/at.ed.69919300525	
CAPÍTULO 26	312
A PROPOSTA DE PIERRE MONBEIG, AROLDO DE AZEVEDO E MARIA CONCEIÇÃO VICENTE DE CARVALHO PARA O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA DA ESCOLA SECUNDÁRIA (1935)	
João Luiz Cuani Junior Márcia Cristina de Oliveira Mello	
DOI 10.22533/at.ed.69919300526	
CAPÍTULO 27	321
A UTILIZAÇÃO DA ABORDAGEM POR PROJETOS NO ENSINO FUNDAMENTAL	
Gabriela Correia da Silva Zulind Luzmarina Freitas Carolina Zenero de Souza Lilian Yuli Isoda	
DOI 10.22533/at.ed.69919300527	
CAPÍTULO 28	333
A UTILIZAÇÃO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO FERRAMENTA DE AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ECOLOGIA	
Roberta Seixas Denise Maria Margonari Carolina Xavier Esteves Paulo Rennes Marçal Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.69919300528	
SOBRE A ORGANIZADORA	346

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: RELACIONANDO A FORMAÇÃO E A PRÁTICA PROFISSIONAL

Heitor Luiz Borali

Universidade Anhanguera de São Paulo
Santo André – São Paulo

RESUMO: O processo de avaliação é inerente ao ser humano, a todo instante um indivíduo é observado e avaliado, e esse é um processo que deve ser visto em sua dimensão positiva, desde que o seja feito partindo de pressupostos qualitativos, e não apenas quantitativos. Tradicionalmente, as avaliações educacionais são utilizadas para classificar alunos como bons ou maus, aptos ou inaptos, criando um ciclo de aversão à avaliação que, ao invés de ser um instrumento para a investigação de problemas de aprendizagem, passa a se tornar um objeto que induz a discriminação, a negação e a exclusão. Os procedimentos de avaliação são valiosos no sistema educativo, além de servirem como diagnóstico discente podem ser utilizados como ferramenta reguladora da prática docente, porém precisam ser revistos, principalmente no Ensino Superior, onde os instrumentos de mensuração de aprendizagem, em sua maioria provas, ainda objetivam a memorização de fatos e conceitos, deixando de lado a aplicação do conhecimento em situações reais do cotidiano profissional, além de não levarem em consideração o histórico de vida dos alunos, suas expectativas, influências

e trajetórias. O aluno do Ensino Superior traz marcas positivas e negativas da vida e de avaliações anteriores, muitas vezes, depara-se com práticas avaliativas autoritárias em sala de aula na universidade. Pesquisas apontam que o professor recém-formado tende a produzir suas avaliações baseado nos instrumentos avaliativos a que foi submetido enquanto estava em formação. Os professores universitários acabam submetendo seus alunos à métodos avaliativos precários e ainda excludentes, porque foram avaliados assim no passado.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação educacional. Licenciatura em Ciências Biológicas. Processo de ensino-aprendizagem.

ABSTRACT: The process of evaluation is inherent to the human being, at any moment an individual is observed and evaluated, and this is a process that must be seen in its positive dimension, provided that it is done starting from qualitative, not just quantitative, assumptions. Traditionally, educational assessments are used to classify students as good or bad, fit or unfit, creating a cycle of assessment aversion that, instead of being a tool for investigating learning problems, becomes an object that induces discrimination, denial and exclusion. The evaluation procedures are valuable in the education system, in addition to serving as a student diagnosis can be used as a regulatory

tool for teaching practice, however they need to be reviewed, especially in Higher Education, where the instruments of measurement of learning, mostly evidence, still aiming at the memorization of facts and concepts, leaving aside the application of knowledge in real situations of daily life, and do not take into account the students' life history, expectations, influences and trajectories. The Higher Education student brings positive and negative marks of life and previous evaluations, often faced authoritative evaluation practices in the classroom at the university. Researches indicate that the newly trained teacher tends to produce his / her evaluations based on the evaluation instruments to which he / she was submitted while in formation. University professors end up subjecting their students to precarious and even exclusionary evaluation methods, because they have been evaluated in the past.

KEYWORDS: Educational evaluation. Degree in Biological Sciences. Teaching-learning process.

1 | INTRODUÇÃO

É comum que as discussões sobre avaliação estejam presentes na dinâmica escolar, pois é neste ambiente que ocorrem com finalidade buscar inconformidades no processo ensino-aprendizagem e saná-las, mas elas estão presentes no cotidiano, atingindo todas as pessoas, independente de profissão, classe social ou nível educacional.

Os aspectos da avaliação, seja qual for o nível em que se dê, devem levar em consideração que o ambiente educacional é responsável por viabilizar oportunidades e possibilidades que promovam competências e habilidades para além daquelas de caráter cognitivo, ou seja, que alcancem os aspectos sociais, políticos e econômicos que estão imbricados nos problemas e nas questões educacionais.

É provável que a avaliação seja um dos aspectos do processo ensino-aprendizagem, em que mais se faça necessária uma mudança didática, isto é, um trabalho de formação dos professores que questione o que sempre se fez e favoreça uma reflexão crítica de ideias e comportamentos docentes de senso comum, ainda muito persistentes (GIL-PÉREZ *et al.*, 1991).

Muito se fala sobre a formação do Biólogo quanto à importância da experimentação, a relação entre teoria e prática, o uso do laboratório e o método de solução de problemas, mas se esquece da rotina pedagógica que ele enfrenta dia-a-dia durante sua formação, como, por exemplo, produzir documentos e relatórios de desenvolvimento, criar e analisar protocolos de processos e fazer uso de diferentes métodos avaliativos. Hoffmann (1991), ao investigar a prática diária da ação avaliativa de professores, assinalou que a ação autoritária exercida pelo professor é explicada pela visão de avaliação como julgamento de resultados. A consolidação desta visão tem suas raízes na sua vivência como aluno e na sua formação.

Logo, a avaliação da aprendizagem necessita, para cumprir o seu verdadeiro

significado, assumir a função de subsidiar a construção da aprendizagem bem-sucedida. A condição necessária para que isso aconteça é de que a avaliação deixe de ser utilizada como um recurso de autoridade (LUCKESI, 1999).

Diante das considerações abordadas propõe-se uma investigação sobre a prática avaliativa no curso de Ciências Biológicas, trazendo à tona conceitos e práticas pedagógicas importantes para a evolução da avaliação de aprendizagem no Ensino Superior, evidenciando a composição dos instrumentos de avaliação e estreitamento da relação professor-aluno durante o processo de ensino-aprendizagem.

2 | FUNÇÕES E CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO

Existem várias formas de avaliarmos os alunos durante o processo de ensino-aprendizagem. Com o passar dos séculos, novas metodologias, abordagens e concepções sobre a educação, instrumentos e tipos de avaliação surgiram e evoluíram, alterando a prática de muitos professores.

Teixeira e Nunes (2014, p. 105) salientam que:

A avaliação no início do século tinha seu foco voltado para a mensuração da alteração do comportamento e era utilizada como medida, controle das aptidões e habilidades dos alunos (...), conhecido como abordagem avaliativa de Tyler que tinha como ponto de convergência do trabalho os objetivos curriculares.

No entanto, as avaliações vão muito, além disso, ultrapassam as mensurações e vêm crescentemente se tornando processos políticos de grande importância para o poder, pois são portadores de grande potencial de transformação social (SOBRINHO, 2000 p. 36).

Cabe lembrar, nesse momento, que a antiga e deturpada visão de que o aluno é uma “caixa vazia” ou uma “tábula rasa” que precisa ser preenchida de informação não pode mais ser aceita como normal. A sociedade evoluiu e ultrapassou a chamada “educação bancária” de Paulo Freire, no entanto, diversas escolas e universidades ainda fazem uso desta abordagem que limita o aluno a um mero espectador e coloca sobre os ombros do docente um manto sagrado de superioridade, sabedoria e autoridade, ferindo a democracia no ambiente escolar, assim afirma Esteban (2005, p. 25) quando diz que:

A avaliação como prática de investigação pressupõe a interrogação constante e se revela um instrumento importante para professores comprometidos com uma escola democrática.

Como diz Hoffman (1998), uma nova perspectiva de avaliação exige do educador uma concepção de criança, de jovem e de adulto, como seres críticos, criativos e participativos, com capacidade e liberdade de tomar suas próprias decisões.

No entanto, as tradicionais avaliações classificatórias parecem estar enraizadas à prática docente, independentemente do nível de formação com que esteja atuando. Sendo assim, para melhor compreensão temática, cabe aqui uma rápida discussão sobre os principais tipos de avaliações: diagnóstica, formativa e somativa.

2.1 A Função Diagnóstica Da Avaliação

A avaliação diagnóstica tem como finalidade maior propiciar ao professor informações sobre os seus alunos, podendo, desta maneira, averiguar conhecimentos prévios, falhas no processo de aprendizagem e determinar a presença ou ausência de pré-requisitos necessários. Segundo Bloom *et al.* (1983), o professor deve ter a capacidade de diagnosticar nos seus alunos as características que forem relevantes para o ingresso em um curso ou programa, sendo assim, a avaliação diagnóstica desempenha papel fundamental no fornecimento de informações para que o professor possa tomar decisões em relação a cada aluno ou grupo, adaptando metodologias, planejamento e todo o programa do curso.

O conhecimento prévio dos alunos pelo professor facilita todo o decorrer do processo de ensino-aprendizagem. Cada aluno traz de sua vida acadêmica e pessoal bases importantes para a determinação de sua trajetória. É através de uma avaliação diagnóstica inicial que o professor poderá sondar as dificuldades de um grupo e assim, saná-las, respeitando os ritmos de aprendizagem e oferecendo medidas corretivas antes de iniciar um novo módulo ou conteúdo. Como nos aponta Luckesi (2005, p. 81):

A avaliação não seria tão somente um instrumento para a aprovação ou reprovação dos alunos, mas sim um instrumento de diagnóstico de sua situação, tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para a sua aprendizagem.

Quando falamos em dificuldades, não estamos nos limitando às dificuldades cognitivas. Muitos problemas pessoais de caráter emocional, familiar ou afetivo podem influenciar no processo de ensino-aprendizagem, para isso é exigido do professor máxima atenção, pois a resposta a um problema enfrentado por um aluno pode perpassar as barreiras físicas da sala de aula e os muros da instituição de ensino. Outro caso, como afirma Bloom *et al.*, 1983, p. 23-24):

(...) é o aluno apático, distraído, desmotivado, que se isola dos demais e se refugia no seu mundo de sonhos.

Para Ribeiro (1994, p.79) este tipo de avaliação pretende averiguar a posição do aluno face às novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e aprendizagens anteriores que servem de base aquelas, no sentido de obviar as dificuldades futuras e, em certos casos, de resolver situações presentes.

Verificar se o aluno apresenta ou não os pré-requisitos (conhecimentos e habilidades) para iniciar ou prosseguir com novas aprendizagens é somente um dos

aspectos da avaliação diagnóstica. O uso de pré-testes e questionários de sondagem podem servir para uma pós-análise, avaliando quais pontos da aprendizagem puderam atender aos objetivos pretendidos e quais não, a partir daí, para Sant’anna (1995) cabe ao professor providenciar situações alternativas para que a maioria dos estudantes aprenda de modo completo as habilidades e os conteúdos pretendidos.

É fundamental, para as avaliações diagnósticas, que o professor esteja atento a cada aluno e, ajude-o a superar os obstáculos encontrados. Qualquer dificuldade, por mais simples que seja, deve ser esclarecida. De acordo com Hoffman (2007, p. 24):

O tempo de admiração dos alunos é o que dá conta, ao longo do processo avaliativo, da construção desse olhar: O desafio está em prestar atenção em cada um, buscando-se uma visão mais ampla possível sobre sua história e sobre seus jeitos de aprender, para poder pensá-los e interpretá-los.

O diagnóstico prévio, também, aperfeiçoa o trabalho docente. Se o professor verifica que os alunos já dominam um determinado conhecimento poderá avançar no desenvolvimento das unidades de ensino. Portanto, a todo o momento cabe uma avaliação diagnóstica.

Haydt (1997) afirma ser ideal que tal tipo de avaliação seja aplicada em cada unidade de ensino, verificando quais as informações que os alunos possuem sobre o assunto e quais habilidades apresentam para dominar o conteúdo, o que facilitaria o desenvolvimento da unidade e ajudaria a garantir o processo de ensino e aprendizagem.

Embora o termo avaliação diagnóstica seja mais comumente usado, Hadji (2001, p.19) defende que o termo mais adequado seria “avaliação prognóstica”, já que:

“(…) toda a avaliação podia ser diagnóstica, na medida que identifica certas características do aprendiz e faz um balanço, certamente mais ou menos aprofundado, de seus pontos fortes e fracos (…) enquanto a avaliação prognóstica teria (…) a função de permitir um ajuste recíproco aprendiz/programa de estudos (seja pela modificação do programa, (…) adaptado aos aprendizes, seja pela orientação dos aprendizes para subsistemas (…) mais adaptados a seus conhecimentos e competências atuais)”.

2.2 A Função Formativa/Processual Da Avaliação

A avaliação formativa deve proporcionar aprendizagens significativas e funcionais, que se aplicam em diversos contextos e se atualizam o quanto for preciso para que se continue a aprender levando em consideração, segundo Barros (2011), o processo de desenvolvimento e aprendizagem objetivando sua melhoria contínua, tendo em vista as habilidades, a compreensão dos conteúdos e desenvolvimento cognitivo dos educandos, em outras palavras, ajudando o aluno a aprender, progredir, superar suas dificuldades.

Esta avaliação deve observar continuamente o que o aluno aprendeu de deixou de aprender, analisando como o aluno aprende e sobre qual arcabouço, também chamada de processual, deve ser encarada como prática diária de todos os docentes,

podendo ser realizada de maneira informal ou formal, através de observação e registro de competências e habilidades desenvolvidas pelo aluno frente à solução de problemas, revendo o caderno de atividades e deveres de casa, o comprometimento dos alunos para com o processo ensino-aprendizagem, a interação de grupo, a participação individual e coletiva, ou também, com o uso de instrumentos avaliativos como sabatinas, testes, relatórios de atividades, visando formar um cidadão crítico, argumentador, dotado de conhecimentos múltiplos e interativos.

Devemos lembrar que o indivíduo está em constante aprendizagem, por tanto em constante avaliação de sua formação, sempre precisamos aprender algo. Na avaliação formativa o professor assume o papel de decisor e perito, que irá investigar o processo ensino-aprendizagem de seus alunos, detectando dificuldades e corrigindo-as, atentando-se quanto à realidade de vida de cada um, considerando o que já sabem tendo em mente toda a diversidade educacional que o aluno está inserido ou submetido. O aluno, por sua vez, é o executor das ações que devem ser avaliadas, normalmente, de forma retroativa favorecendo o desenvolvimento intelectual moral, ético, físico e afetivo tendo em vista uma formação ampla.

Possibilita à proximidade, o conhecimento mútuo e o diálogo entre professor e aluno, para muitos autores a avaliação formativa assume caráter emancipatório, visto que permite ao docente regular sua ação pedagógica e ao discente tomar consciência das suas finalidades, assim como confirma Hoffmann (2006, p.124) ao dizer que:

O significado principal é o de perseguir o envolvimento do aluno, sua curiosidade e comprometimento sobre o objeto de conhecimento, refletindo juntamente com o professor sobre seus avanços e suas dificuldades, buscando o aperfeiçoamento de ambos.

A avaliação formativa assume uma função reguladora quando permite tanto a alunos como a professores ajustarem estratégias e dispositivos. Ela pode reforçar positivamente qualquer competência que esteja de acordo com alguns objetivos previamente estabelecidos e permitir ao próprio aluno analisar situações, reconhecer e corrigir seus eventuais erros nas tarefas.

De acordo com Perrenoud (1999), uma das lógicas dessa avaliação conta com a participação do avaliado, onde primeiramente fará uma autoavaliação, o que desencadeará a autorregulação, que irá consistir no reforço das capacidades em que o sujeito terá para gerir seus próprios projetos, seus avanços suas estratégias diante das atividades, tarefas e obstáculos. O autor enfatiza que, quando a avaliação se faz formativa, torna-se uma dimensão do ato de ensinar e das situações didáticas. É mais frutífero pensá-la no quadro de uma abordagem global dos processos de regulação das aprendizagens e como componente de uma situação e de um dispositivo didáticos do que como prática avaliativa distinta.

Na Avaliação Formativa Reguladora tanto o professor quanto o aluno têm papel de interveniente e proponente, a avaliação é interativa e ocorre durante o processo de

ensino-aprendizagem. O aluno, pensando criticamente acerca de seus erros e acertos, propõe alterações que visam regular o processo de ensino.

A avaliação deve ser um instrumento para que o professor possa medir, também, se os objetivos específicos do curso foram alcançados, para tanto, deve ser elaborada de forma que sua resolução necessite das competências e habilidades propostas por esses objetivos. Por exemplo, se o objetivo é aprender a trabalhar com gráficos, o professor deve utilizá-los em aula, ajudando os alunos a construí-los e interpretá-los para, após isso, coloca-los nas questões da avaliação.

O que não se pode esquecer é que alguns objetivos do curso, que são mais amplos e gerais (como a formação cidadã) não podem ser alcançados por meio de avaliações convencionais. Estes objetivos (que visam à formação para a vida), normalmente não podem ser medidos ou mensurados com provas tradicionais, mas sim com a mudança de conduta e atitudes do aluno. Nestes casos, cabe à avaliação formativa mediadora como método, sendo a observação do professor um termômetro importante frente ao comportamento dos alunos em relação a fatos cotidianos habituais, para avaliar atitudes podemos recorrer às fichas, para avaliar comprometimento e empenho o melhor é fazer uso de questões dissertativas. Podemos assim pressupor que:

A avaliação mediadora exige a observação individual de cada aluno, atenta ao seu momento no processo de construção do conhecimento. O que exige uma relação direta com ele a partir de muitas tarefas, interpretando-as, refletindo e investigando teoricamente razões para soluções apresentadas, em termos de estágios evolutivos do pensamento, da área de conhecimento em questão, das experiências de vida do aluno (HOFFMANN, 2006, p, 75).

Essa avaliação proporciona: segurança e confiança do aluno nele próprio e o diálogo entre professor e aluno bem fundamentado em dados precisos e consistentes.

2.3 A Função Somativa Da Avaliação

A avaliação somativa, também considerada tecnicista, se apresenta na contramão das avaliações diagnósticas, considerada essencialmente terminal e classificatória, ocorrendo ao final das unidades de ensino ou semestres (quando já é tarde demais para que sejam realizadas correções ou ajustes), este tipo de avaliação assume papel de controle, fazendo uso de provas, exames e testes que visam basicamente o julgamento dos alunos dividindo-os em aptos ou não.

Méndez (2002, p. 23), ao discutir avaliação afirma, categoricamente, que:

Quando a desligamos do conhecimento, nós a transformamos em uma ferramenta meramente instrumental que serve para tudo, embora realmente valha muito pouco no campo da formação integral ou profissional, seja no plano da aprendizagem ou do ensino, seja no plano da implementação do currículo.

Esta avaliação, meramente classificatória, é deveras equivocada, pois pressupõe a questão do mérito, do julgamento, da punição e da recompensa, pontos estes que

distanciam o avaliador do avaliado. Sendo o professor, o responsável por atribuir uma nota conceitual ao aluno, onde nem sempre os objetivos estão claramente explicitados e facilmente mensuráveis.

Nesta modalidade avaliativa o mais importante é o final do processo, ou seja, a nota (o resultado final), não levando em consideração o ritmo de aprendizagem de cada aluno, suas dificuldades ou facilidades, muito menos sua trajetória ou seus conhecimentos prévios e sua forma de aprender, o que pode favorecer a competição, a exclusão, a discriminação e a evasão escolar, corroborando com os dados de Esteban (2005, p. 23) quando diz:

Classificar produz exclusão e para ensinar é indispensável incluir. Contradição facilmente abrigada na ambivalência da avaliação, que promete medir para incluir em alguma categoria de classificação, produzindo uma opacidade que não deixa que se perceba que algumas categorias nas quais os alunos e alunas, professoras e professores são incluídos só produzem exclusão.

A avaliação somativa consiste em verificar a aprendizagem do aluno tendo como base o planejamento das aulas, os objetivos pré-determinados, as disciplinas e os conteúdos estabelecidos como padrão para um determinado grupo/série/ciclo/módulo/divisão/semestre, ocorrendo desde a Educação Básica até o Ensino Superior, sendo critério obrigatório em diversos regimentos escolares e planos de curso. De acordo com Moretto (2005) a preocupação dos alunos é satisfazer os professores, tentar responder tudo o que o professor quer para, com isso, obter nota.

Por serem tradicionalmente utilizadas, em inúmeras instituições, as avaliações somativas contribuem com mais de 60% na composição das médias acadêmicas, sentenciando aos alunos o sucesso ou o fracasso escolar.

A reprovação e a promoção de alunos em nível escolar são questões tão antigas quanto à própria existência da avaliação desde o século XVII. Reprovar ou não nos dias de hoje compete na compreensão do que é Educação e sua finalidade em uma sociedade que visa formar cidadãos ativos e críticos. A repetência durante toda a história da Educação no Brasil é encarada como fonte de desmotivação, evasão escolar, discriminação e segregação. Não podemos permitir que as pessoas que mais necessitam da escola sejam expulsas (banidas) dela.

A reprovação pode estimular a injustiça, trazendo prejuízos morais, negando o direito das pessoas ao acesso da cultura, socialização, educação, lazer, esporte e bem-estar social. O sistema de reprovação também traz prejuízos financeiros para o país como alertado em 1956 por Almeida Júnior em uma conferência sobre educação onde foi discutida a promoção automática (que perdurou entre as décadas de 50 e 60).

Além de se preocupar com os resultados, esta avaliação deveria se atentar aos instrumentais de coleta de informações sobre o aluno, sendo o mais comum deles a prova escrita.

Existem diversos instrumentos de coleta de informações no processo de ensino-

aprendizagem, devemos lembrar que esta variabilidade existe para ser explorada, uma avaliação bem realizada deve estar pautada em dois ou mais métodos de coleta de informações.

A técnica de testagem, utilizada amplamente em vestibulares e nas avaliações em larga escala, ganhou muitos adeptos e, em algumas instituições, é o único método aplicado em alunos para coletar informações sobre o processo de ensino-aprendizagem. Vulgarmente chamados de provas, os testes podem ser orais, práticos e/ou objetivos amplamente utilizados por instituições de ensino no mundo, ganhou adeptos no Brasil.

O uso de testes de modo mais generalizado está associado ao início do seu uso em exames e vestibulares, através dos quais consegue ampla divulgação. Na avaliação escolar, a utilização de testes cresceu tanto, desde o início da década de 60, que passou a ser em muitos casos, o único dado considerado pelo professor ao emitir um resultado da etapa de desenvolvimento de seu aluno (MELCHIOR, 1999, p.93).

As provas objetivas convencionais somente cobram nomes, datas e ideias copiadas de textos, ou seja, se baseiam na aprendizagem reprodutiva. Os estudos de Melchior (1999, p.99) corroboram com os dados colhidos por Frota-Pessoa (2001, p.15), ambos afirmam que existem muitos problemas e defeitos associados às provas convencionais, principalmente no que tange a sua elaboração, utilização e escolha das questões que irão compor a mesma.

Pelas provas convencionais são esquecidas algumas habilidades, como as de argumentar, analisar, contrapor, justificar, compor e propor. Elas apuram conteúdos memorizados, entendidos ou não, e deixam de lado a verificação do progresso dos estudantes, em termos de habilidades, atitudes e manejo do pensamento científico.

No entanto, a elaboração de testes contextualizados e com instrumentos variados podem alterar essa situação, fazendo das provas bons elementos de avaliação uma perspectiva construtivista.

Uma prova sob os olhares do construtivismo deve apresentar enunciados que ajudem o aluno a buscar a resposta da questão (...), apresentar, também, parametrização – indicação clara e precisa dos critérios de correção (...), oportunizar aos alunos ler e escrever, colocando textos curtos na prova, para provocarem respostas argumentativas, exercitando a lógica (...), propor questões operatórias e não transcritórias, exigindo operações mentais mais complexas, estabelecendo relações significativas entre os conteúdos e suas práticas (...). (MORETTO, 2005, pp. 110-122).

3 | A INFLUÊNCIA DA FORMAÇÃO NA PRODUÇÃO DAS AVALIAÇÕES

Segundo Rampazzo e Alvarenga (2004), o professor traz de sua formação uma experiência de avaliação ritualizada, padronizada, classificatória, sentenciativa e pautada em procedimentos terminais e conclusivos. Assim formado, transpõe para

a prática o modelo de avaliação que conhece e que vivenciou ao longo de sua vida escolar. Modificar sua forma de avaliar requer romper com toda uma história acadêmica (seja como aluno ou como professor) vivenciada em um modelo já conhecido e, por si apropriado.

Para Perrenoud (1999), existem professores malformados e mal informados que desconhecem os estudos e os mecanismos de avaliação e as condições em que atuam são pouco propícias ao desenvolvimento de uma avaliação formativa. Faz-se necessário investir na qualificação pedagógica dos professores, compreendendo que uma prática de avaliação formativa supõe um domínio do currículo e dos processos de ensino e de aprendizagem em geral.

Se durante sua formação o professor não teve contato com avaliações diferenciadas, formativas e diagnósticas, tenderá a repetir o comportamento de seus mestres e fazer, somente, o uso de avaliações tradicionais e cognitivas, principalmente se estiver atuando no Ensino Superior, onde o planejamento de aulas e atividades, muitas vezes, acaba sendo negligenciado ou não se atribui grande importância devido à massificação das graduações e a modelagem do ensino por grandes redes/empresas educacionais.

Sendo assim, antes de avaliar, o professor precisa definir os objetivos do ensino e escolher os métodos que serão utilizados durante seu curso para que estes sejam atingidos. Deve-se ter em mente as habilidades que os alunos desenvolverão a partir do estudo de determinado assunto e preparar aulas que os motivem a aprender, desta forma a definição dos objetivos e dos métodos é o primeiro passo para o processo de avaliação. O objetivo maior de toda instituição de ensino deve estar pautado em fazer com que o aluno adquira os requisitos que o levem a compreender a realidade que o cerca e refletir sobre ela, decidindo o que fazer e como se posicionar criticamente sobre uma determinada situação.

O planejamento pode ser considerado a base da prática docente, pois organiza e sistematiza as atividades (THOMAZI e ASINELLI, 2009). Planejar no cotidiano docente não se restringe ao preparo de aulas, análise de conteúdos e escolhas de estratégias de ensino, mas engloba, também, a avaliação.

A avaliação deve ser um desafio cotidiano da prática pedagógica, partindo da realidade e a ela retornar para transformá-la, pois, se não realizar esse processo, não pode ser encarada como tal. Sua razão de ser terá deixado de existir. Sendo assim, a avaliação deve ser realizada de maneira a garantir o acesso, por parte do aluno, ao conhecimento e avaliá-lo no decorrer do processo de apreensão desse saber sistematizado, na tentativa de vincular a avaliação ao processo de aprendizagem, tornando-a um elemento articulador desse processo (PREMEBIDA, 2009).

Toda avaliação deve levar em conta o contexto em que os alunos estão inseridos, considerando que cada um deles possui um histórico pessoal, social, familiar, cultural e educacional e, também, que cada indivíduo tem um ritmo de aprendizagem.

Muitos professores, no Ensino Superior, avaliam seus alunos, unicamente,

através de provas escritas, isto pode estar ligado à sua praticidade e controle total no processo, além disso, esta prática aparece, frequentemente, como exigência regimental nos Planos de Curso de inúmeras faculdades e universidades. No entanto, mesmo sendo as provas um dos principais recursos docentes, elas necessitam de muita atenção, relacionada, por exemplo, à elaboração das questões, sem nenhum tipo de artifício para atrapalhar o aluno durante a resolução da mesma.

A clareza e objetividade são apenas dois dos critérios a ser planejados durante uma avaliação, o professor consciente deve criar um ambiente confortável e favorável para o aluno ser avaliado, principalmente, porque este momento gera grande tensão emocional, sendo assim, um ambiente tranquilo e livre de interferências auxilia o bom resultado da avaliação.

A diversificação dos instrumentos para coleta de dados de aprendizagem é muito importante assim como ressalta Frota-Pessoa (2001) durante suas pesquisas sobre métodos de avaliação, indo além da diversificação de questões e chegando até a aplicação de uma prova, o professor pode optar por uma avaliação em grupo, além de ser muito apreciada pelos alunos, auxilia a aprendizagem se exigir discussões e reflexões.

Em conversas informais, muitos professores afirmam que as Instituições de Ensino Superior, que oferecem o curso de Ciências Biológicas, apresentam, em geral, um sistema de avaliação intensamente engessado e voltado para o uso de provas escritas como único ou mais importante instrumento para averiguação do processo de ensino-aprendizagem, poucas mudanças foram feitas com relação a essas ferramentas, o que leva o aluno a uma aversão à avaliação ou, por estar temeroso, tende a se desestabilizar emocionalmente e não obter o resultado esperado. Será que estes alunos estão sendo bem avaliados? Suas histórias, contratempos, ritmos e experiências de vida estão sendo consideradas durante o processo avaliativo? Estes fatores devem ser desconsiderados passando despercebidos pela avaliação? Se sim, onde está a contextualização que falamos tanto? O Ensino Superior está formando e avaliando os alunos com qualidade suficiente para sua atuação profissional e construção da cidadania? Uma avaliação contextualizada e formativa no Ensino Superior poderá amenizar as reprovações e os índices de evasão? E como os alunos reagiriam a ela?

O currículo dos cursos de Ciências Biológicas, assim como muitos outros, possui uma grande quantidade de disciplinas técnicas, quando o aluno é avaliado, muitas vezes, se depara com questões que visam somente à memorização, servindo apenas para classificá-lo, isso se deve, também, ao fato de que muitos dos seus docentes não tiveram sua formação inicial diferenciada, nunca tendo discutido o processo de avaliação da aprendizagem, além disso, muitos professores do Ensino Superior realizam as temidas provas tradicionais por comodidade, praticidade e hábito. Romper com esse paradigma é ainda um difícil processo. Refletir sobre novos instrumentos avaliativos e aplicá-los pode reduzir o distanciamento entre a teoria e a prática.

Segundo Zamunaro (2006), quando o professor pesquisa e reflete sobre o processo de ensino e aprendizagem, a sua prática se torna mais eficaz.

A formação de professores é uma temática que, cada vez mais, ocupa um papel de destaque nas discussões político-educacionais, seja nas políticas públicas, seja nas corporações profissionais do magistério. Quase sempre vinculada à questão da melhoria da qualidade do ensino, apresenta-se como um dos importantes pilares das propostas curriculares, situando-se numa perspectiva transformadora da educação e do ensino (MACHADO, 1999).

Para Oliveira-Neto, Santos e Silva (2012), os estudos envolvendo as práticas pedagógicas de docentes são de suma importância, já que estas práticas refletem em todas as dimensões do ambiente escolar.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação do ensino-aprendizagem é constituinte e estruturante da ação educativa. A sua razão de ser está em acompanhar se certos objetivos pedagógicos foram atingidos para possibilitar regulações interativas e integradoras. Tais regulações visam reestruturar a relação entre o planejamento, o ensino, a aprendizagem e a própria avaliação. A dinâmica avaliativa é mediadora do processo de desconstrução e reconstrução da práxis pedagógica.

Avaliar se torna algo que dá identidade a professores e a alunos, estes vistos não como seres sem formação e dissociados do processo, mas como elementos ativos, que se posicionam de forma social e histórica.

Paro para pensar e me pergunto quantas vezes nós professores nos esquecemos de que estamos diante de seres humanos únicos, completos, cada um com suas bagagens de vida, com suas histórias, com seus sonhos e trajetórias e, infelizmente, nos é dado o papel de juízes de valor em momentos avaliativos. Rosito (2008,) em seu trabalho com a proposta da Colcha de Retalhos, afirma que:

(...) o aluno não é uma “tábula rasa”, traz uma bagagem consigo, as vezes, em seu curso de formação, acrescenta objetos e mais objetos a essa bagagem, até não saber “o que” carrega consigo e “para que” servem todos os saberes e fazeres que aprendeu, na escola e fora dela, logo, há necessidade de abrir a bagagem e conhecer seu conteúdo.

Posso dizer, hoje, que nunca tive intenção de ser um juiz. A cada ano que passo desenvolvendo meu papel de professor consigo perceber que parte das histórias dos alunos se tornam as minhas, o que vai de encontro com a ideia complexidade defendida por Morin (1990) ao afirmar que a complexidade do ser humano leva à percepção da teia de relações do projeto de vida dos sujeitos, apontando a abrangência da formação pessoal, profissional, local e universal, que capta da carga vivencial as lógicas que

existem na sala de aula, por exemplo.

Alcançar ou não boas notas não define os alunos como aptos ou inaptos, bons ou maus profissionais, já como eles lidam com as pessoas, o que fazem com as informações e como o convívio e aprendizado puderam mudar suas vidas sim. Logo, faz-se necessária uma mudança no processo avaliativo no Ensino Superior, nós professores precisamos estar mais próximos dos alunos pois, somente desta forma nos apropriaremos de suas histórias e saberemos o quanto eles se desenvolveram durante seu período de formação, isso sim seria uma avaliação bem estruturada.

A obrigatoriedade de avaliações escritas precisa ser revista por todas as Instituições de Ensino Superior (IES), devemos oportunizar diferentes momentos para avaliação do desempenho, não atribuindo maior ou menor grau de importância à um instrumento específico, até mesmo porque, no dia da prova, o aluno se sente sob forte pressão, pode ter passado por alguma situação que o tira a concentração ou possuir algum problema que afetará negativamente no resultado deste tipo de avaliação. Realmente, uma prova não pode representar 60-70% do aprendizado de um semestre. O professor atento a forma de avaliar pode usar sim as provas como instrumento de verificação de aprendizagem, mas não pode reduzir suas avaliações a elas.

Segundo Josso (2004), a formação ocorre a partir dos próprios sujeitos, ou seja, compreender as experiências de vida é não ter uma visão fragmentada (cabe lembrar que as provas escritas podem possuir esta fragmentação), compartimentalizada ou enviesada sobre o sujeito em formação, não podemos “julgar” as aptidões de alguém sem conhecer o todo, as entrelinhas.

Sabemos o quanto a formação superior carece de práticas contextualizadas, no entanto, será que o professor universitário, formado através do ensino tradicional, teria condições de suprir a necessidade vivencial de uma sala de aula com mais de cem alunos com atividades diferenciadas? O professor arcaico, detentor do saber oficial, ator principal no processo de ensino-aprendizagem, está aos poucos sendo substituído pelos meios virtuais de aprendizagem e comunicação, visto que essas ferramentas digitais trazem, de modo mais rápido e atualizado, todas as teorias e informações que o aluno possa necessitar ou buscar, sendo assim, o professor universitário precisa, também, se ressignificar, transformando-se em mediador da aprendizagem.

Para Freire (1997), só um homem transformado é capaz de transformar, o que deixa claro a necessidade de revermos a formação no Ensino Superior, ressignificando-a.

Alguns problemas com IES foram revelados durante as pesquisas para este artigo, dentre eles a dificuldade de muitos discentes com a virtualização. Será que momentos inicialmente presenciais poderiam amenizá-los, servindo como nivelamento? É fácil para um aluno nativo digital se adaptar às disciplinas totalmente virtuais ou semipresenciais, no entanto, para aqueles que não nasceram na era da informática e da educação à distância, a falta física do professor é encarada como bloqueio e dificuldade.

Repensar o perfil de aluno que as IES estão atendendo se faz necessário,

o público de grande parte das Universidades não é mais formado por alunos que acabaram de sair do Ensino Médio, mas sim, daqueles que o encerraram há, pelo menos, dez anos, foram buscar uma colocação profissional e agora estão retornando a um ambiente de aprendizado que a cada dia se torna mais distinto daquele que estavam habituados. Este, segundo alguns relatos, é um dos motivos para a evasão, somente perdendo para os problemas de caráter financeiro.

A alteração repentina das matrizes curriculares, também, foi apontada como fator de desmotivação e evasão. A cada semestre ou anualmente ocorrem atualizações das disciplinas que compõe o currículo do curso, isso acaba “dificultando” os alunos que realizam planos de estudos ou provêm de outra IES.

Para Rosito (2008), neste mundo globalizado regido pela ideologia neoliberal, o caminho possível para um indivíduo tornar-se autor de sua prática, senhor de sua identidade, é a teorização de sua própria experiência constituída nos percursos da trajetória formativa pessoal e profissional, onde se encontram preciosas oportunidades de rever a si mesmo durante sua formação, antes de se tornar profissional. No entanto, é preciso lembrar que o profissional necessita de uma boa e sólida formação, conciliando a teoria e a prática. Logo, se nós professores somos vistos como exemplos por nossos alunos, porque não inverter esses papéis e fazer de nossos alunos a força motriz de nossas vidas?

Por favor, professores repensem suas atitudes, revejam suas velhas verdades e aprendam com quem quer aprender com vocês. Não se transformem em destruidores de sonhos, compreender nossos alunos, nos apropriarmos de suas histórias de vida pode nos fazer entender mais sobre nossas práticas e nossa própria história. Afinal, você sabe, realmente, por quê se tornou um professor?

REFERÊNCIAS

BARROS, Daniel Feitosa. **Avaliação Formativa**. Universidade Federal do Piauí. 2011. Disponível em: <http://educacaojuventudes.ufpi.com.br/2011/12/avaliacao-formativa.html> Acesso em: 09/09/2012.

BLOOM, Benjamin S.; HASTINGS, J. Thomas; MADDAUS, George F. **Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar**. São Paulo: Pioneira Editora, 1983.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 27/10/2016.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FROTA-PESSOA, Oswaldo. **Os caminhos da vida – Biologia para o Ensino Médio – Manual do professor**. São Paulo: Scipione, 2001.

GIL-PÉREZ, Daniel. **Tendencias y experiencias innovadoras en La enseñanza de las ciencias, en proyecto IBERCIMA de Enseñanza de la Ciencia y la Matemática**. Organización de Estados

Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Madrid. 1991. Disponível em: <http://www.oei.es/oeivirt/ciencias.htm> Acesso em: 05 nov. 2014 as 15h19.

HADJI, Charles. **A avaliação desmistificada.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem.** 6.ed. São Paulo: Ática, 1997.

HOFFMANN, Jussara M. L. **Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtivista.** Porto Alegre: Mediação, 1991.

HOFFMANN, Jussara M. L. **Contos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação.** Porto Alegre: Mediação, 1998. 40 p.

HOFFMANN, Jussara M. L. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** 26. ed., Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação.** Porto Alegre: Mediação, 2007.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** Tradução de José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 1999. 180 p.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar.** 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 180 p.

MACHADO, Ozeneide. Novas práxis educativas no Ensino de Ciências. In: CAPELLETI, Isabel; LIMA, Luiz (Orgs.). **Formação de Educadores: pesquisas e estudos qualitativos.** São Paulo: Olho d'água, 1999.

MELCHIOR, Maria Cecília. **Avaliação pedagógica: função e necessidade.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1999.

MÉNDEZ, Juan Manuel. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova – um momento privilegiado de estudo – não um acerto de contas.** 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. 150 p.

MORIN, Edgar. **O problema epistemológico da complexidade.** 2ª. ed. Portugal: Publicações Europa-América Ltda. Coleção Biblioteca Universitária, 1990.

OLIVEIRA-NETO, José Firmino; SANTOS, Beatriz Aparecida Batista dos; SILVA, Flávia Damascena Sousa. **Práticas e concepções pedagógicas de professores de biologia nas escolas públicas da cidade de Iporá - um olhar reflexivo.** Universidade Estadual de Goiás. Goiás. 2012. Disponível em: http://www.cdn.ueg.br/arquivos/ipora/conteudoN/974/CE_2012_12.pdf Acesso em: 07 nov. 2014 as 18h45.

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

PREMEBIDA, Célia Maria Barrozo. **A avaliação da aprendizagem escolar na educação básica.** Paraná, 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2173-8.pdf> Acesso em: 20 mar. 2014 as 12h08.

RAMPAZZO, Sandra Regina dos Reis; ALVARENGA, Georfrávia Montoza. **Avaliação da**

aprendizagem e formação do professor. 2004. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2004/anaisEvento/Documentos/MR/MR-CI0177.pdf> Acesso em: 17 mai. 2014 as 14h35.

RIBEIRO, Lucie Carrilho. **Avaliação da Aprendizagem**. 5.ed. Portugal: Texto Editora, 1994.

ROSITO, Margaréte May Berkenbrock. **Colcha de Retalhos: uma prática interdisciplinar a partir de histórias de vida**. In: CARVALHO, Mercedes (org.) Ensino Superior: reflexões sobre práticas docentes. São Paulo: Musa Editora, 2008. p. 77 – 94.

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

SOBRINHO, J. D. **Avaliação da Educação Superior**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

TEIXEIRA, Josele; NUNES, Liliane. **Avaliação Escolar: da teoria à prática**. 2.ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014. 232p.

THOMAZI, Áurea Regina Guimarães; ASINELLI, Thania Mara Teixeira. **Prática docente: considerações sobre o planejamento das atividades pedagógicas**. Educar, Curitiba, n. 35, p. 181-195, 2009.

ZAMUNARO, Ana Noêmia Braga Rocchi. **A prática de ensino de Ciências e Biologia e seu papel na formação de professores**. São Paulo. 2006. Tese (Doutorado em Educação para Ciências). Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Bauru. 2006.

SOBRE A ORGANIZADORA

Solange Aparecida de Souza Monteiro - Mestre 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 978-85-7247-369-9

