

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO -
IFSP
CAMPUS SÃO PAULO

BRUNA BORGES BAPTISTA TEIXEIRA

A construção da concepção de avaliação no ensino superior: o olhar do futuro
docente

SÃO PAULO
2016

BRUNA BORGES BAPTISTA TEIXEIRA

A construção da concepção de avaliação no ensino superior: o olhar do futuro
docente

Monografia apresentada à Banca Examinadora do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Formação de Professores com Ênfase no Ensino Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Especialista.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Alda Roberta Torres.
Co-Orientadora: Profa. Dra. Valéria Cordeiro Fernandes Belletati

SÃO PAULO
2016

T264c Teixeira, Bruna Borges Baptista.

A construção da concepção de avaliação no ensino superior: o olhar do futuro docente / Bruna Borges Baptista Teixeira. São Paulo: [s.n.], 2016.

91 f.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Valéria Cordeiro Fernandes Belletati.

Monografia (Especialização Lato Sensu em Formação de Professores com Ênfase no Magistério Superior) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, IFSP, 2016.

1. Formação docente 2. Avaliação 3. Avaliação no ensino superior
4. Didática I. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo II. Título

CDU 370.0

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Alda Roberta Torres

Julgamento: _____

Instituição: Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia – IFSP

Assinatura: _____

Prof.^a Dr.^a Valéria Cordeiro Fernandes

Belletati

Julgamento: _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Prof.^a Dr.^a Marli Amélia Lucas Pereira

Julgamento: _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

O único sentido da avaliação é cuidar da aprendizagem.

Pedro Demo

À minha mãe, Andrea Borges de Alvarez Baptista à qual tenho gratidão eterna por tudo que faz por nós e por me oferecer total apoio desde o início deste trabalho.

Aos meus filhos, Miguel e Lucas, que me ensinam todos os dias a ser uma pessoa melhor e me inspiram para lutar por educação de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à Deus pois sem ele não conseguiria chegar até aqui

Ao meu marido Fred pelo apoio e incentivo de sempre. Você me inspira para nunca parar de estudar.

À minha mãe Andrea, por sempre estar presente e disposta a ouvir minhas angústias e me proporcionar total apoio para a efetivação deste trabalho. Ao meu pai Roberto, por estar sempre disposto a me auxiliar em todas as dificuldades enfrentadas. À minha irmã, Fernanda, por escutar minhas angústias.

Aos meus sogros, Fátima e Heraldo, que ao longo desse período sempre me apoiaram e incentivaram a continuidade e término do curso mesmo com as dificuldades enfrentadas.

À minha companheira de trabalho, Eliane que me indicou este curso e me incentivou a dar continuidade aos estudos.

Aos meus amigos e companheiros de turma Bárbara, Sirlem, Marcelo e Marcos por por compartilharem momentos de estudo, discussão e reflexão sobre a educação nesses anos de convivência.

À minha querida Prof^a Dr.^a Alda Roberta Torres, que me orientou durante esta pesquisa contribuindo para o meu crescimento profissional, e em especial, pela confiança que depositou em mim durante a realização e elaboração desta pesquisa. Obrigada pelos momentos de luz, que foram decisivos para eu seguir em frente. Com a senhora aprendi o significado da pesquisa. Sua seriedade, dedicação e comprometimento com a educação foram exemplos para mim e, hoje, me inspiram no meu dia a dia na sala de aula.

À querida professora Profa. Dr.^a Valéria Cordeiro Fernandes Belletati, a qual despertou em mim o interesse pela temática da avaliação e me ofereceu todo suporte para iniciação desta pesquisa. Muito obrigada Professora!

Aos meus colegas de profissão com quem aprendo a cada dia e compartilho minhas angústias e reflexões. Em especial a Cleicis, Fernanda, Midiã, Simone, Maria Márcia, Beth, Marisa, Leila, Kátia, Sílvia e Rose com quem compartilho idéias no intuito de oferecer uma educação de qualidade para nossos pequenos.

As minhas amigas-irmãs Kelly, Mariana e Bruna, que estão sempre ao meu lado, apoiando minhas conquistas pessoais e profissionais. Brú, nada como ter uma amiga que sabe tudo de inglês! Sem você não teria conseguido fazer a tradução do resumo, obrigada!

Aos professores do Instituto Federal de São Paulo que muito contribuíram para a minha formação, como também para a composição deste trabalho.

RESUMO

A pesquisa apresentada tem como objetivo geral investigar o processo de construção de concepção de avaliação dos futuros docentes a partir das formas de avaliação que estão sujeitos nas Instituições de Ensino Superior. A partir da questão central surgiram outras que nos orientaram para que atingíssemos os objetivos desta pesquisa: compreender quais são as concepções de avaliação dos futuros docentes; analisar as concepções de avaliação que os discentes dos cursos de licenciatura pretendem adotar com seus futuros alunos e como estas se relacionam com as formas como são avaliados no curso de licenciatura; identificar e analisar em quais disciplinas o tema avaliação é discutido. Para isso, tomamos como fonte a interlocução de produções bibliográficas que deram início, elaboraram, estruturaram e ressignificaram a Formação de Professores no âmbito do Ensino Superior e das Licenciaturas, como também apresentamos uma discussão desta formação a partir dos saberes necessários à docência. Além disso, para tratar especificamente do nosso objetivo apresentamos uma discussão com as principais concepções sobre a Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior. Nos respaldamos nas contribuições de: Veiga (2000), Cunha (1998), Almeida (2012), Borges (2004), Saviani(2009), Pisaneshi (2010), Tardif (2008), Gauthier (2006), Pimenta (2005), Hadji (2011), Perrenoud (1999), Luckesi (2011), Holffmann (1994), Castanho (2000), Berbel (2001), Mendes (2005), entre outros. A partir da complexidade do nosso objeto de pesquisa utilizamos como metodologia a análise de conteúdo a partir de Bardin (1997), que nos conduziu a trabalhar com unidades de contexto orientando-nos a interpretar os dados explanados para organizar e fazer inferências nas respostas obtidas nos questionários. Surgiram então três unidades: Avaliação: construindo concepções e compreendendo sua importância; Como avaliar os alunos; A temática avaliação nas licenciaturas: um espaço em construção. Os dados revelaram que na Formação de Professores no Ensino Superior ainda prevalece a valorização do saber específico e as propostas pela valorização e defesa pelos saberes necessários à docência ainda é muito recente. Esta ausência dos saberes pedagógicos é refletida nas concepções de avaliação dos futuros docentes, pois identificamos na maioria das respostas dos alunos uma reprodução das práticas avaliativas que vivenciaram nos cursos de licenciatura, além de prevalecer uma concepção de avaliação quantitativa na qual a maioria deles optariam por práticas pontuais de avaliação que envolvem medidas, julgamento, valorização pela nota.

Palavras-chaves: Formação de Professores; Avaliação; Avaliação no Ensino Superior; Didática.

ABSTRACT

The research presented has the main objective to investigate the construction process of the evaluation conception of future teachers from the evaluation scheme which are subject in Higher Education Institutes. From the main question came up more in which guided us to achieve the objectives of this research: to understand what are the evaluation conception of future teachers; to analyze the evaluation conception that students of degree courses intend to bring to their future students and how these connects with the scheme that evaluated them in degree courses; identify and analyse in which subjects the topic evaluation is discussed. Therefore, was considered as a source the interlocution of bibliographic productions which initiated, developed, structured and reframed the Teachers Training within Higher Education and Degrees, as well as the presented discussion of this training from the essential knowledge for teaching. Furthermore, to specifically deal this research goal was presented a discussion with the main concepts of the Learning Evaluation in Higher Education. It was considered contributions of: Veiga (2000), Cunha (1998), Almeida (2012), Borges (2004), Saviani(2009), Pisaneshi (2010), Tardif (2008), Gauthier (2006), Pimenta (2005), Hadji (2011), Perrenoud (1999), Luckesi (2011), Holffmann (1994), Castanho (2000), Berbel (2001), Mendes (2005), and others. From the complexity of our research object we used as a methodology the analysis of Bardin (1997) content, which have led us to work with context units guiding on the data interpretation to organize and interfere on the answers obtained in the questionnaires. Then came up three units: Evaluation: building concepts and understanding its importance; How to evaluate the students; The evaluation theme on degrees: a work in process. The data revealed that the Teachers Training within the Higher Education still remains the specific knowledge strengthening and the proposals for enhancement and defence for the necessary knowledge for teaching is still very recent. This lack of pedagogical knowledge has been reflected on the evaluation conception for the future teachers, as identified in most of students answers a representation of the evaluation commitment in which experienced in degree courses, besides prevails the quantitative evaluation conception in which most of them would choose specific practices evaluation involving measures, judgment, maximisation for the note.

Keywords: Teachers Training; Evaluation; Higher Education Evaluation; Didactics.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Os saberes dos professores.....	34
Quadro 2 - O reservatório dos saberes.....	36
Quadro 3 - Correspondência entre os nossos objetivos da pesquisa e as perguntas.....	89
Quadro 4 - Núcleo de Sentido por sujeito x núcleo de sentido por questão.....	94
Quadro 5 – Núcleo de Sentido por questão x Núcleo de sentido por objetivo.....	106

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1 – Dados da questão 11 da Pesquisa (Referente ao Quadro2) – Núcleo por questão..
.....74

LISTA DE SIGLAS

CEFET-SP	Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo
IFSP	Instituto Federal de São Paulo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
SESSÃO 1 - A Formação Docente e a Avaliação da Aprendizagem: contexto e concepções	19
1.1 A formação docente: o contexto brasileiro.....	19
1.1.1 O professor da Educação Superior Brasileira.....	20
1.1.2 A formação inicial de professores da educação básica: as licenciaturas.....	25
1.1.3 A formação de professor a partir da tendência dos saberes docentes	28
1.2 Avaliação da aprendizagem: concepções e apontamentos	32
1.2.1. Concepções de avaliação de aprendizagem.....	33
1.2.2. Avaliação de aprendizagem no Ensino Superior	37
SESSÃO 2 – Procedimentos Metodológicos.....	44
SESSÃO 3 - O processo de ensino e aprendizagem nas IES: a construção da concepção de avaliação dos estudantes de licenciatura.....	50
3.1 Perfil do alunos pesquisados.....	50
3.2 Avaliação: Construindo concepções e compreendendo sua importância.....	50
3.3 Como avaliar os alunos na sua prática futura	55
3.4 A temática avaliação nas licenciaturas: Um espaço de contradição e construção.....	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	64
APÊNDICES	68
Apêndice A - Quadro 3 - Correspondência entre os nossos objetivos da pesquisa e as perguntas	68
Apêndice B - Questionário	69
Apêndice C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.....	71
Apêndice D - Quadro 4 - Núcleo de Sentido por sujeito x núcleo de sentido por questão.....	73

Apêndice E - Quadro 5 – Núcleo de Sentido por questão x Núcleo de sentido por objetivo 85

ANEXOS	87
Anexo 1 - Parecer emitido pela Plataforma Brasil (02-04-2014).....	87
Anexo 2 - Parecer emitido pela Plataforma Brasil (24-04-2014).....	88
Anexo 3 - Parecer emitido pela Plataforma Brasil (13-12-2014).....	90
Anexo 4 - Parecer emitido pela Plataforma Brasil (11-02-2015).....	92

INTRODUÇÃO

A formação docente tem sido objeto de análise por muitos pesquisadores como Cunha (1989); Perrenoud (1996); Pimenta (1994); Saviani (1996); Tardif e Gauthier (1996), entre outros, que discutem e questionam sobre que tipo de formação se tem proposto aos futuros professores. Estes tem procurado ressignificar os processos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência. O desejo de discutir, refletir e pesquisar sobre esta temática, surgiu a partir da realidade que convivi desde o momento da minha formação até hoje como profissional da área. Tais espaços (universidade e escola) nos fizeram refletir e questionar sobre que tipo de formação recebemos. Ensinar para quem? O quê? Foram questionamentos que nos fizeram quando já havíamos ingressado no curso de Pedagogia. O fato, de logo no início da faculdade ter ingressado para o universo da escola nos auxiliou ainda mais na confirmação dessa escolha. Além disso, contribuiu para que nossa formação fosse mais completa, pois tínhamos um “laboratório” (escola) no qual seus sujeitos – os alunos – nos ajudaram a compreender as relações entre teoria e prática.

Apesar de nosso foco de estudo ter sido a Educação Infantil, ao buscar uma formação continuada, optamos pelo curso de Formação de Professores com Ênfase no Magistério Superior, pois nosso objetivo era conhecer o universo do Ensino Superior e buscar uma formação continuada.

Ainda que o interesse pela Educação Infantil permaneça, este curso aumentou a vontade em ingressar no Ensino Superior para lecionar num curso de Pedagogia, pois durante seu curso e a influência de alguns professores, nos despertou um interesse e encantamento, além de nos proporcionar um maior amadurecimento profissional. O fato de já termos visto alguns temas do curso, fizeram com que compreendêssemos muitos aspectos da profissão que na graduação não foram possíveis, seja pela falta de maturidade, seja pela falta de experiência ou até pelo nível de exigência.

Mesmo com focos em níveis diferentes de ensino temos buscado “traduzir” para as duas realidades (experiência/formação – Educação Infantil/Ensino Superior) de forma que possam se integrar e contribuir nesse processo de formação. São os “saberes docentes” - experienciais/ específicos/ pedagógicos - destacados por alguns teóricos como Tardif, Nóvoa, Pimenta que tem se complementado e colaborado para construção da nossa identidade profissional.

Neste percurso, o caráter político e filosófico da profissão, foram aspectos que, embora tenha sido discutido na graduação, apenas fizeram mais sentido na formação continuada. Acreditamos que o olhar para além do que a aparência nos mostra e perceber que a realidade é assim por escolhas e não por que “tem que ser” ou “sempre foi”, é um dos principais aspectos da carreira docente, pois irá conduzir toda a nossa postura, planejamento de curso, escolhas de temas que influenciarão na formação dos nossos alunos, dentre outros aspectos que fazem parte do trabalho do professor. Autores que tratam do tema como, Pimenta (2002), Freire (1996), Cunha (1989) entre outros nos ajudam a pensar que tipo de sociedade queremos formar e de que maneira podemos atingir esta escolha. A todo o momento vem o conflito e as tensões, que é natural da profissão como destaca Charlot (1992), mas que nos ajudam a estar sempre em mudanças para melhoria da prática profissional.

Nessa perspectiva nosso tema de pesquisa – formação docente – nos trouxe algumas inquietações relacionadas especificamente à avaliação nos impulsionando ao nosso objeto de estudo. As práticas avaliativas as quais muitos de nós fomos submetidos, inclusive no Ensino Superior, se aproximam mais daquelas as quais Luckesi se refere como exame. Características como a valorização da nota, provas sem “feedback”, propostas de seminários sem orientações e acompanhamento mas com exageradas cobranças, provas com múltipla escolha, questionamentos conteudistas que apenas reproduziam uma ideia sem proposta de reflexão levam à desistência de muitos discentes dos cursos, além de reforçar práticas que quando formados irão reproduzir.

Por ter sido estudante de um curso de licenciatura e ter experimentado destas técnicas de avaliações pontuais, acreditamos que há a necessidade de uma reflexão que busque repensar tais práticas principalmente por serem estes, cursos de formação docente.

O espaço que encontramos para nossa investigação é a Educação Superior, em que as diferentes propostas de avaliação estão presentes e que um dos desafios dos docentes é buscar que a avaliação faça parte ato pedagógico, pois esta é “dependente da condição pedagógica porque ela é a expressão valorativa de uma pedagogia e decorrente de um processo de ensinar e de aprender” (CUNHA, 1999, p.7).

Dessa forma, a pergunta fundante que norteia a nossa pesquisa é: As formas avaliativas as quais o discente está sujeito nos cursos de licenciatura mudam sua concepção de avaliação?

Sendo a avaliação uma *dimensão pedagógica* é fundamental que esta seja refletida e questionada, pois nos cursos de licenciatura estamos formando profissionais que irão atuar em instituições educacionais e poderão transformar as práticas avaliativas atuais a partir tanto das vivências diferenciadas e inovadoras de educação como através de propostas das teorias de avaliação de aprendizagem.

Portanto, nos propomos a discutir especificamente sobre como a avaliação, que é indissociável da formação docente, está sendo abordada e vivenciada nos cursos de licenciatura.

Sendo assim, nosso principal objetivo foi investigar as possíveis mudanças de concepção de avaliação dos futuros docentes a partir das formas de avaliação que estão sujeitos na universidade. Além disso, buscamos analisar as concepções de avaliação que os discentes dos cursos de licenciatura pretendem adotar com seus futuros alunos e como estas se relacionam com as formas como são avaliados no curso de licenciatura, bem como compreender quais são as concepções de avaliação dos futuros docentes e identificar e analisar em quais disciplinas o tema avaliação é discutido.

Para apresentar esta investigação organizamos esta monografia em três capítulos acompanhados por este texto introdutório e pelas considerações finais. No primeiro capítulo, abordamos o tema da Formação Docente e Avaliação de Aprendizagem: contexto e concepções. Este capítulo aborda todo nosso aporte teórico e está dividido em duas seções. Na primeira seção apresentamos *o professor da educação brasileira*, o que é exigido deste profissional e o seu perfil. A partir de um resgate histórico e das leis atuais identificamos e apontamos como compreendemos os fatos que levam a não valorização da capacitação pedagógica neste nível de ensino. Procuramos expor as reais necessidades de repensar a formação docente diante de um contexto que exige não apenas mais uma formação técnica, mas também pedagógica e política, a partir do olhar de muitos autores que estão propondo rupturas dessa realidade e que apresentam inovações de ações, não individuais, mais coletivas pela defesa de uma formação para o magistério no Ensino Superior. Na sequência, apresentamos a *formação inicial de professores da educação básica: as licenciaturas*, o processo de formação de professores no Brasil que revela como se deu a construção de um dualismo entre Escolas Normais e cursos superiores de Educação em que marca uma falta de identidade institucional própria que contemple, no processo de organização dos seus cursos, a especificidade de uma formação de natureza profissional. A partir dessa realidade, apresentamos caminhos traçados por alguns autores que tem buscado uma ressignificação das bases sobre as quais a formação docente tem sido alicerçada uma vez que teriam melhores

condições de ordenar seus cursos, de modo que estes pudessem vincular-se, mais concretamente, à realidade da escola básica, sem deixar de considerar o fator político-ideológico que tanto interferiu e continua interferindo nesse processo de mudança. Apresentamos também a *Formação de professor a partir da tendência dos saberes docente*, no qual nos propusemos a fazer uma análise desta formação docente a partir da tendência dos saberes necessários à docência apresentando as ideias dos teóricos especialistas nesta temática que revelam uma concepção pedagógica, na qual a figura do professor é de um ser histórico e, por isso socialmente contextualizado que faz intervenção na sua realidade modificando práticas e propostas de formação. Na segunda seção, *Avaliação da aprendizagem: concepções e apontamentos*, apresentamos as principais concepções de avaliação de aprendizagem e destacamos os principais autores que tratam especificamente da Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior, sobretudo por causa da afinidade com as nossas opções teóricas.

No segundo capítulo descrevemos os *Procedimentos Metodológicos* que foram desenvolvidos para a realização desta pesquisa, no qual apresentamos o objeto da nossa pesquisa, os objetivos traçados, a delimitação do campo, os sujeitos pesquisados, o questionário aplicado e o seu resultado.

No terceiro capítulo, trabalhamos com a *Análise dos Dados*, em que buscamos interpretar as concepções dos futuros professores e suas relações com as teorias acerca da Formação Docente com o foco na Avaliação Formativa, buscando ir além das respostas para transformá-las em dados para a nossa pesquisa.

Por fim, apresentamos as *Considerações Finais*, buscando relacionar os resultados da análise com o aporte teórico estudado, refletindo sobre as hipóteses da pesquisa e os objetivos alcançados.

SEÇÃO 1

A FORMAÇÃO DOCENTE E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONTEXTO E CONCEPÇÕES

A proposta de formação,(...), depende da concepção que se tem de educação e de seu papel na sociedade desejada.

Maria Isabel Cunha

1.1 A formação docente: o contexto brasileiro

Ao pensarmos na formação docente dentro do contexto brasileiro, organizamos um quadro de reflexões a partir de três subseções, considerando que esta formação está inserida na Educação Superior que faz parte de um sistema educacional que, por sua vez, pertence a um sistema socioeconômico, político e cultural mais amplo e como afirma Cunha (1989), a cada escolha de currículo e do fazer docente há por trás uma concepção de educação (mesmo que inconscientemente). Na primeira subseção: *1.1.1 O Professor da Educação Superior Brasileira*, apresentamos o que é exigido deste profissional e qual é seu perfil atual. A partir de um resgate histórico e das leis atuais identificamos e apontamos os fatos que levam a não valorização da formação pedagógica neste nível de ensino. Por fim, expusemos as reais necessidades de repensar a formação docente diante de um contexto que exige não apenas mais uma formação técnica, mas sobretudo pedagógica e política, a partir do olhar de muitos autores que estão propondo rupturas dessa realidade e que apresentam inovações de ações, não individuais, mas coletivas pela defesa de uma formação para o magistério no Ensino Superior. Na sequência, apresentamos em *1.1.2 A formação inicial de professores da educação básica: as licenciaturas*, o processo de formação de professores no Brasil que revela como se deu a construção de um dualismo entre Escolas Normais e cursos superiores de Educação em que marca uma falta de identidade institucional própria que contemple, no processo de organização dos seus cursos, a especificidade de uma formação de natureza profissional. A partir dessa realidade, apresentamos caminhos traçados por alguns autores que tem buscado uma ressignificação das bases sobre as quais a formação docente tem sido alicerçada uma vez que teriam melhores condições de ordenar seus cursos, de modo que estes pudessem vincular-se, mais concretamente, à realidade da escola básica, sem deixar de considerar o fator político-ideológico que tanto interferiu e continua interferindo nesse processo de mudança. No item *1.1.3 A formação de professor a partir da tendência dos saberes docentes*, nos propomos a fazer uma análise desta formação docente a partir da

tendência dos saberes necessários à docência apresentando as ideias dos teóricos especialistas nesta temática que revelam uma compreensão pedagógica, na qual a figura do professor é de um ser histórico e socialmente contextualizado que faz intervenção na sua realidade modificando práticas e propostas de formação.

1.1.1 O professor da Educação Superior Brasileira

Ao contrário do Ensino Fundamental e Médio, no Ensino Superior não há exigência regulamentar quanto à formação para o magistério, podendo o professor exercer a docência tendo formação inicial em cursos de bacharelados e tecnologias. Basicamente, o perfil do profissional que leciona no Ensino Superior se constitui de uma graduação com formação específica em alguma área do conhecimento, podendo esta ser aperfeiçoada com cursos de pós-graduação *Stricto sensu* ou *Lato sensu*. Paralelamente, este profissional sofre pressões da chamada “produtividade pessoal e institucional, movimento esse de caráter internacional, objetivando nos rankings que expõe e qualificam, por meio da quantidade, o trabalho desenvolvido” (GIBBS, 2004 apud ALMEIDA, 2012)¹.

Em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases na Educação Nacional (LDB) nº 9394, publicada em 20 de dezembro de 1996, o docente universitário deve ter competência técnica - compreendida como domínio da área de conhecimento. Porém, o governo não estabelece normas de capacitação didática do docente (MOROSINI, 2000).

A referida LDB deixa clara a não obrigatoriedade de uma formação pedagógica para exercer a função de docente no Ensino Superior e o que temos percebido hoje é que os perfis dos profissionais neste nível de ensino são: professor reconhecido pela especialização, que exerce outra atividade em outros campos de atuação, profissionais que assumem a docência no Ensino Superior, mas se dedicam e se interessam muito mais pela pesquisa, e há poucos professores com formação pedagógica. Qual seria então o perfil do professor do Ensino Superior? Quem é o “formador de professor” nos cursos de licenciaturas? Podemos ter um profissional comprometido e reconhecido pela sua formação, ou não?

¹ GIBBS, G. Menjoar. La enseñanza y el aprendizaje universitario mediante estrategias institucionales. Educar. Barcelona, UAB, n.33, 2004.

Em decorrência deste perfil descrito acima, constitui-se uma formação pautada por títulos: mestrado e doutorado, além de publicações de artigos. Como pensar então qual é o papel do professor de Ensino Superior no processo de ensino aprendizagem do aluno? De que forma podemos criticar as formas de ensino de um professor de Ensino Superior se lhe é exigido apenas conhecimentos específicos de sua área de atuação e não conhecimentos pedagógicos que lhe ofereceriam condições ou reflexões para que pensassem sobre como transformar seus conhecimentos específicos em disposições para que os alunos de fato aprendessem? Campos (2008) revela que:

[...] uma cultura que confere à prática docente um estatuto indefinido segundo a base de formação e desenvolvimento profissional institucional, destacando ora a figura do professor descolado do formador, ora do formador descolado do pesquisador e/ou do pesquisador descolado do professor, o que implica a indefinição do profissional: formador de professor, pela ausência de compromisso com o ofício. Enfim, admite-se aí uma falta de identidade própria ao formador de professor (p.76).

Tal cultura, neste nível de ensino, da não valorização da capacitação pedagógica é esclarecido por Berbel (2001) ao afirmar que está nas raízes da própria história da educação de nosso país, por fazerem parte de todo um sistema tradicional que está em crise e tem sido questionado cada vez mais. Nas palavras de Castanho (2000) “Algo tão profundamente entranhado não se desentranha facilmente. Nem é interesse de quem quer que seja proceder a tal desentranhamento” (p.173).

De acordo com Valente e Viana (2011), nas primeiras escolas do Brasil, os cursos eram seriados, com programas fechados e disciplinas destinadas a formar professores competentes em uma determinada área ou especialidade. Já vigorava o sistema de aprendizado no qual o docente deveria transmitir aquilo que sabia, para o aluno que nada conhecia. O resultado da aprendizagem era avaliado pelo próprio profissional, que dizia se o aluno estava apto ou não para exercer determinada profissão. Em caso positivo, o aluno recebia um diploma que certificava sua competência profissional, caso contrário, repetia o curso.

Segundo os autores citados acima, na época, não havia discussão sobre a formação do professor e, conseqüentemente, sobre a sua formação para o trabalho na docência. Os cursos superiores procuravam profissionais que tinham sucesso em sua atividade profissional, convidando-os para ensinarem os alunos a serem tão bons quanto eles. Praticamente, exigia-se

apenas o bacharelado, o que nos leva a pressupor que “quem sabe, automaticamente, sabe ensinar”.

Diante deste contexto, podemos afirmar que era evidenciada uma formação basicamente técnica, que desconsiderava a dimensão pedagógica e a política, atribuindo ao professor o papel de detentor do conhecimento que apenas “transmite conteúdos”.

Atualmente temos quatro importantes pesquisadoras que lideram as discussões e nos ajudam a repensar a formação docente do professor que atua na Educação Superior: Ilma Passos de Alencastro Veiga a qual lidera o ENFORSUP (Encontro Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste de Formação Docente para a Educação Superior) que tem “a docência superior como objeto de investigação na pesquisa educacional, perspectivando o fortalecimento da discussão sobre a formação do professor universitário e de seu desenvolvimento profissional.” (V ENFORSUP, 2013); Maria Isabel Cunha, líder da RIES (Rede Sul Brasileira de Investigadores da Educação Superior) que, segundo esclarecimento da própria autora, funciona como rede presencial e congrega professores-investigadores implicados com a Educação Superior, porém, tem expandido suas ações permitindo acesso irrestrito aos protagonistas e cenários em que se desenvolvem as práticas educativas no Ensino Superior permitindo a interatividade e a interinstitucionalidade cooperativa. (CUNHA; BROILO, 2008). Maria Isabel de Almeida e Selma Garrido Pimenta ambas pertencentes a USP (Universidade de São Paulo) as quais iniciaram o programa de Pedagogia Universitária e ficaram à frente da PFPUSP (Programa de Formação de Professores), formulado por comissão composta por representantes de todas as unidades envolvidas com a formação de professores. A característica principal inovadora do PFPUSP é que “a formação de professores configura-se como um projeto político-pedagógico único, definido e desenvolvido conjuntamente pelas Unidades envolvidas na oferta das disciplinas específicas (Institutos e FFLCH) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas e da área pedagógica (Faculdades de Educação e Departamento de Educação)”. (PINHO, 2009, p.12).

Todas estas líderes adentram ao contexto da universidade, tendo-a como *lócus* de estudo, para buscar rupturas de projetos que não condizem mais com a realidade atual, e assim, têm apresentado propostas de inovações que compõe um projeto coletivo e não apenas experimental ou individual.

Sendo assim, evidenciamos a necessidade de romper com a realidade atual e buscar uma formação crítica tanto nos cursos de graduação como pós graduação, na qual não haja mais lugar para um professor técnico-reprodutivista. Podemos questionar: de que forma isso seria possível? Quais caminhos podemos trilhar para conseguir esta formação crítica?

Veiga, juntamente com Rezende e Fonseca (2000), realizaram uma pesquisa com professores que foram considerados como “bem-sucedidos” na opinião de seus pares e alunos. As autoras tiveram a aula universitária como espaço de sua pesquisa e puderam destacar práticas inovadoras “que sinalizam indícios de avanço nos processos de ensinar, pesquisar e aprender e socializar diferentes saberes na universidade.” (p.189). Dentre as práticas relatadas pelas autoras, destacamos estas:

- ✓ Busca de caminhos na articulação ensino-trabalho, na qual os professores pesquisados desenvolviam a aula em espaços não convencionais, construindo a partir do desenvolvimento de projetos, novas relações de ensino-aprendizagem que favoreciam a troca de experiências.
- ✓ A aula como espaço de diversidade e emancipação. Professores e alunos dialogam e constroem uma relação pedagógica horizontalizada em que ambos são protagonistas no processo educativo priorizando a assimilação e a produção do conhecimento.
- ✓ Prevendo temas ou galerias temáticas a partir do desenvolvimento de projetos, os alunos estão constantemente realizando pesquisas com a orientação dos professores que tem como objetivo construir conhecimento mediante o processo de aprendizagem do aluno.
- ✓ A pesquisa norteando a docência – preocupação do professor entrevistado em vincular e articular ensino, pesquisa e extensão, pontuando a pesquisa como a grande geradora da construção do conhecimento.
- ✓ Busca de saídas para além da sala de aula: o professor entrevistado propõe atividades que colocam os alunos em contato direto com prática por meio de análise, discussão e identificação de elementos de produção de conhecimento.

Embora tais práticas tenham sido consideradas pelas autoras como um avanço, no qual os professores pesquisados conseguiram buscar alternativas que rompem um modelo tradicional de ensino, elas destacam que não puderam explorar com profundidade as possibilidades de um ensino com qualidade, por não se respaldarem em fundamentação pedagógica, já que são profissionais com bacharelado que assumem a docência universitária como outra opção de trabalho.

Podemos depreender diante de tal estudo que apenas “práticas inovadoras” não são suficientes para essa busca de uma formação crítica. É fundamental que os futuros

profissionais da educação, como os próprios professores que estão formando tais profissionais tenham a didática como requisito necessário para esta formação.

Temos, então através do estudo de Veiga, Rezende e Fonseca (2000), a defesa de uma formação para o magistério no Ensino Superior, ao afirmarem que:

Se a especificidade e identidade da profissão docente é o ensino, é inadmissível que os professores universitários que detenham o domínio do conhecimento em um campo científico não recebam uma formação mais condizente com as reais necessidades dos alunos e do ser professor. (p. 190)

Para buscar mudanças no perfil do profissional do Ensino Superior, Rios (2007) aponta possíveis ações dentro da própria instituição. Ações estas que vão de encontro à lei que não determina a formação pedagógica no Ensino Superior:

Investir na formação dos docentes em encontros proporcionados no espaço institucional substitui, progressivamente, ações individualizadas por ações coletivas. É a construção coletiva que contribuiu efetivamente para a reorganização do Currículo da Instituição, transcendendo a matriz curricular vigente, desenvolvendo diferentes saberes, competências e habilidades. (RIOS, 2007, p.109)

Compartilhando da mesma ideia da autora citada acima, Almeida (2012), defensora de uma formação densa que fundamente uma prática complexa, acrescenta também que mesmo diante dos desafios inerentes a profissão, este investimento na formação pedagógica dos professores, pode ocorrer por caminhos distintos, pois a autora leva em consideração os contextos e as filiações políticas das instituições.

Mesmo diante desse momento de mudanças, Veiga, Rezende e Fonseca (2000) não desconsideram a crise institucional, hegemônica e legítima na qual a universidade se encontra, porém acreditam que ainda há possibilidades para que o docente realize um trabalho sério e comprometido politicamente com seus alunos e com a sociedade. Ainda acrescenta que: “Se assim o fazem, é por determinação e por convicção da importância de seu papel também como profissionais do magistério” (p.188).

Tais ideias tem se apresentado como alternativas para pensar o processo de ensino-aprendizagem na universidade, na qual estão constituindo uma nova matriz na ciência, que se tornam importantes nas repercussões sobre a prática pedagógica porque é “das ciências humanas que a educação se alimenta e, à medida que aquelas que foram se desenvolvendo sobre novas bases, também esta foi sendo examinada sob nova ótica.” (CUNHA, 1998, p. 20)

Dessa forma, a referida autora, procura articular o ensinar e o aprender, construindo conhecimentos sobre as práticas vividas sem deixar de estabelecer uma interface com a percepção política da sociedade.

Sendo assim, o que questionamos é: Qual é o tipo de formação docente é esperado para atingir tais mudanças? Qualquer formação pedagógica é suficiente para suprir as reais necessidades do professor do Ensino Superior? Quais saberes são necessários para consolidar esta formação? Tais questionamentos serão discutidos nas próximas subseções.

1.1.2. A formação inicial de professores da educação básica: as licenciaturas

Atualmente, a formação de professores para educação básica é regida pela Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 a qual foi estabelecida com o objetivo de elevar a qualidade da educação oferecida no país. Em seu artigo 62 ficou estabelecido que, a formação de docentes para atuar na educação básica:

[...] far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a ser oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, p.274).

No âmbito do Ensino Superior, mais precisamente em relação às políticas de formação docente, além do restabelecido da licenciatura plena como pressuposto para o preparo dos quadros do Magistério, destacam-se dois diferenciais que se fizeram presentes na nova LDB: a elevação da formação do professor das séries iniciais (educação infantil e ensino “primário”) ao nível superior e a criação do Instituto Superior de Educação (ISE), definindo no plano legal um modelo institucional especificamente voltado para o preparo profissional da educação básica (PISANESCHI, 2010).

Ao invés de equacionar o problema de formação docente, Saviani (2009) revela que a nova LDB “sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo, pois os Institutos Superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração.” (Saviani, 2008c, p. 218)

Borges (2004) relata, através de uma pesquisa realizada com os docentes, uma análise que estes fazem em torno da formação inicial. Evidenciam-se nesta análise avaliações “prós e contras” a esta formação: reconhecem o papel fundamental da formação inicial para o futuro

profissional, mas não deixam de apresentar críticas e/ou modificações às quais deveriam se submeter os cursos de Licenciatura, visando uma maior proximidade em relação ao contexto escolar e à realidade do ensino. Pisaneschi (2010) considera esta crítica dos docentes como uma fragilidade dos cursos de formação inicial, motivo este que a impulsionou e a orientou a desenvolver a sua pesquisa.

Novamente identificamos a fragilidade da profissão docente que continua sendo estruturada através de leis que não dão suporte para que seja construída uma identidade profissional, mas que dá margem a uma multiplicidade de modelos formativos.

De forma a superar tal fragilidade, Pisaneschi (2010) acredita que a existência de um *locus* específico, o qual agregue os cursos de formação inicial de professores, ofereceria condições para a organização de programas e modelos formativos com uma identidade institucional própria que contemplasse, no processo de organização dos seus cursos, a especificidade de uma formação de natureza profissional, uma vez que teriam melhores condições de ordenar seus cursos, de modo que estes pudessem vincular-se, mais concretamente, à realidade da escola básica, pois, “tal configuração representaria, portanto, uma ressignificação das bases sobre as quais a formação docente tem sido alicerçada” (p.349).

Os elementos que levaram a referida autora a defender a especificidade da formação e sua profissionalização se deram a partir deste resgate histórico em que pode identificar uma pluralidade de modelos formativos que corroboram para a tese de uma inexistência de modelos únicos destinados ao preparo dos profissionais da educação básica, também apresentada por Saviani (2009). Soma-se a este elemento a “existência de uma política de descontinuidade que tem marcado a condução das ações governamentais voltadas à formação inicial de professores no Brasil, desde seus primórdios” (PISANESCHI, 2010, p. 354). Além da precariedade das políticas formativas, apontadas por Saviani (2009), ele também nos revela que “sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país” (p.148)

Cria-se então uma cultura que interrompe ou congela projetos, impedindo o sucesso de muitas propostas que poderiam significar possibilidades concretas de avanço na qualidade impressa às instituições e aos cursos responsáveis pela formação dos profissionais da educação em nosso país. Diante deste contexto marcado por uma intensa disputa político-ideológica:

poderes historicamente constituídos encontraram, na descontinuidade das políticas na área, condições (mais que favoráveis) para manterem inalterados antigos modelos e padrões que têm mostrado ineficientes diante da tarefa de formar com qualidade nossos quadros para o magistério. (PISANESCHI, 2010, 355)

Um dos exemplos destacados pela autora são os embates entres os cursos normal superior e pedagogia que contribuíram para enfraquecer, ainda mais as possibilidades de organização dos Institutos Superiores de Educação no seio das Faculdades de Educação.

Saviani (2009), acredita que “a formação profissional dos professores, implica, pois, objetivos e competências específicas, requerendo em consequência estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento desta função” (p.150) , superando as diferenças entre faculdades ou institutos ou de faculdade de Educação separados pela dualidade dos cursos de bacharelado e licenciatura.

É exatamente neste contexto em que nossa pesquisa se encontra e apresenta relevância: olhar para os futuros docentes nos cursos de licenciatura oferecidos pelas instituições superiores e compreender como estão construindo concepções sobre a avaliação, temática diretamente ligada à didática e aos saberes pedagógicos, pois o que se percebe e é revelado por Saviani (2009), Pisanechi (2010) e Borges (2004) é que ainda há uma grande desvalorização da profissão docente com poucos espaços para se discutir sobre a profissão.

Além da imprescindível seriedade e urgentes mudanças necessárias nos cursos de formação docente (considerando essas mudanças para além das disputas políticas-administrativas) refletidas por Pisanechi (2010), podemos considerar a fala de Borges (2004) que destaca que “a formação profissional é um processo mais amplo, que não se esgota na formação inicial prolongando-se pela vida toda no processo de socialização profissional(...)” (BORGES, 2004, p.126. Campos (2008) acredita que encarar a formação como contínuo indica:

[...] pensar em um processo que se instaura desde o momento em que o sujeito – futuro agente educativo – se depara com a educação sistematizada, a exemplo na escola, a pretensão de ser professor, sua formação inicial, seu exercício profissional na perspectiva da formação contínua. Indica pensar que, no processo, há muito do que pode configurar como a maneira do agir docente – o próprio habitus, que deve ser assumido e refletido, a fim de provocar mudanças e transformações que imprimam sentido à ação docente e indiquem a profissionalização. (p.74)

A partir de tais afirmações, podemos pensar o que deve ser priorizado na formação docente para conquistar essa profissionalização? Qual seria a especificidade desta profissão?

Quais saberes são necessários para a formação docente? Em que momento eles são construídos pelos docentes? Na próxima subseção reuniremos outros elementos que auxiliem na discussão dessas questões.

1.1.3 A formação de professor a partir da tendência dos saberes docentes

O futuro profissional não pode constituir seu saber fazer senão a partir de seu próprio fazer.

Selma Garrido Pimenta

Em busca de ressignificar os processos formativos dos docentes, muitos autores como Cunha (1989); Gauthier (2006); Pimenta (1994); Perrenoud (1996); Saviani (1996); Tardif (2008), entre outros, pautam-se na reconsideração dos saberes necessários à docência a partir da prática social da educação. Cunha (1989) nos revela que: “quase todas as propostas atuais contemplam o saber específico, o saber pedagógico e o saber político-social como partes integrantes da formação dos professores. A ênfase em um desses elementos e o ponto de partida para esta formação é que diferem de autor para autor. O principal ponto de discussão parece ser a relação que se estabelece entre essas três abordagens” (p.29).

Diferentemente das abordagens anteriores sobre saberes docentes que dão uma forte ênfase à cognição, Borges (2004), aponta que as pesquisas de cunho fenomenológico enfatizam a linguagem, metáforas, imagens, narrativas, relatos orais, histórias de vida etc, a fim de “encontrar o sentido e o significado que o professor atribui à sua experiência profissional que não se separa da sua própria experiência pessoal” (p.27).

Quais são os saberes dos professores? Existe distinção entre esses saberes e os conhecimentos universitários elaborados por pesquisadores? Que relações deveriam ser estabelecidas entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários?

Segundo Tardif (2008), os saberes dos professores possuem um sincretismo, ou seja, não possuem apenas uma “concepção” de sua prática, mas várias concepções que utilizam em sua prática, em função, ao mesmo tempo, de sua realidade cotidiana e biográfica e de suas necessidades, recursos e limitações e são, portanto, como o próprio autor define, “plurais” (advindos de fontes sociais diversas) e também “temporais”, ou seja, “adquiridos através de certos processos de aprendizagem e de socialização que atravessam tanto a história de vida quanto a carreira” (p.103).

Tardif (2008), buscando superar a tipologia dos saberes docentes propostos por alguns estudiosos, propõe uma tentativa de solução para o “pluralismo epistemológico” dos saberes

do professor, através de um modelo de análise baseado na origem dos saberes. Este modelo pode ser visto no quadro abaixo:

Quadro 1- Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de Integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores;	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior;	A escola primária e secundária, os estudos pós-ssecundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério;	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho docente.	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: TARDIF, 2008, p. 63.

Através deste quadro dos saberes dos professores, Tardif (2008) procura ilustrar a origem de cada um desses saberes utilizados no contexto da sala de aula, no entanto, deixa

claro que no momento em que são utilizados é impossível saber sua origem. O que importa é que quando mobilizados convergem para intenção educativa do momento.

Ao identificar tais saberes dos professores, o autor tornou possível a constituição de um verdadeiro repertório de conhecimentos para o ensino que reflita os saberes dos professores, isto é, seus discursos, atos, pois, eles sabem porque os dizem e fazem e que tais razões de agir dos professores podem e devem ser criticáveis e revisáveis e precisam ser, por conseguinte, validadas pela confrontação com os fatos e também com as proposições das ciências da educação e da pesquisa em geral.

Nesse sentido, os saberes dos professores são, para nós, saberes com fundamentos racionais, e não saberes sagrados: o valor deles vem do fato de poderem ser criticados, melhorados, tornar-se cada vez mais poderosos, mais exatos ou mais eficazes (TARDIF, 2008, p.206).

Podemos então afirmar que autor identifica, classifica e caracteriza os saberes docentes e busca defender um professor competente, sujeito do conhecimento e ativo de sua própria prática. Por conseguinte, o autor desconsidera tanto o professor como técnico (que aplica conhecimentos produzidos), como o professor sendo exclusivamente agente social.

Gauthier (2006), que também discute sobre os saberes docentes, classifica-os da seguinte forma descritos no quadro abaixo:

Quadro 4 – O reservatório dos saberes

Saberes	Saberes	Saberes	Saberes	Saberes	Saberes
Disciplinares (a matéria)	Curriculares (o programa)	Das ciências da Educação	Da Unidade Pedagógica (o uso)	Da experiência	Da ação Pedagógica (o repertório de conhecimento do ensino ou a jurisprudência pública validada)

Fonte: GAUTHIER ET AL, 2006, p. 29.

Gauthier et al (2006) denomina o quadro como “O reservatório de saberes”, pois acredita que é através deles que o professor se “abastece” para ensinar. Para o autor, legitimar

e institucionalizar esses saberes é caracterizar a profissionalização docente, pois a partir desse processo os professores passariam a controlar a utilização e reprodução desses saberes pelas instituições destinadas à formação de novos docentes. Tal ideia vai em contrapartida à ideia de “ofício” citado por Tardif (2008) no Quadro 1, o qual nos posicionamos contrário ao termo também, pois acreditamos que o professor é um profissional e como toda profissão é preciso uma formação específica - formação esta que defendemos nesta pesquisa. Campos (2008), nos dá subsídio nesta discussão, ao afirmar que “o ofício é parte que cabe no terreno de denominações funcionalistas e prescritivas, de uma ocupação social e recebe o status de profissão ao ampliar as determinações e se constituir no espaço da adaptação criação e recriação pessoal” (p.66).

Por conseguinte temos uma ampliação do conceito dos saberes docentes através das ideias de Pimenta (2005). Tendo a prática pedagógica e docente escolar como objeto de análise, a autora reconsidera os saberes necessários à docência como um dos meios para ressignificar os processos formativos dos docentes. O primeiro saber trabalhado por ela com seus alunos é o saber da experiência, pois “quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já tem saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda a sua vida escolar” (PIMENTA, 2005, p.20). Esse saber é ampliado para outro nível ao serem produzidos pelos professores no seu cotidiano docente, “num processo permanente de reflexão sobre a sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores” (p.20).

Como segundo passo, a autora destaca o saber do conhecimento – no qual se trabalha com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. Por fim, destaca os saberes pedagógicos, o qual acredita que deva ser reinventado a partir da prática social da educação, ou seja, ter a prática como ponto de partida e de chegada, pois, acredita que “o futuro profissional não pode constituir seu saber-fazer se não a partir de seu fazer” (p.26), alimentando-se e instrumentalizando-se com os saberes sobre a educação e a pedagogia, de forma a confrontar e produzir os saberes pedagógicos na ação. Essa seria para a autora, o terceiro passo para a construção da identidade do professor.

A valorização dos saberes dos docentes ultrapassam fronteiras de um modelo de formação disciplinar e de pesquisa educacional, dissociados da prática. Para Borges (2004) a prática é:

[...] ela mesma vista como um espaço de edificação de saberes e competências. Além disso, os próprios docentes são conclamados a assumir,

através da formação contínua, a constante atualização dos seus saberes, respondendo a níveis de competência cada vez mais elevados, dentro de um sistema de constantes avaliações. (p.35)

Cunha (1989) acredita que tais ideias estão definindo uma nova ordem pedagógica e na intervenção da realidade no que se refere à sua prática e à sua formação ao afirmar que “a análise sobre a educação de professores, seu desempenho e o trato do conhecimento parece de fundamental importância ao delineamento de novos rumos na prática pedagógica.” (p.33)

Dessa forma, podemos afirmar que através desta análise a partir dos saberes docentes muda-se a forma de encarar a relação entre sujeito e objeto de conhecimento caminhando para o crescimento de uma consciência crítica, pois ao ter autonomia e domínio desses saberes o educador se constituirá como profissional, tal como terá consciência das consequências do seu fazer.

Ao sistematizar esses saberes, Tardif (2008), Gauthier (2006), Pimenta (2005), entre outros, contribuem para a construção da identidade do professor e a constituição da sua profissionalização, deixando claro o que é preciso para saber ensinar. Transportando tais ideias mais especificamente para a dimensão da avaliação de aprendizagem, o reconhecimento e domínio destes saberes seriam fundamentais para que os professores construíssem novas práticas avaliativas para que fosse possível identificar os avanços e as dificuldades dos alunos, oferecer-lhes novos direcionamentos, assim como refletir sobre o seu próprio fazer. Nesta perspectiva, nossa investigação aborda a construção da concepção de avaliação pelos estudantes da licenciatura, questionando se esta formação contribui para a desmistificação das características punitiva e pontual da avaliação. Na próxima subseção buscaremos trazer elementos que nos ajudem nesta discussão e reflexão a cerca da avaliação da aprendizagem.

1.2. Avaliação da aprendizagem: concepções e apontamentos

A tarefa de avaliar, sendo um julgamento de valor, envolve tanto aspectos objetivos quanto subjetivos. O professor, em sua função, tem de tomar decisões e empreender ações que envolvem não somente sua competência técnica, mas valores e opções de vida que afetam outras pessoas.

Celso dos S. Vasconcellos

1.2.1. Concepções de avaliação de aprendizagem

Sendo a avaliação uma *dimensão pedagógica* é fundamental que esta seja refletida e questionada, pois no Ensino Superior estamos formando profissionais que irão atuar em escolas e poderão transformar as práticas avaliativas atuais a partir tanto das vivências diferenciadas e inovadoras de educação como através de propostas das teorias de avaliação de aprendizagem.

Embora cada professor elabore o seu próprio sistema de avaliação e, como afirma Gimeno Sacristán (1998), apud Berbel (2006)², se valha de seus próprios padrões de valores, sua ideia de rendimento ideal, suas crenças sobre o que denota cada resultado ou dado observado, entre outros critérios, há a necessidade de orientar-se a partir de concepções e formas que possam romper com modelos tradicionais de avaliação. Isto porque estes modelos, nos quais Luckesi (2011) destaca os exames como eixo central e com função de classificar o já dado, o já acontecido, ajuda a reforçar o fracasso escolar e as desigualdades escolares.

Neste sentido, contrapondo-se a conceitos como medida, verificação e julgamento que influenciaram muito a ação pedagógica do professor ao longo dos anos e que ainda observamos na prática de muitos professores do Ensino Superior, notamos dentro do campo de pesquisa sobre o tema de avaliação que alguns conceitos atuais tem se destacado: avaliação formativa, avaliação de aprendizagem, avaliação mediadora.

Avaliação Formativa, para Perrenoud (1999), é toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta da diferenciação do ensino. Levam-se em consideração os propósitos estabelecidos pelos professores e alunos para garantir a regulação das aprendizagens.

Para Hadji (1994) a avaliação formativa tem como objetivo contribuir para melhorar a aprendizagem dos alunos, informando tanto o professor como o aluno sobre como esta aprendizagem está ocorrendo. Ele afirma que para “que uma avaliação se torne formativa, será necessário que os professores dêem provas, antes de tudo, de coragem. A coragem necessária para ousar falar e julgar” (HADJI, 2001, p.132).

²SACRISTAN. J. Gimeno. O currículo – Uma Reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed. 1998.

Seria de fato um ato de “coragem”, pois é preciso sair da “zona de conforto” em que reproduzimos o que já sabemos fazer ou por termos vivenciado muitos anos de nossas vidas ou por acreditar que práticas conservadoras de avaliação são sinônimos de poder do docente dentro da sala de aula e passarmos a buscar uma mudança de concepção que nos leve a uma prática mais democrática.

Uma nova prática avaliativa requer novas práticas metodológicas. Mendes (2005) acredita que “não basta mudar a forma de avaliar se não mudarmos as formas de organização de nossas aulas. A metodologia precisa ser diversificada, problematizadora e ter como princípio o diálogo” (p.6).

Buscar que a avaliação seja uma mediação do processo ensino-aprendizagem concebendo-a como “ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, reorganizando-as” (HOFFMANN, 1991, p.67) é acreditar que através da educação podemos construir relações mais “horizontais” na qual as duas partes envolvidas - professor e aluno – possam construir novas práticas capazes de caracterizar a avaliação como Cunha (1999), que a concebe com uma virtude emancipatória, da luta dos que querem construir, também pela educação, uma sociedade mais democrática.

Na busca por esta sociedade mais justa e democrática é imprescindível levar em consideração não apenas a dimensão pedagógica, mas também a política. Um dos autores que destaca essa questão é Vasconcellos (2007) ao afirmar que:

A Avaliação Escolar é antes de tudo uma questão política, está relacionada ao poder, aos objetivos, às finalidades, aos interesses que estão em jogo no trabalho educativo. Numa sociedade de classes, não há espaço para a neutralidade: posicionar-se como neutro, diante dos interesses conflitantes, é estar a favor da classe dominante, que não quer outros interesses prevaleçam sobre os seus. Afinal de contas, a favor de quem, contra quem se coloca nossa escola, o trabalho de cada educador? Se não sabemos para onde queremos ir, como podemos avaliar se estamos indo bem ou não? (p.56)

Para que estas e outras questões sejam contrapostas, diversos teóricos tem apontado a precisão de uma reflexão a cerca das concepções e práticas avaliativas.

Um dos precursores dentro deste campo é Hadji (2001) que traz questões sobre a avaliação de aprendizagem dentro da literatura dos últimos 30 anos. Em suas obras o autor aponta elementos para que o leitor não se “afogue” nesse mar de pistas que ele oferece, mas que busque uma ação coerente de forma que procure “compreender para agir”.

Em sua obra *A avaliação regras do jogo: das intenções aos instrumentos*, ele levanta a questão da avaliação se constituir numa nova profissão com suas normas técnicas e a sua deontologia. E procura desenvolver ideias dentro das questões: Qual é o campo específico das operações de avaliação? E como tornar segura a avaliação?

Ao nos propormos abordar o tema da avaliação temos que vinculá-lo ao processo de formação docente. Luckesi (2011) defende essa visão ao apontar que “a avaliação de aprendizagem [...], não pode ser praticada isoladamente, sob o risco de perder sua dimensão pedagógica e passar a ser seletiva, à semelhança dos exames [...]” (p.148), pois estes têm o objetivo de classificar e selecionar candidatos, ao passo que a avaliação de aprendizagem busca subsidiar o ensino e aprendizagem no interior de um projeto pedagógico.

O propósito deste autor é possibilitar tanto aos futuros como aos atuais educadores a compreensão de que o ato de avaliar é um componente essencial ao ato pedagógico e este é composto por três elementos: “inicia-se com o estabelecimento de metas, com o planejamento. Sob seu guia, segue a execução, que dialeticamente, soma-se à avaliação, para que se produza o resultado desejado” (LUCKESI, 2011, p.19).

Tendo essa discussão como parte central de nossa pesquisa, nos questionamos se nos cursos de formação de professor há esta preocupação de incorporar a avaliação dentro da dimensão pedagógica e se os futuros professores estão vivenciando esta prática.

Por também acreditar que avaliação não está dissociada do ato pedagógico, Nóvoa (1995) nos auxilia a repensar sobre a dificuldade da qualidade de ensino em que considera que os modelos de formação inicial e continuada ainda são calcados na dimensão técnica, formando professores aplicadores de sistemas pedagógicos definidos pelo Estado. O processo identitário, tem reduzido os professores a funcionários do Estado, prestadores de serviço. Não são consideradas as quatro dimensões pertinentes ao desenvolvimento profissional dos professores: a pessoa, a profissão, a escola e a reflexão prática. Tal ideia defendida por este autor, indica que ainda a dimensão técnica, legitimada pelo poder público, prevalece sobre as demais, o que dificulta ainda mais as mudanças necessárias.

Em sua obra *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas*, Perrenoud (1999) faz vários ensaios discutindo sobre as duas lógicas da avaliação: como uma avaliação formativa poderia se articular a uma avaliação comparativa e seletiva? Ele apresenta algumas propostas como mudança de vocabulário, distinguindo de um lado avaliação formativa desprovida de qualquer tentativa de classificação e seleção, de outro, uma avaliação comparativa, assumida como tal, servindo de fundamento legítimo a decisões de orientação-seleção ou de certificação. Mesmo que se diferenciem as intenções e as palavras,

insistindo, por um lado, na observação, no feedback, na regulação e, por outro, na medida imparcial dos conhecimentos e das competências adquiridas, o autor acredita que não se impedirá essas duas lógicas de coexistirem, praticamente, na escola e na aula, às vezes em harmonia, com mais frequência se opondo mutuamente.

Na busca por uma avaliação mediadora como oposição ao modelo do “transmitir-verificar-registar” Hoffmann (1994) propõe uma evolução com vistas a uma avaliação dotada de ação reflexiva e desafiadora ao educador “em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de ideias entre e com seus alunos, num movimento de superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados” (p.116). Ação avaliativa num sentido de investigação e reflexão sobre as manifestações dos alunos irá ensejar uma das mediações pela qual se encoraja a reorganização do saber.

Dessa forma, o erro concebido apenas como apontamento não é potencializado, mas passa a ser um erro construtivo em que o aluno tem a possibilidade de compreender suas dificuldades e buscar superá-las.

Selecionamos até aqui muitas propostas de ressignificação do conceito de avaliação a partir do olhar de diversos autores. Esta reflexão aponta a necessidade de mudança e isso que nos impulsiona a buscar identificar como está sendo refletido dentro do contexto da formação de professores. De que forma os futuros docentes estão sendo avaliados? Com quais instrumentos e quais critérios? Será que eles escolheriam os mesmos instrumentos/critérios pelos quais foram avaliados?

As formas pelas quais os discentes dos cursos de licenciatura são avaliados nas instituições de Ensino Superior – sejam elas práticas consideradas inovadoras que buscam ser mais democráticas ou práticas tradicionais de avaliação como os exames que classificam, excluem e conseqüentemente reforçam desigualdades sociais e o fracasso escolar – podem modificar sua concepção de avaliação e interferir na escolha de suas futuras práticas durante seu processo de formação.

Como então garantir que os futuros professores vivenciem as práticas defendidas por nós e pelos autores citados ao longo da pesquisa para que de fato haja mudança significativa?

Alguns pesquisadores como Perrenoud (1999) nos ajudam a buscar algumas alternativas com mudanças para uma educação mais humanizadora, afirmando que:

Não basta ser adepto de ideia de avaliação formativa. Um professor deve ainda ter os meios de construir seu próprio sistema de observação,

interpretação em função de sua concepção pessoal de ensino, dos objetivos, do contrato didático, do trabalho escolar. Propor modelos de ação que exigiram do agente renúncia ao que ele é ao que ele faz de boa vontade, ao que ele crê justo ou eficaz não pode levar a uma mudança duradoura das práticas (p.122)

Por isso, o docente precisa acreditar, a partir de uma postura política, na necessidade de mudança para de fato pautar seu planejamento e incorporar propostas avaliativas de aprendizagem democráticas.

O compromisso da (re) significação da avaliação não depende, é claro, apenas do docente, mas de todos os agentes envolvidos: sejam os órgãos institucionais, seja o educador na sala de aula e até o mesmo o educando. Na próxima subseção destacaremos alguns apontamentos apresentados por pesquisadores que tem buscado essa (re) significação da avaliação, focando mais especificamente no Ensino Superior.

1.2.2. Avaliação da aprendizagem no Ensino Superior

Refletir sobre avaliação no Ensino Superior não é uma ação frequente tanto pelos docentes, que são responsáveis por acompanhar o desenvolvimento dos alunos, quanto os próprios discentes, que são submetidos a formas de avaliações pontuais, sem reflexões ou até mesmo sem significado real que atenda às necessidades profissionais. Por outro lado, podemos identificar que muitos pesquisadores que acreditam na concretização da Avaliação Formativa dentro do contexto do Ensino Superior tem apresentado algumas propostas e apontamentos.

Berbel (2001), que tem focado suas pesquisas a cerca da avaliação no Ensino Superior, busca esclarecer como desenvolver uma cultura de avaliação quando a própria cultura pedagógica não se consolida nem é reclamada. Através de pesquisas inspiradas na metodologia da problematização, a autora estruturou seus achados em cinco grandes dimensões analíticas: dimensão propriamente pedagógica; dimensão instrumental; dimensão emocional, dimensão corporal e a dimensão ética.

Segundo a autora, a avaliação no processo ensino-aprendizagem é um tema bastante delicado. Possui implicações pedagógicas que extrapolam os aspectos técnicos e metodológicos e atinge aspectos sociais, éticos e psicológicos importantes. Alega ainda que, a ausência de clareza do significado da avaliação, leva professores e alunos a vivenciam intuitivamente práticas avaliativas que podem tanto estimular, promover, gerar avanço e

crescimento, quanto podem desestimular, frustrar, impedir esse avanço e crescimento do sujeito que aprende.

Sendo assim, julgamos que nossa pesquisa se revela muito significativa dentro deste contexto em que as reflexões e novas práticas avaliativas estão em construção. Investigar como os futuros professores pensam sobre a avaliação e como pretendem avaliar seus futuros alunos revela como estão sendo constituídas ou não tais mudanças de concepções.

A precisão de considerar a avaliação de aprendizagem com maior espaço e rigor teórico nos cursos de licenciatura é segundo Brito apud Berbel (2001)³ para evitar que o “[...] professor saia preparado para realizar tudo igualzinho ao que ele viu [...]: provas que ninguém sabe exatamente o que significam; notas que não se sabe a que se referem; retorno prático para o ensino e o estudo, nenhum” (p.53).

Essa falta de reflexão sobre esta temática tão complexa é, segundo Berbel (2001), em parte atribuída à própria formação do professor de Ensino Superior, ou, antes, à sua ausência de formação. Por isso, pretendemos identificar quais são os espaços dentro da formação docente que a avaliação é discutida e de que forma ela acontece. Há reflexão sobre a referida temática? Esta é associada ao processo de ensino-aprendizagem ou o que prevalece é a valorização pelos saberes específicos de cada curso?

Rios (2007) compartilha da mesma ideia de Berbel ao afirmar que:

Ao professor não basta dominar o conteúdo que ensina. É certo que o professor deva ter um profundo conhecimento do seu campo específico, além de possuir uma cultura geral ampla. Porém, é a formação pedagógica que lhe possibilita conhecimentos didáticos, ampliando a visão sobre o processo educativo, as funções da educação e o papel social das instituições de ensino, essenciais para a prática docente. (p.107)

Porém não podemos deixar de questionar o modo como a avaliação tem sido concebida: caráter punitivo, classificatório, seletivo, autoritário, repressor, pontual, com ênfase à valorização do conteúdo, seja nas categorias, o quê, o quando e como. Nesse contexto, Berbel (2001) acredita que descobrir, explorar e extrair lições de práticas positivas de avaliação significa “atuar em busca de superação de situações problemáticas ligadas ao ensino em geral, rumo a concepções inovadoras de ensino e avaliação que valorizem a formação, o crescimento e o amadurecimento dos alunos”.

³BRITO, M. S.T. Avaliação de aprendizagem: apresentação de alguns problemas. Educação e Seleção: n.17, 1988.

Entre as várias justificativas da dificuldade em mudar o conceito e práticas de avaliação, Vasconcellos (1998) destaca do ponto de vista objetivo: sistema social altamente seletivo; legislação educacional refletindo a lógica social; longa tradição pedagógica autoritária e reprodutora; pressão familiar no sentido de conservação das práticas escolares; formação acadêmica inadequada dos professores; condições precárias de trabalho. Entre as justificativas do ponto de vista subjetivo identificamos: não estar suficientemente convencido da necessidade de mudar; não conseguir vislumbrar um caminho.

Diante do exposto podemos nos questionar: como então construir um novo olhar para a avaliação que se constitua com práticas mais democráticas, reflexivas e que, conseqüentemente, consiga modificar práticas futuras?

Acreditamos que à luz da literatura já existente, já temos caminhos para enfrentar os problemas que a avaliação acarreta no processo de ensino- aprendizagem dos futuros profissionais da educação no Ensino Superior.

A partir de um estudo realizado com alunos de diferentes cursos de licenciatura Berbel (2001) apontou que as principais situações consideradas por eles negativas no processo de avaliação são: a falta de coerência entre o ensinado e o avaliado; cobrança de conteúdos diferentes dos objetivos traçados; instrumentos de avaliação, em aulas de disciplina práticas, assim como em atividades do próprio estágio, impossíveis de relacionar o aprendido com a realidade; a cobrança de aspectos irrelevantes que não ajudam em nada e não vão ajudar na vida profissional, falta de coerência entre a forma de ensinar e avaliar, metodologia desestimulante; carência de preparação do aluno para a avaliação; ausência de um bom relacionamento entre professor e aluno; omissão de feedback do professor; ausência de critérios de avaliação; entre outras.

Na mesma perspectiva, a pesquisa realizada por Castanho (2000) propunha que os alunos de pós-graduação, relatassem individualmente uma experiência que os tivesse marcado positiva ou negativamente, na qual tivessem sido avaliados ao longo de sua vida escolar. Com um resultado de 56,7% do total de respostas negativas, podemos identificar através dos relatos das “queixas” dos alunos aspectos muitos próximos do resultado da pesquisa de Berbel (2001): situações de tensão e estresse com abuso de autoritarismo e poder, provas com questões capciosas e ardilosas, tratamento preconceituoso aludindo às diferenças sociais ou sexuais, cobrança de conteúdos não trabalhados, memorização dos conteúdos, além das provas-supresa, chamada oral e duração da prova considerada inadequada.

Berbel (2001) acredita que essas situações “são indicadoras de desvio do papel pedagógico do professor e, sem o professor perceber, vão compondo as representações do aluno sobre sua profissão.” (p.44)

Por outro lado, ainda nesta pesquisa, a autora apresenta que ações contrárias como a coerência entre o ensinado e o avaliado podem trazer consequências positivas exemplificadas pelos próprios alunos:

- ✓ leva o aluno a pensar/refletir a respeito dos conceitos apresentados durante as aulas;
- ✓ o aluno aprende a valorizar e apreciar a metodologia;
- ✓ possibilita um aproveitamento melhor;
- ✓ é uma forma de fixar a matéria;
- ✓ o processo é mais natural e ameno. (BERBEL, 2001, p.43)

Além disso, a autora revela que os alunos dos últimos anos da graduação, conseguiram perceber criticamente as práticas avaliativas consideradas por eles positivas para sua formação, tais como: incentivo a muitas leituras; obtiveram liberdade de expressão; estímulo para progredir; estímulo ao estudo, confiança no momento da prova; aprender naturalmente, de forma prazerosa; maior reflexão sobre o trabalho; a nota é decorrente de um trabalho contínuo; abre portas para o desenvolvimento da escrita; aprendemos a ensinar; oportunidade de ler, refletir, concordar, discordar e atuar.

Através desta pesquisa a autora revela um “ideário pedagógico” desvelado pelos próprios alunos que vão “incorporando e aprendendo com os professores mais conscientes e preparados, as formas mais adequadas de praticar a avaliação, e, inevitavelmente, vão aprendendo também com os outros (o que não deve ser feito).” (BERBEL, 2001, p.84).

Neste aspecto, nossa pesquisa direciona o olhar para esses futuros docentes buscando identificar como estão construindo suas concepções à respeito da temática da avaliação. O que eles pensam e por quê? Como pretendem realizar suas escolhas futuras no momento de avaliar o aluno? Estas escolhas estão relacionadas com as práticas que vivenciaram nestes cursos?

Sendo assim, o tema em questão torna-se imprescindível para que além de refletido possa também ser repensado tanto pelos docentes do Ensino Superior quanto pelos discentes que estão em processos de formação para a docência de forma que novas práticas sejam resignificadas neste nível de ensino.

Chaves (2004) aborda o tema da avaliação da aprendizagem, buscando não só compreender e analisar criticamente as questões que permeiam as práticas avaliativas dentro da instituição escolar, nos seus diferentes níveis, como também aponta possibilidades que,

para além do uso da avaliação como aferição e classificação, punição ou mero instrumento de controle e expressão de poder, possam contribuir para efetivação de aprendizagens mais significativas em termos de objetivos pretendidos. Os futuros docentes ou os próprios professores que estão os formando conseguem perceber quais são os objetivos pretendidos na avaliação? Estes estão claros para os professores e alunos? É possível identificar se estão sendo alcançados? Todas essas nossas inquietações nos revelam a complexidade do ato de avaliar, que o torna um ato árduo.

A dificuldade que o docente sente ao avaliar é expressada através da pesquisa de BORBA (2007). As justificativas que apontou foram:

- ✓ Facilmente se comentem injustiças;
- ✓ Docentes que exercem atividades articuladas ao domínio de uma área específica de formação profissional e cumprem procedimentos obrigatórios da universidade, separando o ato de ensinar do de avaliar, pois há dias para ensinar, dias para avaliar e dias para recuperar;
- ✓ Diminuição da qualidade do curso quando todos são aprovados;
- ✓ A subjetividade da avaliação que utiliza de conceitos e outras formas de registro e resultados que não sejam numéricos;
- ✓ O rigor da avaliação resulta do cálculo das médias e da atribuição de notas;
- ✓ Provas extensas e objetivas são mais eficazes para verificar o domínio do conhecimento.

Por outro lado, embora saibamos que avaliar seja um ato difícil, a autora alerta que é necessário. É a partir da utilização de diferentes instrumentos que o professor poderá realizar uma intervenção que o ajudará a avançar no processo de ensino-aprendizagem. Da mesma forma, o professor poderá identificar o que é necessário modificar em sua prática para contribuir nesse processo.

Em defesa de uma avaliação da aprendizagem mais contemporânea e sem desconsiderar a complexidade que envolve a intervenção em “território tão refratário a mudanças”, a pesquisadora Sordi (1995), apresenta algumas alternativas de avaliação a serem experimentadas no Ensino Superior: como os portfólios – que reúnam sistematicamente as diferentes produções dos alunos, estimulando-os às mais diversas formas de expressão de suas qualidades, rompendo, portanto, com o vício de supervalorizar a escrita e a comunicação oral

em situações formais previamente estipuladas pelo professor; valorização dos trabalhos escritos pelos alunos (orientação a partir de um tema, iniciação de projeto de investigação) devidamente acompanhados pelo professor e a observação dos estudantes durante o processo de ensino tendo claros e socializados os referenciais que orientam o olhar observador.

Os relatos da pesquisa de CASTANHO (2000) destacam experiências consideradas positivas pelos alunos. Entre elas, destacam-se: prova não escrita de assunto teórico através de uma gincana de anatomia; aplicação de testes práticos ao final de toda aula; avaliação contínua; avaliação que se segue a cada aula; multiplicidade de provas, incluindo dramatização e reflexão crítica; valorização do trabalho de conclusão de curso (considerado pelos alunos uma sucessão de momentos durante os anos finais da graduação).

A pesquisadora Mendes (2005) nos sugere uma diversidade de instrumentos que são possíveis para a efetivação de uma avaliação de aprendizagem entre eles estão: painel integrado, prova escrita dissertativa, observação como instrumento de investigação, diário reflexivo, auto-avaliação, portfólio, trabalho monográfico, seminário, entrevista, conselho de turma, porém, todas as essas propostas precisam levar em conta o que realmente o aluno precisa saber, ou seja, devem servir para atingir aos objetivos do ensino, além de buscarmos mudar com nossas concepções e formas atuais de avaliar.

Novamente trazemos a ideia de Mendes (2005): o ato de avaliar como parte do processo pedagógico. Pudemos identificar muitas propostas inovadoras de avaliação citadas pela experiência de diferentes autores, mas se não estiverem associadas a um objetivo claro – tanto para o professor quanto para o aluno – novamente nos remeteremos a valorização de técnicas e não atingiremos as mudanças necessárias no campo da educação.

Sordi (1995) acredita que a necessidade de mudança nas práticas avaliativas deva ser levada à sério pelos educadores, sob a pena de perpetuarmos um modelo de ensino que desconsidera os desafios de uma sociedade que se transforma e se desenvolve de modo acelerado. “Os novos tempos estão exigindo outras competências para os estudantes universitários” (p.246).

Porém, Mendes (2005) alerta que:

[...] as sugestões apresentadas podem não representar nada se não conseguirmos mexer com nossas concepções e se não mudarmos a situação avaliada. De qualquer modo, novas práticas avaliativas fazem-se necessárias, mesmo que sejam pequenas, paulatinas e que aconteçam, inicialmente, apenas no interior de uma sala de aula. Temos que começar de alguma forma, mas precisamos atingir toda a universidade com o passar dos dias. (p.14)

Para repensar as concepções, as políticas ou mesmo as práticas avaliativas implementadas, a autora acima referida, aponta para a necessidade de se produzir um novo paradigma de avaliação em que:

- ✓ O professor compreenda os limites e as possibilidades da avaliação na sociedade capitalista;
- ✓ Os aspectos formativos da avaliação sobreponham-se aos técnicos;
- ✓ O processo de avaliar seja compreendido como prática de investigação e não de classificação, daí as práticas de apreciações devolutivas serem constantes;
- ✓ O ato de avaliar esteja aliado ao desenvolvimento pleno do aluno em suas múltiplas dimensões (humana, cognitiva, política, ética, etc.) ;
- ✓ A avaliação sirva à formação, à implementação de políticas públicas e, só posteriormente à certificação, dentre outras (MENDES, 2005, p.3).

Pensando nessa mudança com caráter coletivo, a autora acrescenta ainda que a universidade tem que se envolver em uma campanha em favor de novas práticas avaliativas, com o consenso da maioria dos que irão implementá-las, ou então corremos o risco de não vê-las saírem do papel.

Diante de tantas ideias de inovação e reformulação sobre a avaliação, podemos oportunizar diante desta pesquisa mais uma reflexão sobre como os futuros docentes estão construindo sua concepção diante desta temática e após tal investigação iremos identificar se está ou não ocorrendo mudanças e como estão sendo realizadas. No próximo capítulo descreveremos detalhadamente como se deu o processo de nossa pesquisa e como buscamos as repostas para nossos questionamentos.

SESSÃO 2

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

É o processo da pesquisa que qualifica as técnicas e os instrumentos necessários para a elaboração do conhecimento.

José Camilo dos Santos Filho

Através da concepção do excerto acima, definimos as opções pelos métodos e as técnicas a partir dos caminhos desenvolvidos ao longo desta pesquisa.

Tendo como objeto de pesquisa a avaliação no Ensino Superior, realizamos inicialmente uma pesquisa bibliográfica sobre o tema Formação Docente com o foco nas atuais concepções de Avaliação a qual constituiu no nosso referencial teórico. A fundamentação teórica serviu para “apoiar, se é possível, as ideias que vão surgindo no desenvolvimento da investigação.” (TRIVIÑOS, 1987, p.133)

A partir deste fenômeno educacional específico, realizamos um estudo de natureza descritiva, a fim de investigar o processo de construção de concepção de avaliação dos futuros docentes a partir das formas de avaliação que estão sujeitos nas instituições de ensino.

Para alcançarmos tal objetivo, optamos por uma abordagem qualitativa, por se constituir de características, que segundo Bogdan (1994 apud Triviños, 1987)⁴, são fundamentais a essa classe de atividade inquisitiva. Partindo da natureza histórico-estrutural dialética, temos como as principais características:

- Ter o ambiente natural como fonte direta dos dados e pesquisador como instrumento chave; “O pesquisador é importante à medida que não esquece esta visão ampla e complexa do real social.” (p.128) – Como ambiente natural optamos por uma Instituição de Ensino Superior, nos cursos de licenciatura em Matemática e Biologia.

- Ser descritiva; “[...] parte da descrição que intenta captar não só a aparência do fenômeno, como também sua essência. Busca, porém, as causas da existência dele, procurando explicar sua origem, suas relações, suas mudanças e se esforça por intuir as consequências que terão para a vida humana.” (p.129) – Especificamente em nossa pesquisa descrevemos exatamente como ela se deu e transcrevemos o que foi respondido pelos

⁴ BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. Características da investigação qualitativa. In: Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Porto Editora, 1994.

estudantes nos questionários. Para buscar a “causa da existência dele”, ou seja, como estão se construindo concepções acerca da temática da Avaliação, buscamos através da literatura apresentar como surgiu a discussão sobre o tema, como se dá sua relação com a formação de professores no âmbito do Ensino Superior e das Licenciaturas, quais foram as mudanças de conceito ao longo do tempo e quais respostas ou apontamentos identificamos para a reflexão sobre como a avaliação está sendo discutida nos cursos de licenciatura.

- Preocupar-se com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto. “aprecia o desenvolvimento do fenômeno não só em sua visão atual que marca apenas o início da análise, como também penetra em sua estrutura íntima, latente, inclusive não visível ou observável à simples observação ou reflexão, para descobrir suas relações e avançar no conhecimento de seus aspectos evolutivos, tratando de identificar as forças decisivas responsáveis por seu desenrolar característico.” (p.129) – Através das respostas dos questionários pudemos identificar como os futuros docentes estão construindo suas concepções a cerca do tema da avaliação e se estas estão relacionadas com as formas pelas quais eles vivenciaram nos cursos de formação e a partir disso buscamos relacionar as respostas com os que pensam os teóricos através de reflexões e indagações de forma a ir além do que foi evidenciado para atingir os objetivos propostos por esta pesquisa.

- Ter a tendência em analisar os dados indutivamente. “o fenômeno social é explicado num processo dialético indutivo-dedutivo. E compreendido em sua totalidade, inclusive, intuitivamente.” (p.130) – Neste aspecto da indução, foi fundamental construirmos um quadro a partir das ideias de Bardin (1977), que propõe uma leitura flutuante dos dados até chegarmos a análise temática. Tal leitura foi um facilitador para que pudéssemos realizar esse processo dialético de ir induzindo ideias a partir da dedução das repostas e vice-versa.

- O significado ser a preocupação essencial na abordagem qualitativa. Não apenas compreender os significados que surgiram de determinados pressupostos, mas também buscar as raízes, as causas de sua existência, suas relações, “num quadro amplo do sujeito como ser social e histórico, tratando de explicar e compreender o desenvolvimento da vida humana e de seus diferentes significados no devir dos diversos meios culturais.” (p.130) – Mais uma vez os quadros construídos a partir da literatura de Bardin (1977) e explicados ao longo deste capítulo, nos ajudaram a buscar um significado para cada resposta dada pelos estudantes a fim de, não apenas atingir os objetivos desta pesquisa, como também para refletirmos como as mudanças sobre a concepção de avaliação no Ensino Superior apresentam necessidades diferentes no âmbito do próprio instituto, na sala de aula, com os professores e com o poder público.

A instituição escolhida para realizarmos a nossa pesquisa foi Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Campus São Paulo, por ter passado por um recente processo de mudança que vem alterando nos últimos anos sua cultura organizacional (a qual foi constituída basicamente por uma educação tecnológica) e que atualmente, segundo o site da instituição, passou a proporcionar “uma proposta que pretende articular cada vez mais a formação de profissionais e a transformação da sociedade”, além de estar oficialmente, desde 2008, ofertando curso de licenciatura e, portanto, sendo um *locus* de formação de professores.

O mesmo site relata que essa mudança vem acontecendo gradualmente ao longo dos anos. Ainda em 1999, passou a se chamar Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo. Como CEFET-SP, ampliou as suas possibilidades de atuação e seus objetivos oferecendo cursos superiores na Unidade Sede São Paulo, e, entre 2000 e 2008, foram implementados diversos cursos voltados à formação de tecnólogos na área da Indústria e de Serviços, Licenciaturas e Engenharias. Como o maior *campus* do Instituto, a escola privilegia a oferta de licenciaturas, em Física, Geografia, Química, Matemática e Ciências Biológicas.

Dentre os cursos de licenciatura oferecidos pelo IFSP, optamos por realizar nossa pesquisa com futuros docentes de Matemática e Ciências Biológicas por estes cursos apresentarem um histórico de avaliação com caráter punitivo e seus métodos “distanciam-se dos métodos mais racionais e didáticos de ensino-aprendizagem defendidos pela pedagogia moderna.” (ARROYO, 1988, p.2)

À medida que definimos o contexto e nos aproximamos do objeto – a concepção de avaliação dos alunos do curso de licenciatura em Matemática e Biologia, fomos levantando algumas problematizações que nos ajudaram a traçar nosso principal objetivo, como também os objetivos específicos que serviriam de intermediários para auxiliar na concretização do objetivo geral a fim de realizarmos esta pesquisa. Estes foram definidos como:

Geral:

- Investigar o processo de construção de concepção de avaliação dos futuros docentes a partir das formas de avaliação que estão sujeitos no Instituto Superior de Educação.

Específicos:

- ✓ Compreender quais são as concepções de avaliação dos futuros docentes;
- ✓ Analisar as concepções de avaliação que os discentes dos cursos licenciatura pretendem adotar com seus futuros alunos e como estas se relacionam com as formas como são avaliados no curso de licenciatura;

- ✓ Identificar e analisar em quais disciplinas o tema avaliação é discutido.

Dessa forma, o nosso projeto foi sendo construído e enviado à Plataforma Brasil no dia 01/03/2014, para submeter-se a uma avaliação. O objetivo desta plataforma é sistematizar o recebimento dos projetos de pesquisa que envolvam seres humanos nos Comitês de Ética em todo o país. Este sistema eletrônico criado pelo Governo Federal tornou-se a única via de protocolo de projetos de pesquisa com seres humanos no IFSP. Isso quer dizer que a submissão, tramitação e acompanhamento dos projetos de pesquisa ocorrem totalmente de forma *on line*. Todos os procedimentos realizados por nós pesquisadores como protocolar o projeto, anexar documentos, retirar pareceres de pendências, são feitos através do sistema da Plataforma Brasil.

No dia 02/04/2014 o nosso projeto foi submetido à análise (anexo 1) e no dia 24/04/2014 recebemos nosso primeiro parecer (anexo2) que considerava que nossa pesquisa era interessante e abordava um tema controverso e constante na vida de todo docente, e por isso deveria ser realizada, porém havia uma consideração a qual determinava que deveríamos cuidar da questão da perda de tempo e da possível retirada do consentimento no TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). Após correção, apenas obtivemos um novo parecer no dia 13/12/2014 (anexo 3), que considerava que quando os formulários são anônimos, deve-se retirar esta possibilidade do TCLE. O TCLE diz que o nome do entrevistado não será usado e que vai se garantir o anonimato dele. Então, como os questionários são anônimos, nem mesmo os pesquisadores saberão os nomes. Entretanto deve-se garantir que os dados não serão divulgados de forma que os participantes possam ser reconhecidos ou identificados. Deve-se também atender à nova orientação da CONEP: O TCLE é produzido em duas vias originais e o participante recebe uma delas. Não se deve mais usar o termo CÓPIA do TCLE. Apenas em 11/02/2015 (anexo 4), quase um ano após o início da submissão do projeto, é que obtivemos a aprovação e liberação para início da pesquisa, com a justificativa de que a pesquisa não oferece riscos aos participantes – maiores e capazes, voluntários e sem ligação com o pesquisador. Como benefícios, além de colaborar com um colega de profissão, pode-se pensar na oportunidade de refletir sobre um tema que fará parte regular da sua vida profissional.

Para elaborarmos o questionário construímos um quadro 3 de referência (Apêndice A) de correspondência entre os nossos objetivos da pesquisa e as perguntas de forma a contribuir no momento da análise dos dados. O questionário foi um instrumento de coleta de dados escolhido que serviu para sistematizarmos as informações para que não perdêssemos o foco e estabelecêssemos os contornos do estudo decorrente do fato de que “nunca será possível

explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado” (LÜDKE & ANDRÉ, 2013, p. 26).

De acordo com Lakatos e Marconi (1995), o questionário apresenta vantagens já que dá liberdade para os educadores responderem de acordo com o que de fato pensam. É um importante instrumento de coleta de dados utilizado por pesquisadores na área de educação, pois contribui para a análise confrontando o que a teoria apresenta e o que o educador utiliza desta em sua prática na sala de aula.

Os questionários (Apêndice B) foram entregues à 7 discentes do curso de licenciatura em Biologia e 14 do curso de matemática, totalizando 21 questionários respondidos, sendo que dois discentes se negaram a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE- (Apêndice C), o qual autoriza a utilização das respostas na pesquisa. Sendo assim, ficamos com 19 pesquisas respondidas e autorizadas. No decorrer da nossa pesquisa os estudantes de matemática foram identificados EM e numerados 1 a 14 e os estudantes de Biologia foram identificados como ECB e numerados de 1 a 7.

Para investigarmos os dados obtidos, utilizamos como metodologia a técnica de Análise de Conteúdo. Esta é definida por Bardin (1977) como :

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (p. 42)

Como a própria autora propõe, num primeiro momento, da pré-análise, realizamos uma “leitura flutuante”, em que fomos criando hipóteses e sistematizamos os dados obtidos, com a criação do Quadro 4 – Núcleo de sentido por sujeito x Núcleo de sentido por questão (Apêndice D) no qual correlacionamos os objetivos, as perguntas e as respostas de cada aluno pesquisado e o Quadro 5n- Núcleo de Sentido por questão x núcleo de sentido por objetivo (Apêndice E). Os quadros foram criados, pois esta técnica não existe o “pronto-a-vestir”, mas somente regras de base por vezes dificilmente transponíveis e como Bardin (1977) nos revela esta “técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos, tem que ser reiventada a cada momento” (p.31).

Passamos então a realizar a “Descrição Analítica”, ou seja, tratar as informações contidas em cada resposta do questionário através da “análise categorial”, na qual fomos buscando em cada resposta de cada pergunta “unidades de contexto”, o qual separamos em duas categorias as quais denominamos de: “núcleo de sentido por questão” e “núcleo de sentido por sujeito”. A autora classifica este movimento de Método das categorias, “espécie

de gavetas ou rúbricas, significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivas, da mensagem” (p.37) e buscamos construir uma organização diante de toda “desordem aparente”.

A partir deste objetivo, realizamos inferências de cada resposta criando unidades de contexto que nos orientou a interpretar os dados explanados com o apoio da literatura de Bardin (1997), para organizar e fazer inferências nas respostas obtidas nos questionários. Surgiram então três unidades: Avaliação: construindo concepções e compreendendo sua importância; Como avaliar os alunos; A temática avaliação nas licenciaturas: um espaço de contradição e construção, as quais iremos apresentar a seguir.

SESSÃO 3

O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NAS IES: A construção da concepção de avaliação dos estudantes de licenciatura.

Neste capítulo, apresentaremos os dados obtidos através da pesquisa realizada com os estudantes da IES, procurando fazer uma análise crítica para podermos relacioná-la a realidade da qual se originam e encontrar sentidos à luz da bibliografia abordada neste trabalho, ou seja, nos propomos a fazer um “esforço no qual ultrapassemos o nível espontâneo das respostas e dados originais e, às vezes, até irrefletido, para transformá-los em informações de pesquisa de maneira inteligível ao objeto investigado.” (TORRES, 2014, p.49)

Para tanto, explanaremos as três unidades de contexto: Avaliação: construindo concepções e compreendendo sua importância; Como avaliar os alunos; A temática avaliação nas licenciaturas: um espaço em construção.

3.1 Perfil dos alunos pesquisados

A pesquisa realizada com os 12 estudantes de matemática e 7 de Biologia mostrou que a maior parte deles é do sexo masculino, sendo 11 homens e 7 mulheres. A idade varia bastante. Há estudantes de 20 até 64 anos. Todos eles fazem parte do último semestre dos cursos e apenas 4 deles já fizeram outras graduações em diferentes cursos, tais como: engenharia elétrica, administração, física, tecnologia em edifícios, psicologia e direito.

3.2 Avaliação: Construindo concepções e compreendendo sua importância

O primeiro ponto que podemos destacar ao analisarmos as concepções de avaliação dos futuros docentes é a afirmação da maioria de reproduzir na prática futura suas vivências como aluno. A maior parte deles utilizaria os mesmos instrumentos e critérios de avaliação utilizados pelos seus professores apresentando justificativas consideradas por eles como positivas para estas vivências, tais como: “*pois acho que são formas de detectar o nível de conhecimento e aproveitamento eficaz*” (EM8)⁵; “*pois são maneiras eficientes de verificar se*

⁵ A partir deste momento iremos designar os alunos pelas siglas e as falas selecionadas serão transcritas literalmente como eles escreveram na pesquisa.

o aluno entendeu o conteúdo” (EM7); “apesar de tradicionais também utilizaria dependendo da disciplina que estivesse dando aula”. (EM11)

Cunha (1989), através de um trabalho realizado com alunos para construir a amostra de Bons Professores, revela que uma das principais influências que contribuiu para os professores serem considerados como “Bons”, foram as atitudes positivas de ex-professores. Podemos dessa forma, afirmar que por considerarem as vivências de determinados instrumentos avaliativos como positivos: seja por sua “eficácia” ou “tradição”, na sua futura docência também repetiriam da mesma forma.

Outro autor que contribuiu para esta afirmação acima citada é Tardif (2008) através do seu estudo sobre os saberes docentes. Como citamos ao longo da nossa pesquisa, este pensador revela que os saberes dos professores se constituem de diversas fontes sociais e uma delas provém da formação profissional para o magistério na sua localização com os profissionais nas instituições. Pimenta (2005) também traz contribuições para compreendermos esse processo de reproduzirmos o que vivenciamos como alunos ao conceitualizar como “saber da experiência”. A autora revela que “quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já tem saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda a sua vida escolar.” (PIMENTA, 2005, p.20)

A partir das ideias destes autores podemos afirmar então que o saber advindo da “experiência” como alunos é um dos saberes que os alunos utilizarão na sua futura docência, porém não podemos afirmar se este saber virá acompanhado ou não de uma reflexão constante na sua prática.

Alguns alunos revelaram que utilizariam os mesmos instrumentos e não acrescentariam outros ou porque consideram “suficientes” (EM9), ou “eficientes”(EM7), ou porque “*não se considera preparada para avaliar de outras, pois neste curso, não estou aprendendo de outra forma que não seja esta*”(EM4), revelam uma atitude conformista ou passiva dos alunos. Este comportamento pode ser justificado pelo mesmo estudo citado acima, em que afirma que “parte da relação professor-aluno já é pré-determinada socialmente. O modelo de sociedade define o modelo de escola e nele está contida a ideologia dominante” (CUNHA, 1989, p.65), ou seja, nesta relação professor-aluno existe um jogo de expectativas relacionadas aos respectivos desempenhos: o professor ensina e o aluno escuta para aprender com ele. Através destas falas citadas acima fica evidente a inexistência de uma reflexão e de conhecimentos pedagógicos por parte dos alunos que estão nos últimos semestres e, portanto, próximos a se tornarem docentes.

Muitos autores citados ao longo desta pesquisa como De Sordi (1995), Castanho (2000) e Mendes (2005) apresentam alternativas e experiências ricas, consideradas pelos alunos deles como positivas, como: portfólios, valorização do trabalho escrito pelos alunos, observação dos alunos durante o processo de ensino, prova não escrita de assunto teórico através de uma “gincana da autonomia”, multiplicidade de provas, incluindo dramatização e reflexão crítica, valorização do trabalho de conclusão de curso, diário reflexivo, auto-avaliação, entre outros. Algumas destas vivências, consideradas não tão “comuns” pudemos identificar nas respostas de alguns alunos ao relatarem que gostariam de ter vivenciado, tais como: apresentações teatrais, jogos didáticos, vídeos e que acreditam que poderia ser formas diferenciadas de avaliar. Isto revela que embora a “prática escolar, na sua maior parte, tem sido a que valoriza a passividade, a obediência e a memória. Quando nos graus, mais elevados de ensino se quer exigir que o aluno pense, o processo é muito mais difícil, entretanto os alunos valorizam este esforço. Tanto é que identificaram como bom professor o que está tentando este caminho” (CUNHA, 1989, p.108).

Podemos afirmar que há neste movimento um “ideário pedagógico”, ideia que transportamos de Berbel (2001) ao longo do nosso trabalho. Através deste conceito, a autora revela que os próprios alunos desvelam e vão “incorporando e aprendendo com os professores mais conscientes e preparados, as formas mais adequadas de praticar a avaliação, e, inevitavelmente, vão aprendendo também com os outros (o que não deve ser feito)” (p.84).

A utilização de diferentes instrumentos na avaliação é apontada por cinco alunos. Um deles destaca a interferência da instituição, que muitas vezes impõe um instrumento avaliativo (como a prova escrita), mas também afirma que “*quando posso utilizo seminários, trabalhos como alternativas de avaliação ou composição delas.*” (EM3). Outro aluno também destaca a questão da diversificação justificando que “*o ideal é usar mais de um instrumento de avaliação, pois um único, pode não mostrar o que o aluno sabe a respeito da disciplina e/ou não mostrar o seu esforço*” (EM12), ideia muito próxima do aluno ECB5 que destaca que “*cada aluno possui uma forma de aprender e, portanto, cada um terá um desempenho diferente em cada instrumento de avaliação*”. Já o aluno ECB2 acredita que essa diversificação é importante porque “*há professores que somente fazem uso de provas e/ou seminários e isso acaba prejudicando alguns alunos que podem não estar bem de saúde e acabam indo mal*”. Identificamos também na fala do aluno ECB4 que é importante a diversidade de instrumentos porque “*quanto mais instrumentos para avaliação melhor é a chance de mensurar o conhecimento do aluno*”. Podemos afirmar que a fala da maioria dos alunos, que embora, tenham destacado a importância da diversificação dos instrumentos para

avaliar, tem o olhar apenas para o aluno e não para o professor também refletir sobre sua prática, ideia que a literatura, através da ideia de Borba (2007), nos respalda afirmando que é a partir da diversificação dos instrumentos que o professor poderá realizar uma intervenção que o ajudará avançar no processo de ensino-aprendizagem. Da mesma forma que poderá identificar o que é necessário modificar em sua prática para contribuir nesse processo.

Outro ponto que podemos destacar é que em suas afirmações, os alunos, se limitam a utilizar essa diversidade de instrumentos para “*mensurar*” uma nota, identificar uma dificuldade, mas não atrelam a questão pedagógica de servir para que o professor perceba se atingiu os seus “*objetivos de ensino*” como nos alerta Mendes (2005). A autora destaca que todas essas propostas precisam levar em conta o que realmente o aluno precisa saber, ou seja, devem servir para atingir aos objetivos de ensino, além de buscarmos mudar com nossas concepções e formas atuais de avaliar. Apenas o aluno EM2 se aproxima deste conceito ao afirmar que “*(a prova escrita) deve ocorrer com a finalidade preestabelecida do professor. Além desse instrumento (prova escrita), os trabalhos, relatórios e seminários fazem parte da avaliação contínua que ocorrem dentro da sala de aula.*”

Portanto, podemos fazer uma leitura a partir destas respostas de que diante do “pluralismo de saberes” necessários à profissão docente relatados ao longo da nossa pesquisa, destaca-se o saber da experiência, como relatamos acima, por outro lado, podemos afirmar que há uma fragilidade do saber pedagógico – defendido por Pimenta (2005), que é aquele que de fato viabilizaria a ação do “*ensinar*” na fala da maioria dos alunos, pois a maioria delas se revelam sem reflexão, sem finalidade na escolha dos instrumentos e propósitos para avaliar e apresentando uma característica muito forte de reproduzir as mesmas escolhas que vivenciaram.

Ao analisarmos o segundo ponto que trata especificamente da ação de avaliar e da importância do feedback percebemos mais claramente como estão construindo a concepção sobre a avaliação – objetivo geral da nossa investigação. A maior parte dos alunos, mais designadamente 11 deles, entende a avaliação como uma ação isolada, ou seja, separada do processo de ensino-aprendizagem. As unidades de registro, ou seja, as palavras-temas, utilizadas por eles para responderem “*por que o professor precisa avaliar*” que nos levaram a esta afirmação são: detectar, constatar, aferir, medir e captar.

A questão do feedback reforça essa leitura que fizemos, pois 18 respostas (de um total de 19) definiram sua finalidade apenas voltada para o aluno. Algumas falas que destacamos são: “*o feedback é necessário para o aluno saber se conseguiu aprender/adquirir novos conhecimentos*” (ECB2); “*para que o estudante identifique seus erros, assim não repetindo*

erros” (EM5); “Para eles saberem como estão na matéria e se estão entendendo o conteúdo corretamente” (EM7); “Creio que o feedback seja de suma importância, pois neste momento eles (alunos) conseguem perceber os seus erros” (EM8). O aluno ECB7 já define e pontua que para ele “a avaliação é de caráter seletivo”. Todas essas falas revelam um distanciamento da concepção de avaliação como aprendizagem pois como afirma Luckesi (2011) “a avaliação de aprendizagem (...), não pode ser praticada isoladamente, sob o risco de perder sua dimensão pedagógica e passar a ser seletiva, à semelhança dos exames (...)” (p.148), pois estes têm o objetivo de classificar e selecionar candidatos, ao passo que a avaliação de aprendizagem busca subsidiar o ensino e aprendizagem no interior de um projeto pedagógico.

Em contrapartida, quando a avaliação faz parte do processo de ensino aprendizagem pode-se modificar essa cultura da avaliação que Hoffmann (1991) se opõe e define de: “*transmitir-verificar-registrar*”, voltada apenas para o aluno, e passar de fato a ter um caráter reflexivo e desafiador, no qual, aluno e professor possam juntos avançarem e construir novos conhecimentos dentro de um movimento dialético de estabelecer objetivos, colocá-los em prática e assim poder avaliar tanto alunos como a sua própria prática, podendo, por fim, refletir sobre esta avaliação e planejar um novo plano de ação com novas metas. Perrenoud (1999) define esse movimento como “regulação das aprendizagens” no qual acredita que toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta da diferenciação do ensino é preciso levar em consideração os propósitos estabelecidos pelos professores e alunos. Dessa forma alcança-se o objetivo da avaliação formativa, definida por Hadji (1994), que é de contribuir para melhorar a aprendizagem dos alunos, informando tanto o professor como o aluno sobre como esta aprendizagem está ocorrendo. Muitos outros autores citados ao longo da nossa pesquisa defendem esta concepção de avaliação. Luckesi (2011) esclarece que o ato de avaliar é um componente essencial ao ato pedagógico e este é composto por três elementos: “inicia-se com o estabelecimento de metas, com o planejamento. Sob o seu guia, segue a execução, que dialeticamente, soma-se à avaliação, para que se produza o resultado desejado.” (p.19).

Dentre as respostas obtidas na pesquisa sobre a importância de avaliar e do feedback, percebemos que alguns alunos se remetem a avaliação atrelada ao ato pedagógico. O aluno EM12, cita que o ato de avaliar tem a função de “*medir o conhecimento do aluno*”, porém acredita também que este conhecimento irá ajudar o professor a perceber se “*alcançou o objetivo de ensinar*”, assim também o aluno EM10 acredita que é importante avaliar “*para*

conhecer os alunos quais são suas dificuldades e também se auto-avaliar, se a sua didática está adequada”; o aluno EM3 afirma que avaliação é “um mecanismo para certificar que os conteúdos previstos para a disciplina lecionada está condizente com o planejado”. Ainda que com um olhar reduzido sobre a avaliação, ora à serviço do professor, ora do aluno, não contemplando todas as suas dimensões, identificamos na resposta do aluno EM2 uma definição de avaliação um pouco mais próxima do que os autores tem defendido. Este aluno acredita que a avaliação serve para diagnosticar possíveis dificuldades existentes nos alunos. Além disso, “serve para traçar caminhos (planos de aula) visando uma melhor aprendizagem.”

Identificamos então que a concepção da maioria dos alunos é de uma avaliação que tem a finalidade de servir a ela mesma, ou seja, isolada do processo pedagógico: avaliar para medir, para detectar, para constatar, para aferir, para captar.

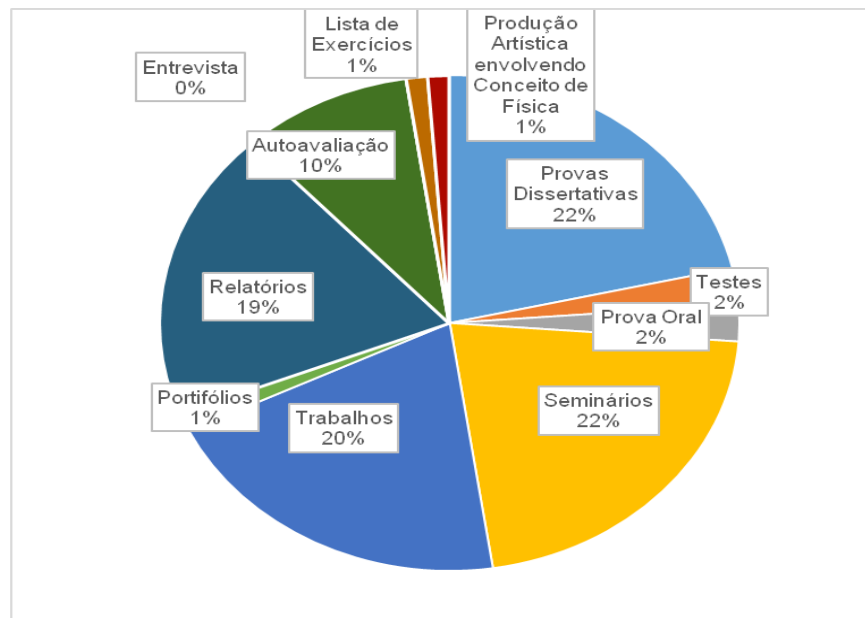
Percebemos também que entre alguns dos alunos já se percebe a mudança de vocabulário através da expressão: avaliação da aprendizagem e avaliação diagnóstica, porém ainda não se apropriaram destes conceitos, pois apenas fazem uma citação ou uma colocação.

E na fala de apenas alguns alunos identificamos um construção do conceito de avaliação da aprendizagem que o aluno ao explicar se aproxima bastante do que os autores citados na pesquisa como Luckesi (2011), Hadji (2001), Holffmam (2001), Berbel (2001), entre outros, defendem.

3.3 Como avaliar os alunos na sua prática futura

Para analisarmos nossa segunda unidade de contexto, demos início a partir da observação do Gráfico1 apresentado abaixo:

Gráfico 1 - Dados da Questão 11 (Quadro 2 - Núcleo por questão)



Este gráfico faz referência às respostas dos alunos sobre a questão 11 do questionário (Apêndice 2) para identificar quais instrumentos/critérios seus professores utilizaram para avaliá-los no curso de licenciatura. Nele, pudemos identificar que o maior percentual vivenciado pela maioria deles foram as práticas mais comuns: prova escrita, trabalhos e seminários. Três alunos apontaram instrumentos considerados como modelos mais “tradicionais de avaliação”, os quais Luckesi (2011) considera que tem a função de classificar o já dado, o já acontecido e ajuda a reforçar o fracasso escolar e as desigualdades sociais.

Outros instrumentos citados por autores como De Sordi (1995), Castanho (2000) e Mendes (2005) que trouxeram em suas experiências como “práticas diferenciadas e inovadoras” também apareceram, ainda em que em menor escala como, por exemplo, o Auto-avaliação (10%), Relatórios (19%) e Portfólios (1%).

O que consideramos relevante destacar foi que ao responderem como eles avaliariam seus futuros alunos, muitos deles, descreveram os mesmos instrumentos pelos quais foram submetidos durante o curso, ou seja, em mais uma resposta evidenciamos o saber da experiência e como os professores – seja de forma positiva ou não – influenciam seus alunos na escolha de futuras práticas.

Ainda em relação a esta questão, podemos destacar que em suas respostas citam apenas instrumentos avaliativos: sejam individuais ou em grupos, mas limitam-se a eles, os alunos. Como exemplo, destacamos algumas falas: “*Participação, interagindo com colegas de classe*” (EM1); “*Uma prova dissertativa para avaliá-lo individualmente e um seminário para avaliar seu comportamento ao trabalhar em grupo. Como critério, prefiro a nota.*” (EM3); “*Debates, trabalhos, seminários, avaliações dissertativas.*” (EM5); “*Provas escritas e trabalhos, como chegou ao resultado, como foi feito o trabalho, quantas questões acertou.*” (EM7); “*Avaliações, lista de exercícios, participações em aula, trabalhos, relatórios, naturalmente dependendo da disciplina, pode-se escolher alguns métodos de avaliação específicos.*” (EM9); “*Instrumento= pesquisa de temas, discussões em grupo; Critérios = interesse na classe e na aula; Avaliações – escrita e em testes.*” (ECB1), revelando, dessa forma, a fragilidade pedagógica na ação de avaliar. Conflitos de conceito, ausência de objetivos, instrumentos de medida são alguns desses exemplos que sinalizam a necessidade de uma formação docente mais consolidada, pela qual nossa pesquisa defende através das ideias de Veiga (2000), Cunha (1998), Almeida (2012) e Pimenta (2005). As referidas autoras buscam dentro das instituições de Ensino Superior modificar esta realidade mostrada nas falas dos alunos através de projetos coletivos e não apenas experimental ou individual.

Por outro lado, podemos destacar que alguns citam termos específicos, como podemos destacar na fala de EM2 que cita “Avaliação contínua”: *“Inicialmente acredito que avaliação contínua deve estar presente no plano de ensino. Além disso, a prova escrita deve parte da rotina da sala de aula.”* O aluno EM4 pretende avaliar “continuamente” de forma individualizada através *“de rendimento, participação e assiduidade”*. Como também o aluno ECB3 que revela: *“Acho que avaliar é um processo necessário que consiste num todo: presença, participação, notas de provas, trabalhos, seminários entres outros. É preciso avaliar a parte oral e escrita entre outros, caso se opte...”*. Na resposta do aluno ECB7 podemos destacar o momento que cita a importância de observar todo o contexto. “EM6” relata que pretende realizar uma *“avaliação constante através da participação, sendo eles via seminário, participação em aula, prova entre outros...”*.

Todas estas unidades de sentido citadas, “avaliação contínua”, “avaliação como um processo”, “avaliação considerando o contexto”, “Avaliação constante”, aproximam-se do que os atuais autores como Hadji (2011), Perrenoud (1999), Luckesi (2011), Holffmann (1994), Castanho (2000), Berbel (2001), Mendes (2005), entre outros que destacamos ao longo da pesquisa, tem defendido e valorizado como uma nova concepção de avaliação, contudo fica evidente que nas falas dos alunos não conseguimos identificar uma clareza dessas unidades de sentido para eles e nem a apropriação desses conceitos, pois são tratados superficialmente.

A única fala que podemos perceber a construção do conceito de avaliação foi no aluno EM10 que inicia citando os instrumentos e destaca que avaliar a partir de *“uma avaliação contínua, em cada aula avaliar a participação do aluno na construção do seu conhecimento.”*

Novamente os dados revelam uma carência de reflexão sobre futuras práticas e ausência de reflexão e problematização sobre os saberes necessários à docência destacados pelos autores Tardif (2008), Gauthier (2006) e Pimenta (2005) para sua reelaboração e superação. Por consequência disso fica evidente a falta de uma identidade do professor, que como acreditam os autores citados, levariam a consolidação da profissão docente.

Acreditamos ser substancial desvelar que a falta de preparação para docência não se limita às instituições de Ensino Superior, pois no âmbito político, nossa pesquisa aponta que o papel do Estado neste cenário não facilita o processo de mudança ao não obrigar através da LDB que os futuros professores sejam formados por profissionais preparados para tal, tendo como requisito necessário para lecionar neste nível de ensino apenas a competência técnica – compreendida como domínio da área de conhecimento.

3.4 A temática avaliação nas licenciaturas: Um espaço de contradição e construção

Através dos resultados, pudemos identificar que as discussões sobre o tema da avaliação são restritos apenas nas disciplinas de Estágio Supervisionado e algumas relacionadas à Educação. Tais respostas declaradas pelos alunos confirmam o que Saviani (2009) alegou, ao fazer um resgate histórico de como os cursos de licenciatura foram constituídos. Neste estudo, o autor aponta como estes cursos foram fortemente marcados pelos conteúdos culturais cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância representado pelo curso de didática, encarado apenas como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional do professor.

O fato de ainda hoje este apontamento condizer com a realidade é justificado por Pisanechi (2010) e Savini (2009) pela existência de uma cultura que interrompe e congela projetos impedindo que haja um avanço, no qual as licenciaturas são caracterizadas pela “fragmentação dos currículos, pela falta de diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento e pelo alarmante distanciamento presente entre o que se aprende e o que se ensina” (PISANECHI, 2010, p.357).

Este distanciamento entre teoria e prática revelado por Pisanechi (2010) é também confirmado no relato da pesquisa de Borges (2004) que revela a necessidade dos cursos de licenciatura proporcionar uma maior proximidade em relação ao contexto escolar e à realidade dos alunos, pois acreditamos que apenas as matérias de Estágio Supervisionado e algumas relacionadas à Educação apontada tanto pelos alunos da licenciatura em Matemática como os de Biologia como espaço para discussão e reflexão da teoria x prática são insuficientes.

Sendo assim, a temática da didática e mais especificamente ainda, como parte dela, a temática da avaliação, dentro dos cursos de licenciatura tem um espaço bastante reduzido, o que leva a pouca discussão, reflexão e formação que valoriza muito mais o conhecimento específico. Tal desvalorização reflete na formação destes futuros docentes que apresentam nos últimos estágios do curso de licenciatura uma leitura reduzida e superficial da avaliação. Temática esta que irão ter que lidar no seu dia a dia em sala de aula.

Porém é preciso alertar que há um ciclo vicioso, pois se os professores universitários não tem uma formação pedagógica, não há como oferecer uma formação consistente.

Um forte argumento apontado por Veiga, Rezende e Fonseca (2000) para a defesa de uma preparação para o magistério no Ensino Superior é:

Se a especificidade e identidade da profissão docente é o ensino, é inadmissível que os professores universitários que detenham o domínio do conhecimento em um campo científico não recebam uma formação mais condizente com as reais necessidades dos alunos e do ser professor. (p.190)

Dessa forma, acreditamos que seria primordial uma reconfiguração dos cursos de licenciatura em que representasse, portanto, “uma resignificação das bases sobre as quais a formação docente tem sido alicerçada” (PISANESHI, 2010, p.349).

Pisanechi (2010) acredita que uma das possibilidades desta reconfiguração se daria através da existência de um *locus* específico, o qual agregue os cursos de formação inicial de professores. Estes ofereceriam condições para a organização de programas e modelos formativos com uma identidade institucional própria que contemplasse, no processo de organização dos seus cursos, a especificidade de uma formação de natureza profissional, uma vez que teriam melhores condições de ordenar seus cursos, de modo que estes pudessem vincular-se, mais concretamente, à realidade da escola básica.

Similarmente as ideias da referida autora citada acima, Saviani (2009) acredita que a formação profissional dos professores, implica objetivos e competências específicas, requerendo em consequência estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento desta função, superando as diferenças entre faculdades ou institutos ou faculdade de Educação separados pela dualidade dos cursos de bacharelado e licenciatura.

Isto posto, evidenciamos e reafirmamos um maior e mais definido espaço para refletir e vivenciar as questões didáticas de forma a preparar melhor os futuros professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de toda complexidade que envolveu e aproximou a realidade dos cursos de licenciatura em Matemática e Biologia - reveladas pelos alunos pesquisados - aos teóricos que surgiram ao longo desta pesquisa desvelados na análise acima, buscamos neste momento adentrar ao campo da Formação de Professores com o foco na dimensão da Avaliação a fim de apresentar os possíveis apontamentos encontrados ao longo da nossa pesquisa.

Para realizarmos nosso trabalho fomos motivados por algumas questões que compuseram e orientaram nosso estudo. Dentre essas questões, aquela que se posicionou como nosso *fio condutor* foi o processo de construção da concepção de avaliação dos futuros docentes a partir das forma como estão sujeitos nas Instituições de Ensino Superior.

A partir desta questão central compusemos outras que nos orientou para que atingíssemos os objetivos desta pesquisa. Surgiu, dessa forma, a necessidade de analisarmos as concepções de avaliação que os discentes dos cursos de licenciatura pretendiam adotar com seus futuros alunos e como estas se relacionavam com as formas como são avaliados no curso de licenciatura; Compreender quais são as concepções de avaliação dos futuros docentes; Identificar e analisar quais disciplinas o tema da avaliação é discutido.

Assim sendo, foi primordial adentrar ao contexto da nossa pesquisa: a Formação Docente no Brasil. Por meio das referências bibliográficas, pudemos identificar que para lecionar neste nível de ensino não é obrigatório por lei uma formação específica para o magistério e o perfil que se espera deste profissional é que ele tenha uma formação pautada por títulos: mestrado e doutorado, além da publicação de artigos. Por outro lado, há um movimento recente por parte de alguns estudiosos como Veiga (2000), Cunha (1998), Almeida (2012) e Pimenta (2005) que perceberam a necessidade de mudança e lutam pela consolidação da formação pedagógica para a ação de ensinar, propondo novas práticas, novas pesquisas e projetos de caráter coletivo dentro das Instituições de Ensino Superior. Sendo assim, percebemos que o surgimento de romper com concepções de que “quem sabe, automaticamente sabe ensinar”, pois basta o conhecimento específico, é um movimento muito recente e, por isso talvez tenhamos percebido nas respostas da maioria dos alunos pesquisados que nos cursos de licenciatura ainda prevalece a valorização do conhecimento específico e uma ausência do saber pedagógico.

Ainda se tratando do contexto da Formação de Professores, porém no âmbito específico das licenciaturas, identificamos, através de um resgate histórico, como a profissão docente foi sendo constituída. Com isso, percebemos que mesmo as leis atuais, reformuladas

recentemente, ainda não indicam uma eficácia e direcionamento na melhoria da qualidade oferecida nos cursos de formação docente: formações aligeiradas, distanciamento entre teoria e prática, pluralidade de modelos formativos são alguns dos problemas destacados pelos teóricos como Saviani(2009) e Pisaneshi (2010). Percebemos como isto reflete nas falas dos alunos pesquisados ao buscarmos a resposta para um dos nossos objetivos específicos da nossa pesquisa de identificar em quais disciplinas a avaliação é discutida. Com isso, percebemos que se constitui num espaço bastante reduzido, pois se restringe aos estágios supervisionados e em poucas disciplinas citadas por alguns deles relacionadas à educação.

A fragilidade do saber pedagógico ficou ainda mais evidente ao analisarmos a formação docente através dos saberes necessários para esta profissão. Compreendemos através deste estudo que os alunos pesquisados reproduzem sem reflexão aquilo que vivenciam, evidenciando a carência dos saberes necessários para ensinar.

Por isso, consideramos que a sistematização dos saberes docentes poderá contribuir para a construção da identidade profissional dos professores na busca pela profissionalização docente, porém é importante destacar que os próprios autores que discutem sobre o tema, como Tardif (2008), Gauthier (2006), Pimenta (2005), apontam que as mudanças ainda estão em processo de construção.

Considerando todo este contexto, destacamos no nosso último aspecto um estudo que trata especificamente das questões da nossa pesquisa – a avaliação de aprendizagem, as quais nos ajudaram a avançar na análise dos dados. Por meio das atuais concepções sobre esta temática pudemos compreender que os alunos pesquisados estão compreendendo que avaliação ainda apresenta um fim nela mesma, ou seja, tem a função de medir, julgar, punir. Isto revela que não há uma mudança de conceito na qual a avaliação faça parte do fazer pedagógico capaz de auxiliar o docente a acompanhar o processo de desenvolvimento do aluno, dar feedback necessário, refletir sobre sua prática num processo dialético.

Por outro lado, percebemos através de algumas respostas, uma mudança de vocabulário como: avaliação de aprendizagem, avaliação contínua, avaliação diagnóstica. Ainda que não venham acompanhadas de uma apropriação deste conceito, pois são apenas citadas em suas respostas, podemos dizer que há um pequeno movimento de mudança, ou seja, em algum momento do curso escutaram falar sobre esta concepção de avaliação, mas ainda não se apropriaram dele ou podemos afirmar que não houve um momento de reflexão.

Este aspecto fica ainda mais evidente ao identificarmos na maioria das falas dos futuros docentes que os instrumentos/critérios que utilizariam para avaliar seus futuros alunos seriam os mesmos pelos quais foram avaliados - seja por considerarem eficientes, por não

conhecerem outra forma de avaliação ou até mesmo por imposição da instituição – revelando portanto, que o que vivenciaram nos cursos de licenciatura e que poderíamos conceituar como saberes da experiência, prevalece diante de qualquer discussão que possa ter existido nos cursos de licenciatura sobre a temática. Com isso, podemos constatar outro objetivo da nossa pesquisa de que a concepção de avaliação que os discentes do curso de licenciatura adotariam com seus futuros alunos é por parte da maioria deles uma avaliação quantitativa e não qualitativa.

Sendo assim, alcançamos o nosso principal objetivo de investigar o processo de construção de concepção de avaliação dos futuros docentes a partir das formas de avaliação que estão sujeitos nas Instituições de Ensino Superior concluindo os seguintes resultados:

- ✓ O processo de construção de concepção de avaliação dos futuros docentes está diretamente ligado as formas de avaliação que estão sujeitos nas Instituições de Ensino Superior, pois constatamos que a maioria deles reproduziriam as mesmas práticas pelas quais vivenciaram neste momento de formação.
- ✓ Neste processo de construção ainda impera uma concepção quantitativa de avaliação, ao identificarmos que a maioria deles optariam por práticas pontuais de avaliação que envolvem medidas, julgamento, valorização pela nota.
- ✓ Acreditamos que ainda prevalece este modelo de avaliação por conta de historicamente terem sido formados nesta perspectiva e ainda continuam sendo em sua formação como professores.

Concebendo todo esse processo investigativo, acreditamos que para construir novas concepções de avaliação defendida aqui por nós e pelos autores que expusemos ao longo do nossa pesquisa como Hadji (2011), Perrenoud (1999), Luckesi (2011), Holffmann (1994), Castanho (2000), Berbel (2001), Mendes (2005), ou seja, que faça parte da dimensão pedagógica, valorize o processo, contribua para que o professor avalie suas práticas e ajude o seu aluno a avançar, é preciso aumentar os espaços de discussão e reflexão nos cursos de licenciatura, além de proporcionar à eles vivências de práticas diferenciadas que exemplifiquem este novo conceito.

Nossa pesquisa apontou que esta discussão que trouxemos ainda é recente no âmbito do Ensino Superior e, por isso, talvez haja tão poucos avanços. Porém, mesmo sendo uma discussão recente, há claramente uma necessidade de mudança, pois acreditamos que ao modificar as práticas avaliativas também modificará o tipo de sujeito que queremos formar, já

que concordamos com Cunha (1989) ao afirmar que “a proposta de formação, [...], depende da concepção que se tem de educação e de seu papel na sociedade desejada”. E, portanto, se a sociedade que desejamos é uma sociedade democrática, precisamos formar estudantes a partir de uma concepção de educação democrática que envolve, portanto uma concepção de avaliação de aprendizagem.

Para que isso se concretize, nós acreditamos que seja preciso efetivar a profissionalização docente no Ensino Superior, a partir do envolvimento conjunto de todas as dimensões: o poder público, as Instituições de Ensino Superior, os docentes e os discentes. pois acreditamos que:

A docência pressupõe o ensino e, portanto, essa dimensão deve ter uma valorização equilibrada com a pesquisa e a extensão. Ademais, a docência como profissão tem saberes que a legitimam, por isso necessita ocupar lugar a partir do ingresso seletivo dos professores e acompanhá-los nas suas trajetórias profissionais nas instituições. (TORRES, 2014, p.248)

É claro que esta não será a única via de mudança, mas o nosso propósito com esta pesquisa não é esgotar e encontrar respostas prontas e imediatas para o nosso problema, e sim, provocar outras questionamentos e reflexões que ajudem a modificar a atual concepção quantitativa de avaliação, enraizada na nossa cultura, e poder propor novas práticas a partir da concepção de Avaliação de Aprendizagem.

Dessa forma, encerramos nossa pesquisa, sabendo que as mudanças na educação acontecem lentamente, porém de alguma forma precisa começar, mesmo que seja a partir de ações individualizadas, dentro da própria sala de aula ou através do surgimento de novas pesquisas tratando deste tema tão relevante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Isabel de. *Formação do Professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais*. Cortez:2012.

ARROYO, Miguel González. *A função social do ensino das ciências*. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/667/594>

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 25 Jun 2015.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas, et. al. *Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior: um retrato em cinco dimensões*. Londrina: Ed. UEL, 2001.

BERBEL, Neusi Ap. Navas (org.). *Práticas Avaliativas Consideradas Positivas por Alunos do Ensino Superior: aspectos didático-pedagógicos*. Estudos em Avaliação Educacional, v.17, n.35, set./dez.2006.

BORBA, Amândia Maria de; FERRI, Cássia; HOSTINS, Regina Célia Linhares. *Avaliação da Aprendizagem no ensino superior: questões que emergem da prática docente*. Contrapontos, Abr 2007, vol.07, no.01, p.43-54. ISSN 1984-7114

BORGES, Cecília Maria Ferreira. *O professor de educação básica e seus saberes profissionais*. Araraquara: JM Edditora, 2004.

CAMPOS, Márcia Zendron de. *Ensino Superior: questões sobre a formação do professor*. Alda Luiza Carlini e Marta Scarpato (organizadoras); autores Alda Luiza Carlini [et.al.]. São Paulo: Avercamp, 2008.

CHARLOT, Bernard. *O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição*. In: Revista da FAEEBA: Educação e contemporaneidade/Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I – v.1, n.1 (jan./jun. 1992)

CASTANHO, Sérgio. *Ainda avaliar?* In: CASTANHO, Sérgio e CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Orgs) *O que há de novo no na educação do Ensino Superior: do projeto pedagógico à prática transformadora*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

CHAVES, Sandramara M. *Avaliação da aprendizagem no Ensino Superior: realidade, complexidade e possibilidades*. In, ANPED, 2004, Caxambu, 2004.

CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. Campinas, SP: Papirus, 1989.

CUNHA, Maria Isabel da. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM Editora, 1998.

CUNHA, Maria Isabel da; BROILO, Cecília Luiza. *Pedagogia universitária e produção de conhecimento*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

DE SORDI, Mara Regina. *A prática de avaliação do ensino superior: uma experiência na enfermagem*. Campinas: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAUTHIER, Clermont et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

HADJI, Charles. *Avaliação Desmistificada*. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. *A avaliação regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Trad.: Júlia Lopes Ferreira e José Manuel Cláudio. Porto: Ed. Porto, 1994.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. *Avaliação: mito e desafio - uma perspectiva construtivista*. *Educação e Realidade*. Porto Alegre: 1991.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO. Disponível em: http://spo.ifsp.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=93&Itemid=145

LAKATOS, Eva; MARCONI, Marina. *Fundamentos e metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *Avaliação de Aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MENDES, Olenir Maria. *Avaliação formativa no ensino superior: reflexões e alternativas possíveis*. In: VEIGA, Ilma P. A.; NAVES, Marisa L. de P. (Orgs.). *Currículo e avaliação na educação superior*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

MOROSINI, Marília Costa. (Org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: INEP, 2000.

NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2005.

PISANESCHI, Lucilene S. Costa. *Formação Inicial de Professores*. São Paulo: Livronovo, 2010.

PINHO. Sheila Zambello de. (org) *Formação de Educadores: o papel do educador e sua formação*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

RIOS. Mônica Piccione Gomes. *O processo de Avaliação de Docentes e sua Implicação na Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior*. In: CAPPELLETTI, Isabel Franchi (org) *Avaliação da Aprendizagem: discussão e caminhos*. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2007.

SANTOS FILHO, José Camilo dos Santos; GAMBOA, Silvio Sánchez Gamboa (Org.). *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez, 1997.

SAVIANI. Dermeval. *Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema do contexto brasileiro*. Revista Brasileira de Educação.v.14; n.40; jan/abr.2009.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. In: TARDIF, Maurice (org.). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Tradução Francisco Pereira, Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TORRES, Alda Roberta. *A pedagogia universitária e suas relações com as políticas institucionais para a formação de professores da educação superior* / Alda Roberta Torres; orientação Maria Isabel de Almeida. São Paulo: s.n., 2014. 295 p. ils.; grafs.; tabs.; apêndice.

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

VALENTE, G. S. Cavalcanti; VIANA, L. de Oliveira. *As competências para o ensino de nível superior no Brasil: um olhar reflexivo sobre esta prática*. Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação. ISSN: 1681-5653, n.º 56/1 – 15/07/11. Disponível em: <http://www.rieoei.org/expe/3730Cavalcanti.pdf> . Acesso dia 20/06/2014.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. São Paulo: Libertad, 2007.

V ENFORSUP 2013. *O Cenário Docente na Educação Superior no Século XXI: perspectivas e desafios contemporâneos*. Disponível em: <<http://einstein.multimeios.ufc.br/enforsup/>> . Acesso em: 22/11/2013.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; REZENDE, Lúcia Maria Gonçalves de; FONSECA, Marília. A aula universitária e inovação. VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (orgs). *Pedagogia Universitária: A aula em foco*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

APÊNDICES

Apêndice A – Quadro 3 - Correspondência entre os nossos objetivos da pesquisa e as perguntas

Objetivo Geral:	Objetivo Específico:	Objetivo Específico:	Objetivo Específico:
Esta pesquisa tem como objetivo principal investigar o processo de construção de concepção de avaliação dos futuros docentes a partir das formas de avaliação que estão sujeitos na universidade.	Analisar as concepções de avaliação que os discentes dos cursos de licenciatura pretendem adotar com seus futuros alunos e como estas se relacionam com as formas como são avaliados no curso de licenciatura;	Compreender quais são as concepções de avaliação dos futuros docentes;	Identificar e analisar em quais disciplinas o tema avaliação é discutido.
Perguntas			
Considerando que você está num curso de formação de professores, como você pretende avaliar seus alunos no exercício da docência?	Você escolheria os mesmos instrumentos/critérios pelo qual foi avaliado para utilizar em suas aulas com seus futuros alunos? Por que?	Por que o professor precisa avaliar?	Em qual(is) disciplina(s) do seu curso de licenciatura você discutiu sobre o tema da avaliação?
Quais são os instrumentos/critérios que os professores utilizam para avaliá-lo neste curso de licenciatura: <input type="checkbox"/> prova dissertativa <input type="checkbox"/> Testes <input type="checkbox"/> Prova Oral <input type="checkbox"/> seminários <input type="checkbox"/> Trabalhos <input type="checkbox"/> Portfólios <input type="checkbox"/> Relatórios <input type="checkbox"/> Auto Avaliação <input type="checkbox"/> Entrevistas		Qual a importância para o aluno do feedback do professor, o qual aponte as dificuldades e os pontos que precisa avançar? Como você acredita que poderá fornecê-los?	

Apêndice B QUESTIONÁRIO

Obs.: Este questionário encaminho a você, aluno de licenciatura, a fim de que sua participação contribua para o projeto de pesquisa desta pesquisadora de nível de pós-graduação (Especialização *Lato Sensu* em Formação de Professores – Ênfase no Magistério Superior) sobre a Avaliação Formativa no processo de formação do futuro docente.

1. Sexo: () Masculino () Feminino

2. Idade: _____ anos

3. Curso: _____

4. Está em qual semestre? _____

5. Anteriormente, você concluiu mais alguma outra graduação? () Sim () Não

6. Foi um curso de: () Bacharelado () Licenciatura

7. Se sim, em qual área foi? _____

8. Universidade que realiza o curso de licenciatura: _____

9. Por que o professor precisa avaliar?

10. Em qual(is) disciplina(s) do seu curso de licenciatura você discutiu sobre o tema da avaliação?

11. Quais são os instrumentos/critérios que os professores utilizam para avaliá-lo neste curso de licenciatura:

- () Prova dissertativa () Testes () Prova Oral () Seminários
- () Trabalhos () Portfólios () Relatórios () Auto Avaliação
- () Entrevistas () Outros. Qual(is)? _____

12. Você escolheria estes mesmos instrumentos/critérios pelo qual foi avaliado para utilizar em suas aulas com seus futuros alunos? Por quê?

13. Qual a importância do feedback para os alunos? Como você acredita que poderá fornecê-los?

14. Considerando que você está num curso de formação de professores, como você pretende avaliar seus alunos no exercício da docência? (instrumentos; critérios para notas/conceitos)

Apêndice C

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

INSTITUTO FEDERAL TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Comitê de Ética em Pesquisa**

Caro Participante,

Você está sendo convidado a participar como voluntário da pesquisa intitulada **A construção da concepção de avaliação no Ensino Superior: o olhar do futuro docente**, que se refere a um requisito parcial para conclusão do curso de especialização para formação de professores com ênfase no Magistério Superior, realizado no Instituto Federal Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP, campus São Paulo.

O objetivo da presente pesquisa é investigar as possíveis mudanças de concepção de avaliação dos futuros docentes a partir das formas de avaliação que estão sujeitos na universidade.

Sua forma de participação consiste responder um questionário, que será utilizado para posterior análise, mediante sua prévia autorização. Seu nome não será utilizado em qualquer fase da entrevista, garantindo-se o seu anonimato, bem como da Instituição de Ensino à qual você eventualmente esteja vinculado.

Não haverá gastos nem riscos quanto a sua participação nesse estudo, a qual não implicará nenhum prejuízo. Não estão previstos ressarcimentos ou indenizações, bem como não haverá benefícios imediatos advindos da sua participação. Os resultados contribuirão para identificar as formas pelas quais os discentes dos cursos de licenciatura são avaliados na universidade e interpretar as concepções dos futuros professores e suas relações com as teorias acerca da formação docente com o foco na avaliação formativa a fim de fornecer instrumentos

para reorientar a prática e formação docente.

Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim, pesquisadora e pelo orientador e por você ficando uma via com cada um de nós. Nele consta o telefone e o endereço institucional do pesquisador principal e do CEP, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Desde já agradecemos sua atenção e participação e colocamo-nos à disposição para maiores esclarecimentos.

Profa. Dra. Valéria Cordeiro Fernandes Belletati
Orientadora
E-mail: valeriabelletati@gmail.com
Rua Pedro Vicente, 625 Canindé – São Paulo/SP
Telefone: (11) 2763-7567

Bruna Borges Baptista Teixeira
Estudante de Pós-Graduação
E-mail: bruna.bab@gmail.com
Rua Pedro Vicente, 625 Canindé – São Paulo/SP

<p>COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA Rua Pedro Vicente, 625 Canindé – São Paulo/SP Telefone: (11) 3775-4569 E-mail: cep_ifsp@ifsp.edu.br</p>

Eu, _____, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar como voluntário.

São Paulo, ____ de _____ de 2014.

Sujeito da Pesquisa

Apêndice D – Quadro 4 - Núcleo de Sentido por sujeito x núcleo de sentido por questão

	Objetivo Geral: Esta pesquisa tem como objetivo principal investigar o processo de construção de concepção de avaliação dos futuros docentes a partir das formas de avaliação que estão sujeitos nas Instituições de Ensino Superior.		Objetivo Específico 1: Analisar as concepções de avaliação que os discentes dos cursos licenciatura pretendem adotar com seus futuros alunos e como estas se relacionam com as formas como são avaliados no curso de licenciatura;	Objetivo Específico 2: Compreender quais são as concepções de avaliação dos futuros docentes;		Objetivo Específico 3: Identificar e analisar em quais disciplinas o tema avaliação é discutido.	Núcleo de Sentido por sujeito
Respostas:	<p>Questão 14: Considerando que você está num curso de formação de professores, como você pretende avaliar seus alunos no exercício da docência?</p>	<p>Questão 11: Quais são os instrumentos/critérios que os professores utilizam para avaliá-lo neste curso de licenciatura:</p> <p><input type="checkbox"/> prova dissertativa</p> <p><input type="checkbox"/> Testes</p> <p><input type="checkbox"/> Prova Oral</p> <p><input type="checkbox"/> seminários</p> <p><input type="checkbox"/> Trabalhos</p> <p><input type="checkbox"/> Portfólios</p> <p><input type="checkbox"/> Relatórios</p> <p><input type="checkbox"/> Auto Avaliação</p> <p><input type="checkbox"/> Entrevistas</p>	<p>Questão 12: Você escolheria os mesmos instrumentos/critérios pelo qual foi avaliado para utilizar em suas aulas com seus futuros alunos? Por que?</p>	<p>Questão 9: Por que o professor precisa avaliar?</p>	<p>Questão 13: Qual a importância para o aluno do feedback do professor, o qual aponte as dificuldades e os pontos que precisa avançar? Como você acredita que poderá fornecê-los?</p>	<p>Questão 10: Em qual(is) disciplina(s) do seu curso de licenciatura você discutiu sobre o tema da avaliação?</p>	

EM1	Participação, interagindo com os colegas de classe.	Prova Dissertativa, trabalhos e Seminários.	Não, acho que estes critérios, não garante se realmente o aluno entendeu aquilo o que foi dado ou ensinado.	Uma forma de verificar se o aluno entendeu e compreendeu o que realizado.	(não respondi)	(não respondeu)	Destaca a interação como parte da avaliação; Não escolheria os mesmos instrumentos, mas não consegue argumentar suas respostas. Entende avaliação como verificação.
EM2	Inicialmente acredito que a avaliação contínua deve estar presente no plano de ensino. Além disso, a prova escrita deve fazer parte da rotina da sala.	Prova Dissertativa, Trabalhos, Seminários, Relatórios, Auto Avaliação.	Algumas. Acho que é necessário a realização de prova escrita, no entanto, sua aplicação deve ocorrer com uma finalidade preestabelecida do professor. Além desses instrumentos, os trabalhos, relatórios e seminários fazem parte da avaliação contínua que ocorrem dentro da sala.	A avaliação serve para diagnosticar possíveis dificuldades existentes nos alunos. Além disso, serve para traçar caminhos (plano de aula) visando uma melhor aprendizagem.	O feedback deve ocorrer para alertar os alunos de possíveis dificuldades, e não para expô-los ao ridículo. E deve ocorrer logo após a avaliação para que os alunos saiba do seu desempenho no conteúdo.	Estágio 4.	Conceitualiza a avaliação como diagnóstica e considera como finalidade desta o retorno para o professor rever seu plano e acompanhar o aluno quanto para o aluno acompanhar seu desenvolvimento.
EM3	Uma prova dissertativa para avaliá-lo individualmente e um seminário para avaliar seu comprometimento ao trabalhar em grupo. Como critério, prefiro, nota.	Prova Dissertativa, Trabalhos, Seminários, Auto Avaliação.	Alguns critérios, muitas vezes, são impostos pelo regimento escolar como provas dissertativas, mas quando posso utilizo seminários e trabalhos como alternativas de avaliação ou composição delas.	É um mecanismo para certificar que os conteúdos previstos para a disciplina lecionada está condizente com o planejado.	É muito importante que o aluno saiba o que está errando para corrigir suas dificuldades. Um comentário geral sobre o desempenho	Didática da Matemática, Psicologia da Educação, Fundamentos de Educação.	Destaca a interferência da Instituição no momento da escolha de instrumentos para avaliação, mas considera que o professor deve utilizar diferentes instrumentos, valoriza a nota, considera o feedback deve ocorrer

					de uma turma é importante para situá-lo individualmente em relação ao grupo. Um conversa individual com aqueles que tem mais dificuldade é uma boa maneira de se aproximar do aluno e ajudá-lo a corrigir e minimizar suas dificuldades.		rer individualmente e em grupo.
EM4	Pretendo na medida do possível, avaliar continuamente, de forma individualizada, através de redimento, participação e assiduidade.	Prova Dissertativa, Trabalhos, Seminários, Relatórios.	Sim. Porque entendo que não estou preparada para avaliar de outras, pois neste curso não estou aprendendo de outra forma que não seja essa.	Para aferir o entendimento do aluno em relação ao conteúdo ministrado.	Acredito que se não houver o feedback os alunos ficam ainda mais desmotivados, em alguns casos, o que dificulta o aprendizado. Creio que terei algumas formas para fornecê-los, por isso estou estudando.	Em coordenação e prática, estágio supervisionado e em algumas discussões em sala de aula.	Considera a avaliação contínua e destaca diferentes instrumentos para esta avaliação, por outro lado, afirma que a avaliação é para aferir o entendimento do aluno.

EM5	Debates, trabalhos, seminários, avaliações dissertativas.	Prova Dissertativa, Relatórios.	Sim, para verificar o que foi aprendido, mas acrescentaria outros métodos.	Para medir o aproveitamento do aluno, e avaliar sua metodologia de ensino.	Para que o estudante identifique seus erros, assim não repetindo erros.	Estágios 1,2,3 e 4.	Acredita que a avaliação serve para o professor acompanhar os alunos e rever seu plano de ensino. Destaca a utilização de diferentes instrumentos para avaliar os alunos. Considera que o feedback serve apenas para o aluno identificar seus erros.
EM6	Uma avaliação constante através da participação, sendo eles via seminário, participação em aula, prova entre outros. No entanto creio que cada tema pode ser melhor avaliado com instrumentos diferentes.	Prova Dissertativa, Trabalhos, Seminários, Relatórios, Auto Avaliação.	Não apenas elas, pois acredito que o aluno pode expressar seu conhecimento várias formas e cabe ao professor entender quais métodos de avaliação os alunos conseguem se expressar melhor.	Para constatar se as aulas deles estão cumprindo o objetivo de aprendizado do aluno.	Acredito que o feedback é importante para reflexão do aluno. Penso que a melhor forma seria dar um feedback da sala para todos e após isso um feedback mais específico para cada aluno. Porém, a falta de tempo é fator limitante deste processo.	Estágio.	Acredita que a avaliação serve para constatar se aulas estão cumprindo com os objetivos do professor mas acredita também que deve ser contínua e os instrumentos devem ser escolhidos de acordo com o tema da aula.

EM7	Provas escritas e trabalhos; como chegou ao resultado, como foi feito o trabalho e quantas questões acertou.	Prova Dissertativa, Trabalhos, Seminários, Relatórios.	Sim, pois são maneiras eficientes de verificar se o aluno entendeu o conteúdo.	Para verificar o nível do aluno	Para eles saberem como eles estão na matéria e se estão entendendo o conteúdo corretamente.	Estágio.	Conceitua a avaliação como verificação do nível do aluno. Acredita que os instrumentos utilizados pelos seus professores como prova, trabalhos e relatórios são suficientes para verificar a aprendizagem do aluno.
EM8	Por meio de provas escritas (dissertativas), trabalhos, seminários, atividades em grupo de forma mais descontraída e participação durante as aulas.	Prova Dissertativa, Trabalhos, Seminários, Relatórios, Auto Avaliação.	Sim, pois acho que são formas de detectar o nível de conhecimento e aproveitamento eficaz.	Para conseguir detectar o aproveitamento e a assimilação do educando.	Creio que o feedback seja de suma importância, pois neste momento eles conseguem perceber e entender seus erros. Por meio de devolutivas feitas em grupo, usando a lousa e outros recursos.	Nas disciplinas de estágio.	Acredita que avaliação tem a finalidade de detectar o nível de ensino do aluno.
EM9	Avaliações, lista de exercícios, participações em aula, trabalhos, relatórios, naturalmente dependendo da disciplina, pode-se escolher alguns métodos de avaliação específico.	Prova Dissertativa, Trabalhos, Seminários, Relatórios, Auto Avaliação, Lista de Exercícios.	Sim, estes critérios de avaliação são suficientes para se avaliar os alunos.	Para verificar se o aluno está conseguindo aprender o conteúdo como também se a sua metodologia de ensino está surtindo o efeito desejado.	Eu considero importante em todo tipo de avaliação, dar um retorno ao aluno, identificar os seus erros e acertos, como	Em disciplinas de estágio.	Avaliação como verificação do conhecimento do aluno.

					também sugestões para melhorar a aprendizagem.		
EM10	Avaliações escritas, trabalhos e seminários; uma avaliação contínua, em cada aula avaliar a participação do aluno na construção do seu conhecimento.	Prova Dissertativa, Trabalhos, Seminários, Auto Avaliação.	Acredito que sim, e ainda, pretendo fazer uma avaliação contínua dos alunos.	Para conhecer os alunos quais são as suas dificuldades e também para se auto-avaliar, se a sua didática está adequada.	A importância está no estímulo que dará ao aluno, pois ele verá que o professor está preocupado com ele. Esses feedback podem ser feitos nos dias de vistas de provas, em reuniões ou até mesmo após a aula.	Disciplinas de estágio supervisionado.	Acredita que a avaliação serve tanto para identificar as dificuldades dos alunos quanto para o professor rever sua didática. Destacou a utilização de diferentes instrumentos avaliando continuamente os alunos.
EM11	Acredito que determinadas disciplina e grau de complexidade, podem fazer com que a avaliação seja de forma diferenciada, por exemplo: fazer a própria prova em casa em forma de pesquisa.	Prova Dissertativa, Trabalhos, Relatórios, Seminários.	Apesar de tradicionais também utilizaria dependendo da disciplina que estivesse dando aula.	A avaliação é dos meios de tentar captar o aproveitamento e aprendizagem do aluno.	Normalmente acredito que assim como alguns professores fazem é sempre numa aula esclarecer todas as questões das provas e os prováveis	Filosofia da Educação, talvez em outros também mas não recordo no momento.	Acredita que a avaliação serve para verificar o conhecimento do aluno. Poderá fornecer a av. em forma de pesquisa.


					enganos cometidos.		
EM12	Avaliação de participação, prova dissertativa, trabalhos (listas de exercícios feitas em sala)	Prova Dissertativa, Trabalhos, Testes, Relatórios, Seminários e Auto Avaliação.	Sim, usaria. Mas nunca usaria um único critério. O ideal é usar mais de um instrumento de avaliação, pois um único, pode não mostrar o que o aluno sabe a respeito disciplina e/ou não mostrar os eu esforço.	A importância do aluno saber se está "indo no caminho certo". Acredito que vou fornecer na minha futura docência com conversas com os meus alunos.	Porque o professor precisa de um instrumento para medir o conhecimento do aluno (ou que o aluno adquiriu), para perceber se alcançou o objetivo de ensinar.	Estágio 4, Coordenação e Prática.	Acredita que utilizando diversos critérios poderá identificar melhor o conhecimento dos alunos.
ECB1	Instrumento = pesquisa de temas, discussões em grupo; Critérios= interesse - na classe e na aula; Avaliações - escrita e em testes.	Prova Dissertativa, Trabalhos, Relatórios, Seminários e uma produção artística envolvendo conceitos de física.	Não somente estes, pois no Ensino Fundamental e Ensino Médio cabem outras formas de avaliação.	Para dar continuidade ao conteúdo programático. Para dar retorno aos alunos. Para pontuar os pontos fracos e fortes da classe.	Com uma aula de correção de avaliação, onde os alunos podem se conscientizar dos conceitos que faltam concretizar.	Nas disciplinas de estágio (Pec) (Peb)	Confunde conceitos ao citar instrumentos e critérios dissociando da própria avaliação. Concebe a avaliação como uma forma de ver o retorno do trabalho realizado pelo professor, para medir o conhecimento.

<p>ECB2</p>	<p>Através de trabalhos, seminários, projetos, rodas de "bate-papo"/discussão e relatórios.</p>	<p>Prova Dissertativa, Trabalhos, Relatórios, Seminários e Potfólios.</p>	<p>Alguma sim, mas há professores que somente fazem uso de provas e/ou seminários e isso acaba prejudicando alguns alunos que podem não estarem bem de saúde e acabam indo mal. Eu escolheria seminários, relatórios, jogos didáticos, prova e projetos.</p>	<p>Porque é necessário acompanhar o desempenho do aluno para que possa verificar se há dúvidas referente aos conteúdos e se o aluno realmente aprendeu. Para isso, o professor pode fazer uso de diferentes "ferramentas" de avaliação e não somente a prova.</p>	<p>O feedback é necessário para o aluno saber se conseguiu aprender/adquirir novos conhecimentos. Acredito que ao dar um retorno da prova, discutir os seminários com cada grupo e os relatórios o aluno pode compreender os pontos positivos e negativos que atingiu.</p>	<p>IEC (Instrumentação do Ensino de Ciências) PEC (Práticas no ensino de Ciências), IEB (Instrumentação no ensino de Biologia) e PEB (Práticas no ensino de Biologia)</p>	<p>Destaca a importância de utilizar diferentes instrumentos para acompanhar o desempenho do aluno.</p>
<p>ECB3</p>	<p>Acho que avaliar é um processo necessário que consiste num todo: presença, participação, notas de provas, trabalhos, seminários, entre outros. É preciso avaliar a parte oral e escrita entre outros caso se opte...</p>	<p>Trabalhos, Relatórios, Seminários.</p>	<p>Sim, Porque é uma forma variada de avaliar. Além disso, poderíamos incrementar ainda mais como a criação de vídeos, discussão entre alunos, etc.</p>	<p>Para avaliar o quanto o aluno sabe sobre determinado assunto.</p>	<p>É importante para que o aluno saiba sobre seu desenvolvimento e no que precisa e pode melhorar. É uma saída inclusive para que ele possa direcionar seus estudos. Mas acredito que em algumas</p>	<p>IGC (Iniciação ao Ensino de Ciências). PEC (Práticas de ensino de Ciências). IEB e PEB, ou seja, em todas as disciplinas voltadas ao estágio.</p>	<p>Concebe a avaliação para medir o conhecimento, para isso utilizaria diferentes instrumentos. Acredita que o feedback serve para o aluno acompanhar seu desenvolvimento e direcionar seus estudos.</p>

					disciplinas este processo seja muito demorado de forma que não dá mais tempo para melhorar na disciplina x ou y.		
ECB4	Avaliação Oral, Seminários, Testes (Os citados anteriormente)	Prova Dissertativa, Trabalhos, Testes, Prova Oral, Relatórios, Seminários, Auto Avaliação e Portfólios.	Sim, quanto mais instrumentos para a avaliação melhor é a chance de mensurar o conhecimento do aluno.	Para verificar se os conceitos trabalhados em sala de aula são compreendidos pelo aluno. Além de servir como suporte para o aluno verificar o quanto se sabe do conteúdo.	É de suma importância, pois só assim o aluno saberá que conteúdo deve ter mais dedicação. O melhor é corrigir individualmente a avaliação e em seguida uma correção geral para diminuir as dúvidas.	Práticas de Ensino em Ciências (PEC), IGC (Iniciação ao Ensino de Ciências), Prática de Ensino em Biologia (PEB).	Conceitua a avaliação como verificação do conhecimento e do conteúdo trabalhado. Destaca a importância de utilizar diferentes instrumentos de avaliação para mensurar o conhecimento.

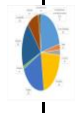
ECB5	Instrumentos diversificados: participação em aula, resolução de exercícios, relatórios, confecção de vídeos, seminários, prova escrita (teste e dissertativa), etc.	Prova Dissertativa, Trabalhos, Relatórios, Seminários.	Sim., utilizaria os mesmos instrumentos, entretanto diversificaria ainda mais, pois cada aluno possui uma forma específica de aprender e portanto, cada um terá um desempenho diferente em cada instrumento de avaliação.	O professor precisa avaliar a sua prática pedagógica, verificando se as estratégias de ensino utilizadas estão favorecendo a apropriação de conceitos e para isso deve diversificar as formas de avaliação.	A importância do feedback para os alunos é de poder rever com os educandos os conceitos e conteúdos os quais tiveram dificuldades para se apropriar e apresentar aos alunos outras estratégias para desenvolver as aulas.	Práticas de Ensino em Ciências e Biologia, Instrumentação para o Ensino de Ciências e Biologia.	Acredita que avaliação serve para o professor avaliar a sua prática pedagógica e rever suas estratégias com a utilização de diferentes instrumentos.
ECB6	Além das provas "principal" instrumento de avaliação utilizado na maioria das instituições de ensino, vou procurar utilizar questionários sobre as aulas, seminários, apresentações orais, teatro, por exemplo.	Prova Dissertativa, Relatórios, Seminários.	Sim. Porque estes mostram-se importantes para avaliar os alunos. Entretanto, buscarei outros meios para complementar a avaliação dos meus alunos.	Para verificar o conhecimento dos alunos, assim como ter um feedback sobre suas aulas..	O feedback é importante para o aluno ter uma noção de como está seu desenvolvimento durante as aulas e como este pode melhorar caso não esteja indo bem.	Durante as disciplinas de educação, principalmente nos estágios obrigatórios.	Avaliação como verificação do conhecimento do aluno através de diferentes instrumentos. Feedback serve para o aluno acompanhar seu desenvolvimento.

ECB7	A análise ocorre em todos os momentos das aulas, desde presença até atitude tomadas em sala. É interessante observar todo o contexto, porque nem sempre uma prova dissertativa consegue mensurar o aprendizado de meus alunos.	Prova Dissertativa, Trabalhos, Prova Oral, Relatórios, Seminários.	Na maioria sim, mas como o indicativo de contribuição para a aprendizagem de meus discentes. Porque é necessário que os alunos aprendam e entendam que o mercado de trabalho é muito seletivo e o preparo para a sala de aula, fará toda a diferença.	A avaliação escrita é um documento legal e comprobatório. Mas existem outras formas de se avaliar como: participação durante a aprendizagem. Entretanto, a avaliação é de caráter seletivo.	Todo conteúdo mediado em sala de aula é necessário fazer o feedback, porque nem sempre os alunos entenderam toda parte do conteúdo. O feedback é importante para fazer e esclarecer as dúvidas da classe de certo grupos de alunos em específico.	Na disciplina de Estágio Supervisionado B7.	Acredita que a avaliação tem caráter seletivo. Por outro lado, acredita em outras formas de avaliação além da prova escrita, como participação.
-------------	--	--	---	---	---	---	--

<p>Núcleo de Sentido por Questão</p>	<p>Concepção = Instrumento # Critério # Formas</p>		<p>(13) Utilizariam os mesmos instrumentos . (1) Não utilizaria, mas não argumentou. (6) Utilizariam alguns e acrescentariam outros (como vídeos, teatros, discussões, jogos didáticos) Justificativas: (3) São suficientes/Não há outra forma que funcione/ Não se considera preparada; (1) Avaliação Contínua (Não especifica de que forma); (1) Critério como parte da avaliação (5) Diversificar instrumentos em consideração ao aluno. (1) Utilizaria a avaliação para preparar para o mercado de trabalho. (1) Prova escrita deve ter uma finalidade (1) Destaca a interferência da Instituição (3) Para verificar /detectar</p>	<p>Concepções: Avaliação separada do processo de ensino-apdz: (11) Detectar/constatar/ certificar/Aferir/ Medir/Captar (2) Conhecer as dificuldades dos alunos ; Identificar pontos fortes e fracos dos alunos; (1) Dar Feedback aos alunos; (1) Dar continuidade ao conteúdo Avaliação como parte do processo de ensino-apdz: (1) Diagnosticar (3) Para professor: Traçar caminhos , rever metodologia; Auto-Avaliar;</p>	<p>Feedback Apenas para os alunos: (19) Alertar; Id. Seus erros; Refletir; Direcionar seus estudos; Sentir-se motivados Para o professor (1) Perceber se alcançou seu objetivo de ensinar.</p>	<p>(6) Nas disciplinas relacionadas à Educação ; (12)nas de Estágio Supervisionado. (1) Discussões em sala de aula</p>	<p>+</p>
--------------------------------------	--	---	---	---	---	---	----------

Apêndice E -

Quadro 5 – Núcleo de Sentido por questão x Núcleo de sentido por objetivo

	Objetivo Geral: Esta pesquisa tem como objetivo principal investigar o processo de construção de concepção de avaliação dos futuros docentes a partir das formas de avaliação que estão sujeitos nas Instituições de Ensino Superior.	Objetivo Específico 1: Analisar as concepções de avaliação que os discentes dos cursos licenciatura pretendem adotar com seus futuros alunos e como estas se relacionam com as formas como são avaliados no curso de licenciatura;	Objetivo Específico 2: Compreender quais são as concepções de avaliação dos futuros docentes;	Objetivo Específico 3: Identificar e analisar em quais disciplinas o tema avaliação é discutido.		
	Questão 14: Considerando que você está num curso de formação de professores, como você pretende avaliar seus alunos no exercício da docência?	Questão 11: Quais são os instrumentos/critérios que os professores utilizam para avaliá-lo neste curso de licenciatura: () prova dissertativa () Testes () Prova Oral () seminários () Trabalhos () Portfólios () Relatórios () Auto Avaliação () Entrevistas	Questão 12: Você escolheria os mesmos instrumentos/critérios pelo qual foi avaliado para utilizar em suas aulas com seus futuros alunos? Por que?	Questão 9: Por que o professor precisa avaliar? Questão 13: Qual a importância para o aluno do feedback do professor, o qual aponte as dificuldades e os pontos que precisa avançar? Como você acredita que poderá fornecê-los?	Questão 10: Em qual(is) disciplina(s) do seu curso de licenciatura você discutiu sobre o tema da avaliação?	
Núcleo de Sentido por Questão	Concepção = Instrumento # Critério # Formas		(13) Utilizariam os mesmos instrumentos . (1) Não utilizaria, mas não argumentou. (6) Utilizariam alguns e acrescentariam outros (como vídeos, teatros, discussões, jogos didáticos) Justificativas: (3) São suficientes/Não há outra forma que funcione/ Não se considera preparada; (1) Avaliação Contínua (Não específica de que forma); (1) Critério como parte da avaliação (5) Diversificar instrumentos em consideração ao aluno. (1) Utilizaria a avaliação para preparar para o mercado de trabalho.	Concepções: Avaliação separada do processo de ensino-apdz: (11) Detectar/constatar/ certificar/Aferir/ Medir/Captar (2) Conhecer as dificuldades dos alunos ; Identificar pontos fortes e fracos dos alunos; (1) Dar Feedback aos alunos; (1) Dar	Feedback Apenas para os alunos: (19) Alertar; Id. Seus erros; Refletir; Direcionar seus estudos; Sentir-se motivados Para o professor (1) Perceber se alcançou seu objetivo de ensinar.	(6) Nas disciplinas relacionadas à Educação ; (12)nas de Estágio Supervisionado. (1) Discussões em sala de aula

			<p>(1) Prova escrita deve ter uma finalidade</p> <p>(1) Destaca a interferência da Instituição</p> <p>(3) Para verificar /detectar</p>	<p>continuidade ao conteúdo</p> <p>Avaliação como parte do processo de ensino-apdz:</p> <p>(1) Diagnóstico</p> <p>(3) Para professor: Traçar caminhos , rever metodologia; Auto-Avaliar;</p>		
<p>Núcleo de Sentido por objetivo</p>	<p>Concepção de avaliação que está sendo construída é de que esta é apenas um instrumento para medir o conhecimento do aluno. Há confusão de conceitos como critérios , avaliação diagnóstica que não ficam claros ou que não especificam em suas falas.</p>	<p>Há um movimento de afirmação para a repetição de práticas vivenciadas pela maioria dos alunos. Práticas consideradas mais tradicionais voltadas apenas para o próprio aluno. Por parte de alguns podemos destacar alguns termos como finalidade para avaliar, avaliação contínua, diversificação de instrumentos, que nos indicam que há um pequeno movimento de construção de concepção de avaliação como parte do processo de ensino aprendizagem. Há também o fator que muitas vezes dificulta a mudança por parte do professor que a imposição da instituição que foi destacada por um dos alunos.</p>	<p>Para a maioria, a avaliação não faz parte do processo de ensino-aprendizagem. Seve apenas como um instrumento para identificar as dificuldades dos alunos ou apenas mesmo mensurar o conhecimento deles. Feedback é considerado importante, mas também apenas para o aluno. Uma pequena parte aponta que avaliação deve ocorrer também voltada para a prática do professor num processo de reflexão e mudança de prática.</p>	<p>Apenas nas disciplinas de estágio e algumas relacionadas à educação.</p>		

ANEXOS

Anexo 1

Parecer emitido pela Plataforma Brasil (02-04-2014)

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DE SÃO PAULO

COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

Título da Pesquisa: A CONSTRUÇÃO DA CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR:

O OLHAR DO FUTURO DOCENTE

Pesquisador: Bruna Borges Baptista Teixeira

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE SAO PAULO

Versão: 4

CAAE: 27555714.2.0000.5473

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 023259/2014

Informamos que o projeto A CONSTRUÇÃO DA CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO NO ENSINO

SUPERIOR: O OLHAR DO FUTURO DOCENTE que tem como pesquisador responsável Bruna Borges

Baptista Teixeira , foi recebido para análise ética no CEP Instituto Federal de Educação, Ciência e

Tecnologia de São Paulo - IFSP em 02/04/2014 às 15:16.

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

01.109-010

(11)3775-4665 **E-mail:** cep_ifsp@ifsp.edu.br

Endereço:

Bairro:

ANEXO 2

Parecer emitido pela Plataforma Brasil (24-04-2014)

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DE SÃO PAULO
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Pesquisador:

Título da Pesquisa:

Instituição Proponente:

Versão:

CAAE:

A CONSTRUÇÃO DA CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: O
OLHAR DO FUTURO DOCENTE

Bruna Borges Baptista Teixeira

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE SAO

1

27555714.2.0000.5473

Área Temática:

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Número do Parecer:

Data da Relatoria:

625.147

10/04/2014

DADOS DO PARECER

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, envolvendo 10 graduandos de licenciatura (química, matemática e letras) e pretende descobrir que tipo de mudanças são provocadas nestes futuros professores pelas formas avaliativas vivenciadas na graduação.

Apresentação do Projeto:

Entender qual o papel das formas avaliativas do Ensino Superior na construção da concepção de avaliação dos futuros professores.

Objetivo da Pesquisa:

Esta pesquisa não oferece riscos aos participantes - maiores e capazes, voluntários e sem ligação com o pesquisador. Como benefícios, além de colaborar com um colega de profissão, pode-se pensar na oportunidade de refletir sobre um tema que fará parte regular da sua vida profissional.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisa é interessante e aborda um tema controverso e constante na vida de todo docente, e por isso deve ser realizada.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O TCLE fala em perda de tempo como possível risco - Na verdade, se o participante refletiu para responder já terá ganho alguma coisa. Deve ser retirado. Por outro lado, o pesquisador afirma que

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

01.213-010

(11)3775-4569 E-mail: cep_ifsp@ifsp.edu.br

Endereço:

Bairro: CEP:

Telefone:

Rua Pedro Vicente, 625

Canindé

UF: SP Município: SAO PAULO

Fax: (11)3775-4570

Página 01 de 02 INSTITUTO FEDERAL DE

EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E

TECNOLOGIA DE SÃO PAULO

Continuação do Parecer: 625.147

o participante pode se retirar da pesquisa quando quiser, o que não é verdade, uma vez que os questionários não são identificados - Ou identifica os questionários ou se retira esta possibilidade do TCLE.

A apresentação do trabalho tem muita repetição. O que torna a leitura pouco agradável.

Recomendações:

Deve-se cuidar da questão da perda de tempo e da possível retirada do consentimento no TCLE

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pendente

Situação do Parecer:

Não

Necessita Apreciação da CONEP:

Considerações Finais a critério do CEP:

SAO PAULO, 24 de Abril de 2014

Vera Lucia Saikovitch

(Coordenador)

Assinador por:

01.2

ANEXO 3

Parecer emitido pela Plataforma Brasil (13-12-2014)

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DE SÃO PAULO
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Pesquisador:

Título da Pesquisa:

Instituição Proponente:

Versão:

CAAE:

A CONSTRUÇÃO DA CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: O
OLHAR DO FUTURO DOCENTE

Bruna Borges Baptista Teixeira

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE SAO

3

27555714.2.0000.5473

Área Temática:

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Número do Parecer:

Data da Relatoria:

912.967

12/11/2014

DADOS DO PARECER

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, envolvendo 10 graduandos de licenciatura (química, matemática e

letras) e pretende descobrir que tipo de mudanças são provocadas nestes futuros professores pelas formas

avaliativas vivenciadas na graduação.

Apresentação do Projeto:

Entender qual o papel das formas avaliativas do Ensino Superior na construção da concepção de avaliação

dos futuros professores.

Objetivo da Pesquisa:

Esta pesquisa não oferece riscos aos participantes - maiores e capazes, voluntários e sem ligação com o

pesquisador. Como benefícios, além de colaborar com um colega de profissão, pode-se pensar na

oportunidade de refletir sobre um tema que fará parte regular da sua vida profissional

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisa é interessante e aborda um tema controverso e constante na vida de todo docente, e por isso deve ser realizada

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O pesquisador afirma que o participante pode se retirar da pesquisa quando quiser, mas isso não é verdade, uma vez que os questionários são anônimos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

01.213-010

(11)3775-4569 **E-mail:** cep_ifsp@ifsp.edu.br

Endereço:**Bairro: CEP:****Telefone:**

Rua Pedro Vicente, 625

Canindé

UF: SP Município: SAO PAULO**Fax:** (11)3775-4570

Página 01 de 02

INSTITUTO FEDERAL DE

EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E

TECNOLOGIA DE SÃO PAULO

Continuação do Parecer: 912.967

Se o participante pode se retirar da pesquisa, então os formulários devem ser identificados.

Caso contrário, como neste caso, quando os formulários são anônimos, deve-se retirar esta possibilidade do TCLE. O TCLE diz que o nome do entrevistado não será usado e que vai se garantir o anonimato dele. Então, como os questionários são anônimos, nem mesmo os pesquisadores saberão os nomes. Entretanto deve-se garantir que os dados não serão divulgados de forma que os participantes possam ser reconhecidos ou identificados.

Deve-se também atender à nova orientação da CONEP: O TCLE é produzido em duas vias originais e o participante recebe uma delas. Não se deve mais usar o termo CÓPIA do TCLE

Recomendações:

Atender às recomendações acima.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pendente

Situação do Parecer:

Não

Necessita Apreciação da CONEP:**Considerações Finais a critério do CEP:**

SAO PAULO, 13 de Dezembro de 2014

Vera Lucia Saikovitch**(Coordenador)****Assinado por:**

01.213-010

(11)3775-4569 **E-mail:** cep_ifsp@ifsp.edu.br**Endereço:****Bairro: CEP:****Telefone:**

Rua Pedro Vicente, 625

Canindé

UF: SP Município: SAO PAULO**Fax:**

ANEXO 4

Parecer emitido pela Plataforma Brasil (11-02-2015)

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DE SÃO PAULO
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Pesquisador:

Título da Pesquisa:

Instituição Proponente:

Versão:

CAAE:

A CONSTRUÇÃO DA CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: O OLHAR DO FUTURO DOCENTE

Bruna Borges Baptista Teixeira

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE SAO

3

27555714.2.0000.5473

Área Temática:

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Número do Parecer:

Data da Relatoria:

953.914

11/02/2015

DADOS DO PARECER

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, envolvendo 10 graduandos de licenciatura (química, matemática e

letras) e pretende descobrir que tipo de mudanças são provocadas nestes futuros professores pelas formas

avaliativas vivenciadas na graduação.

Apresentação do Projeto:

Entender qual o papel das formas avaliativas do Ensino Superior na construção da concepção de avaliação

dos futuros professores.

Objetivo da Pesquisa:

Esta pesquisa não oferece riscos aos participantes - maiores e capazes, voluntários e sem ligação com o

pesquisador. Como benefícios, além de colaborar com um colega de profissão, pode-se pensar na

oportunidade de refletir sobre um tema que fará parte regular da sua vida profissional

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Esta pesquisa não oferece riscos aos participantes – maiores e capazes, voluntários e sem ligação com o pesquisador. Como benefícios, além de colaborar com um colega de profissão, pode-se pensar na oportunidade de refletir sobre um tema que fará parte regular da sua vida profissional.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é interessante e aborda um tema controverso e constante na vida de todo docente, e por isso deve ser realizada.

Retirou-se a identificação do questionário a fim de compatibilizar com o TCLE.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos estão em ordem, mas seria adequado uma revisão gramatical no TCLE.

Recomendações:

Atender às recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências

Situação do Parecer:

Aprovado.

Necessita Apreciação da CONEP:

Não.

Considerações Finais a critério do CEP:

SAO PAULO, 13 de Dezembro de 2014

Vera Lucia Saikovitch

(Coordenador)

Assinado por:

01.213-010

(11)3775-4569 **E-mail:** cep_ifsp@ifsp.edu.br

Endereço:

Bairro: CEP:

Telefone:

Rua Pedro Vicente, 625

Canindé

UF: SP Município: SAO PAULO

Fax: