



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS
BIOLÓGICAS**

ISABELA ÍRIS BORGES DA SILVA

**RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: VOZES DOS LICENCIANDOS DE BIOLOGIA
SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

**AREIA
2019**

ISABELA ÍRIS BORGES DA SILVA

**RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: VOZES DOS LICENCIANDOS DE
BIOLOGIA SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Universidade Federal da
Paraíba como pré-requisito parcial para a
obtenção do título de Licenciatura em
Ciências Biológicas.

Orientadora: Prof^a. Dra. Ângela Albino

AREIA
2019

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586r Silva, Isabela Íris Borges Da.

Residência pedagógica: vozes dos licenciandos de
biologia sobre avaliação da aprendizagem / Isabela Iris
Borges Da Silva. - Areia, 2020.
48 f.

Orientação: Prof. Dr. Ângela
Cristina Alves Albino.
Monografia (Graduação) - UFPB/CCA.

1. Práticas avaliativas
2. Formação inicial. I. Albino, Ângela. II. . III. .
IV. Título.

UFPB/CCA-AREIA

ISABELA ÍRIS BORGES DA SILVA

**RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: VOZES DOS LICENCIANDOS DE BIOLOGIA
SOBRE DA APRENDIZAGEM**

Aprovado em: 29/10/2019

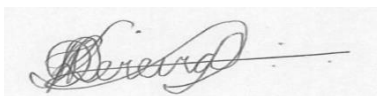
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dr^a. Ângela Albino
DCFS/CCA-UEPB
Orientadora



Wilson Félix Xavier



Franklin Kaic Dutra Pereira

Dedico aos meus pais, Izabel e Paulo! São a minha base e suporte, fazendo com que eu chegasse até aqui. Tudo é por vocês e para vocês!

AGRADECIMENTOS

Ah, o tão esperado agradecimentos! Momento este em que sou grata a todos que de alguma forma colaboraram para o meu crescimento, fazendo com que eu chegasse até aqui. Primeiramente agradeço ao grandioso Deus que sempre me manteve de pé durante essa jornada que não foi nada fácil, houve momentos de alegrias e de tristezas em que muitas das vezes pensei em desistir, mas como sempre me mostrou um caminho a seguir. Agradeço imensamente os meus pais Izabel e Paulo por ser a minha base fortalecedora, que sempre me apoiaram e me incentivaram, fazendo o possível e o impossível para que eu pudesse realizar os meus sonhos. A minha irmã Patrícia que é meu ombro amigo e cuida de mim mesmo de longe. Ao meu irmão Marcelo que se manteve presente durante essa caminhada e me apoia no que for preciso. A minha sobrinha Fabrícia que é um ser de luz que traz tantas alegrias. A minha cunhada Eulaliane que se mantém presente. De modo geral, a toda a minha família, avós, avôs, tias, tios primos e primas.

Agradeço imensamente a minha amiga e irmã de longas datas Raiza que sempre esteve presente compartilhando momentos bons e ruins. Amiga essa que sempre me incentiva para que eu busque o melhor e seja melhor a cada dia.

A minha segunda irmã Monique que Deus me presenteou na universidade. Amiga essa de turma, de quarto, de vida. Com a qual pude compartilhar muitas experiências durante a graduação. Ela que sempre cuidou de mim e vice-versa, a que sempre tem um conselho para ser dado.

As minhas amigas Sabrina e Anne que aos poucos que se manteve presente principalmente nesta reta final, me dando forças para que eu pudesse concluir essa etapa.

Os meus amigos maravilhosos Jay, Taty, Melissa, Ranieri, Fabrício, Ingrid, Jessica, Thayse, Fernando, Renata, Dilma que tornaram os meus dias mais felizes neste percurso.

A minha tia de coração Cida, que me acolheu tão bem desde o início em sua casa na cidade de Areia, sou grata por todo cuidado e carinho de todos que compõem esta família.

A toda a minha turma da graduação especialmente a Laertty, Matheus, Geam, Gabriel, Alberlânia e Jonas por toda ajuda e companheirismo.

A todos os meus professores da graduação que contribuíram para a minha formação pessoal e profissional, especialmente a minha orientadora Ângela Albino por ter me acolhido tão bem desde o principio e por todos os conselhos dados.

Aos programas de iniciação a docência PIBID e a Residência Pedagógica assim como os estágios supervisionados pela oportunidade de viver na prática a realidade do âmbito escolar, colaborando assim com a minha formação.

A todos os funcionários da instituição da UFPB Campus II que mantém o funcionamento da mesma, em que pude fazer amizade com alguns deles e sempre têm uma palavra amiga nos dias difíceis.

Enfim, muitas pessoas entraram e saíram da minha vida ao longo desta caminhada, mas sou grata a cada um, pois, contribuíram de alguma forma para o meu crescimento.

Faça o teu melhor, na condição que você tem, enquanto você não tem condições melhores,
para fazer melhor ainda!” (Mario Sergio Cortella)

RESUMO

A prática avaliativa é utilizada desde o nascimento, sendo exercida de forma consciente inicialmente pela humanidade para classificar algo, alguém ou a si mesmo. Para tanto, a formação docente inicial deve romper com o padrão posto tradicionalmente e pensar sobre uma aprendizagem significativa, reflexiva e crítica a partir da correlação entre teoria e prática, e consequentemente uma avaliação coerente com tais práticas, constituindo relações no âmbito de professor e aluno, escola e sociedade. O atual programa intitulado “Residência Pedagógica” é uma das ações de política nacional de formação de professores que tem o intuito de auxiliar a formação inicial dos estudantes dos cursos de licenciaturas, atuando na modalidade da educação básica. O objetivo deste trabalho é analisar a compreensão dos licenciandos do programa residência sobre a avaliação da aprendizagem. Para isso, a pesquisa foi elaborada a partir de uma abordagem qualitativa, no qual obtive a participação de sete licenciandos em Ciências Biológicas que participam do programa de Residência Pedagógica coordenado pela Universidade Federal da Paraíba. Para a coleta de dados, o instrumento metodológico utilizado foi um questionário constituído por quatro questões. É possível confirmar que a maioria dos residentes procuram avaliar através de outros meios, além daqueles tradicionais, estando no caminho e contribuindo para uma avaliação natural, reconhecem que o programa promoveu uma maior inserção dentro de um ambiente escolar, estando eles à prova de desafios que existem dentro de tal ambiente. Portanto, percebemos que os residentes do Programa Pedagógico possuem uma visão crítica sobre o que é o processo de avaliação e acima disso, buscam meios de ensinar e aprender da melhor maneira, inserindo o conhecimento na realidade dos alunos. Vale ressaltar que o Programa de Residência Pedagógica, vem inicialmente cumprindo com o seu objetivo de inserção do licenciando na realidade escolar, mas apesar disso é necessário mudanças na conjuntura afim de que a intenção de aulas inovadoras, críticas e democráticas sejam só o início de uma nova maneira de ensinar, avaliar e utilizar os ensinamentos discutidos e construídos dentro de um ambiente escolar.

Palavras- chaves: Práticas avaliativas. Formação inicial.

ABSTRACT

Evaluative practice is used from birth, being consciously exercised initially by mankind to classify something, someone, or oneself. To this end, initial teacher education must break with the traditionally established pattern and think about meaningful, reflective and critical learning from the correlation between theory and practice, and consequently a coherent assessment with such practices, constituting relationships within the teacher and student scope, school and society. The current program entitled “Pedagogical Residence” is one of the actions of the national teacher training policy that aims to help the initial formation of undergraduate students, working in the basic education modality. The objective of the following paper is to analyze the undergraduate students' understanding of learning assessment. For this, the research was elaborated with a qualitative approach, in which we had the participation of seven graduates in Biological Sciences who participate in the Pedagogical Residency program provided by the Federal University of Paraíba. For data collection, the methodological instrument used was a questionnaire consisting of four questions. It is possible to confirm that the majority of residents seek to evaluate by means other than traditional means, being on the way and contributing to a natural assessment, recognize that the program has promoted a greater insertion within a school environment, being proof of challenges that exist within such an environment. Therefore, it is concluded that the residents of the Pedagogical Program have a critical view of what the assessment process is and above that, they seek ways to teach and learn in the best way, inserting the knowledge in the reality of the students. It is noteworthy that the Pedagogical Residency Program has been initially fulfilling its objective of inserting the student in the school reality, but despite this it is necessary to change the conjuncture in order that the intention of innovative, critical and democratic classes is only the beginning of a new way to teach, evaluate and use the teachings discussed and built within a school setting.

Keywords: Evaluative practices. Initial Formation.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 COMPONENTES HISTÓRICOS E CARACTERÍSTICAS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	13
2.1. Epistemologia histórica acerca da avaliação	13
2.2. Conceitos e concepções: avaliação sobre a ótica dos pensadores da educação...15	
2.3. Avaliação formativa e Qualitativa	19
2.4. Desafios da avaliação da aprendizagem.....	22
3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA	25
3.1. O programa residência pedagógica	25
3.2. O Programa Residência Pedagógica na Cidade de Areia	26
3.3. Formação docente e ensino de biologia: desafios.....	27
3.4. Percurso metodológico	30
4 AVALIAÇÃO E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UM OLHAR PARA A PERSPECTIVA DOS LICENCIANDOS RESIDENTES	32
5 CONCLUSÃO	41
REFERÊNCIAS.....	42
APÊNDICE	46

1 INTRODUÇÃO

Durante muitos anos a aprendizagem foi estigmatizada como um processo no qual o aluno, como um sujeito acrítico, aprenderia o conteúdo mediante uma transmissão de conhecimentos vinculada a uma autoridade intelectual, o professor. Presumia-se que ensinar era transferir conhecimento, portanto a prática da avaliação, de acordo com MIZUKAMI (1986), buscava a exatidão da reprodução do conteúdo ministrado em sala de aula. No qual o aluno deveria transcrever precisamente tudo aquilo que lhe fora contado. Tal pedagogia tradicional, centrada no intelecto do professor, tem como características marcantes o aluno como um receptor de informações fragmentadas e, em muitas vezes, desconectadas de sua realidade social, sendo dessa maneira, a aprendizagem um processo repetitivo, mecânico, sem emoção e principalmente sem criatividade.

Deste modo, ao fazer uma retrospectiva, desde as minhas séries iniciais até minha atual graduação em Ciências Biológicas-Licenciatura, foi possível notar nitidamente que tal método tradicional, que vem desde o século XVI, proveniente de uma pedagogia jesuíta, ainda possui resquícios fortes na educação brasileira atual. Os meus professores, do ensino básico, utilizavam somente o quadro como recurso pedagógico para dá as aulas e logo em seguida marcavam as provas. As notas elevadas davam destaques aqueles que se sobressaíam acima da média e aqueles que não obtinham uma nota favorável eram submetidos a uma recuperação que, em muito dos casos, não obtinha êxito.

A partir daquele contexto, eu atribuía, como aluna, que o motivo de alguém não alcançar a nota desejável era sinônimo de que a pessoa não teria estudado o suficiente, possuía uma falta de interesse ou algo do tipo. Entretanto, não era cogitado a possibilidade de que haveria uma falha na forma como tais conteúdos eram ensinados e, por consequência, avaliados.

LUCKESI (2003) evidencia que

A tradição dos exames escolares, que conhecemos hoje, em nossas escolas, foi sistematizada nos séculos XVI e XVII, com as configurações da atividade pedagógica produzidas pelos padres jesuítas (séc. XVI) e pelo Bispo John Amós Comênio (fim do séc. XVI e primeira metade do século XVII).

É importante perceber que dentro dessa perspectiva, a aprendizagem é caracterizada como um produto de dose-resposta, rotulada em processos avaliativos rígidos e classificatórios. Ou seja, o sistema de atribuição de nota age de maneira à medir o

Conhecimento, valorizando aspectos cognitivos com foco na decoração e memorização de informações, no qual os resultados são avaliados por práticas de exames por meio de provas escritas ou orais. A partir disso, são deixadas de lado práticas de ensino, aprendizagem e, por ventura, avaliação que contemplem inteligências múltiplas, ficando à sorte dos alunos aprenderem.

Ainda fazendo uma retrospectiva acadêmica, recordo-me que mesmo dentro de uma sala de aula, foi a partir do momento em que os meus pais me colocaram num reforço escolar, que me foi possível aprender a ler, escrever, fazer cálculos e aprender outras habilidades acadêmicas, porque a professora vinha a desenvolver atividades personalizadas, para que eu pudesse me desenvolver de maneira adequada. À vista disso, segundo GARDNER (1995) e trazendo a teoria das inteligências múltiplas como uma ferramenta que pode vir a facilitar "o maior desafio é conhecer cada criança como ela realmente é, saber o que ela é capaz de fazer e centrar a educação nas capacidades, forças e interesses dessa criança."

E, relacionando ainda tal pensamento com a avaliação, é necessário entender que os enraizamentos da história da educação, no qual o professor é colocado como o ser mais importante de todo um sistema pedagógico, não é eficiente quando comparado ao professor que começa a agir pela perspectiva de um mediador, estabelecendo e elaborando regras em conjunto com os alunos, adequando e atualizando métodos de trabalho de acordo com as necessidades e realidade deles. É importante perceber o valor de tal mediação e o quanto ela influencia no delineamento de uma boa avaliação, logo que dentro de uma sala de aula, existem alterações de estímulos, culturas, necessidades, entre outras coisas que não podem ser limitada por testes ou avaliações padronizadas, portanto pode ser realizada uma mudança de critérios ao observar a capacidade de desempenho da criança, partindo da inteligência do aluno e da forma como que ele a exerce.

Em contrapartida, no ensino médio, me deparei com dois professores que utilizaram de outras formas de avaliações, como seminários para realizar a caracterização do assunto abordado, leitura com apresentação de livros literários e rodas de conversas. Tais metodologias, apesar de causar estranhamento e medo em alguns alunos que eram acostumados ao método de avaliação através de prova, traziam em sua essência, nós, como alunos, ao centro da avaliação, podendo ser analisado outras coisas além do que era escrito em uma prova, contribuindo também para que houvéssomos um maior desenvolvimento de demais aptidões como, por exemplo, a oratória. Porém, também vale salientar, que alguns dos alunos ao se depararem com uma metodologia nova não concordaram com esse novo método e decidiram trocar de turno e consequentemente de professor e forma de avaliação.

Somente ao iniciar na universidade comecei a me deparar com outras metodologias o que, apesar do estranhamento, ao mesmo tempo me remeteram um sentimento de empolgação e curiosidade. Contudo, somente quando iniciei as disciplinas pedagógicas que fui entender o que seria a metodologia tradicional e quais os fatores e obstáculos que impedem a mudança desse quadro. Tais disciplinas também me fizeram entender e ver que não existe um padrão de avaliação e que isto depende do contexto histórico da escola, dos alunos que compõem a sala de aula, entre outros fatores internos e externos.

Não posso também deixar de ressaltar, a importância dos estágios supervisionados e os programas de iniciação a docência, o PIBID e a Residência Pedagógica que me permitiram vivenciar o âmbito escolar como “professora” e ver com um olhar mais profundo todas as dificuldades existentes, mostrando que mesmo assim, a atuação nos programas permitiu a execução de metodologias ativas, acarretando em uma aprendizagem satisfatória.

Diante de tal contexto, observações, histórias, bem como, as minhas vivências, me despertaram um interesse acerca do assunto, de tal maneira que, a fim de averiguar os sentidos de avaliação, alguns questionamentos vieram a surgir. Sendo a forma de avaliação uma ferramenta importante para que o aluno venha a ter o seu real aprendizado reconhecido, como exercê-la da melhor maneira possível? Como quebrar o ciclo reprodutivo de avaliações que não estimulam os alunos ao exercício do pensar de tal forma que com o tempo torna-se incômodo aos próprios alunos serem o centro e precursores da própria aprendizagem?

Assim sendo, escutar os discentes do curso de Ciências Biológicas-Licenciatura para averiguar os sentidos de avaliação, bem como o desempenho e as dificuldades dos residentes que compõem o Programa de Residência Pedagógica na cidade de Areia, se faz necessário logo que em breve tais discentes serão futuros professores que ensinarão e avaliarão seus próprios alunos. Perante isso o trabalho tem como objetivo:

Geral:

- Analisar a compreensão dos licenciandos do programa residência sobre a avaliação da aprendizagem

Específicos:

- Listar os principais instrumentos da avaliação da aprendizagem pelos os residentes.
- Verificar as dificuldades no processo de avaliação da aprendizagem no programa residência pedagógica.

2 COMPONENTES HISTÓRICOS E CARACTERÍSTICAS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

2.1 Epistemologia histórica acerca da avaliação

A prática avaliativa é utilizada desde o nascimento, sendo exercida de forma consciente inicialmente pela humanidade para classificar algo, alguém ou a si mesmo. Desta forma, Lima (2003, p.6) afirma que:

Avaliar é uma das atividades mais comuns na vida cotidiana de todo ser humano e é um componente fundamental no processo de desenvolvimento humano. No processo de avaliação o ser humano lança mão, desde a infância, de suas experiências vividas, do que sabe, do que percebe, dos conhecimentos acumulados, presentes em seu meio, e aos quais ele tem acesso, dos instrumentos culturais, das várias formas de agir que ele constituiu através da experiência cultural.

Sendo desta forma, a avaliação, um desafio inicialmente para si mesmo, já que é um complemento do processo de aprendizagem, no qual ele deve ser de maneira prazerosa, incentivada e desenvolvida de forma íntima e individual durante todos os estágios do indivíduo. A aprendizagem acontece desde os primeiros estágios iniciais de vida, em que a criança aprende por meio da observação, e vai assimilando para si o comportamento dos adultos, dessa maneira, com o desenvolvimento da criança, haverá a mudança de comportamento e o aperfeiçoamento de suas habilidades por meio do convívio social (ARANHA, 2006).

Dentro do processo educacional, o ato de avaliar sempre esteve presente, porém, inicialmente utilizado para quantificar e medir o conhecimento. Esta concepção pode estar relacionada a origem histórica da avaliação. De acordo com MIRANDA (2012, p. 741):

A avaliação nos tempos primórdios apresentou as características de estimar, distinguir e selecionar. Tais procedimentos eram utilizados pelo imperador chinês, SHUM, 3000 a.C. com a finalidade de promover ou demitir os seus soldados. Sendo também utilizado pelos professores na Grécia e Roma antiga.

A Idade Média foi caracterizada pelos os exames orais devido a predominância da fé e consequentemente a aceitação de “verdades”. Isto, acarretou o método racional e a veneração ao argumento da autoridade, em que a repetição do que se ouvia ou lia era a prova

do saber (SILVA, 2008). Tal período, talvez tenha sido o que mais estimulou e engessou a forma de pensar, agir, aprender, e avaliar o "conhecimento" adquirido, logo que o pensamento crítico era algo indesejável aos governantes desta época, pode-se afirmar que a partir desse momento que a reprodução de falas e ideais tornou-se almejado para a ascensão de um indivíduo.

OLSON (1997) evidencia que na Idade Média a principal forma de aprendizagem era a memorização através de cópias de textos religiosos. O ato de escrever se restringia a escrever na memória, sendo a leitura e a escrita apenas recursos de confirmação do conhecimento que estava na mente. Portanto, iniciou um processo de testagem para verificar a avaliação, e segundo SILVA (2008, p. 98) “no século XIX, nos Estados Unidos, foi criado um sistema de testagem, sendo um dos pioneiros nessa área. Tal sistema, tinha como objetivo experimentar um método uniforme de exames para estudantes das escolas públicas de modo que avaliasse a qualidade da educação.”

Nos testes utilizados se destacaram a escala de Binet-Simon que teve origem em 1904 afim de verificar o QI (coeficiente de inteligência), e os trabalhos do francês Francis Galton que através de seus testes com o intuito de verificar as competências do indivíduo, contribuiu para o desenvolvimento e avanço da psicometria, ramo da psicologia. (MIRANDA, 2002, p. 741).

Contudo “a primeira avaliação, de fato, ocorreu no final do século XIX, entre 1887 e 1898, quando Joseph Rice procurou verificar a influência do tempo dedicado aos exercícios no processo de alfabetização em diferentes escolas, desenvolveu os primeiros testes objetivos para uso em pesquisa de alcance escolar e estudou sobre a construção, uso e correção de testes objetivos e testes dissertativos.” (MIRANDA, 2012, p. 743)

Gradativamente houve a necessidade de compreender o progresso dos indivíduos a partir de acontecimentos ao qual são submetidos, conforme MIRANDA (2012, p.743) “o grande passo na evolução foi dado por Edward Thorndike, nas primeiras décadas do século XX, com o desenvolvimento da teoria para medir mudanças nos seres humanos, através dos testes padronizados, na qual a avaliação passou a ter o significado de medida.” Ou seja, a partir deste momento a avaliação configurou-se em um processo de medição, da mesma maneira como é vista até os dias atuais.

Segundo SILVA (2008, p. 99) “Durante as primeiras décadas do século XX, a avaliação educacional formal esteve associada à aplicação de testes, à tecnologia de mensuração das capacidades humanas, revestindo-se o processo avaliativo de um caráter

Instrumental, característica da primeira geração. Não havia distinção entre avaliação e medida.”

Portanto, os primeiros indícios dos testes padronizados ocorreram após a Guerra Fria, com o apoio do *survey* (método utilizado para a aplicação de questionário) e de acordo com MIRANDA (2012, p. 743) “Os testes padronizados surgiram, basicamente, após a Primeira Guerra Mundial (1914/1918), sendo usados equivocadamente na determinação da eficiência de programas e sistemas educacionais.”

Na década de 1930, a avaliação passou a ter um novo sentido, através dos estudos de Ralph W. Tyler conhecido como o “pai da avaliação”, o qual propôs um novo currículo baseado em objetivos, tendo em vista o aperfeiçoamento do ensino (SILVA, 2008, p. 99).

A avaliação formativa começou a ter indício em 1963 com o trabalho de Cronbach intitulado de *Course Improvement Through Evaluation (Melhoria do Curso Através de Avaliação)*, indicando novos processos metodológicos. A partir disto, houve uma preocupação pela qualidade de ensino, e segundo MIRANDA (2012, p. 743) diz que, “preocupados com a qualidade dos trabalhos de avaliação, foi criado em 1981, o Joint Committee on Standards for Educational Evaluation¹⁰, coordenado por Stufflebeam. Direcionando os critérios dos programas de avaliação em larga escala”.

Contudo, no Brasil a avaliação passou a se configurar entre o século XVI e XVII, teve influência das pedagogias jesuíta (visão católica) e comeniana (visão protestante) em que os mesmos publicaram textos como o *ratium studiorum* e a carta magna em 1632, evidenciando o exame como a melhor forma de aprendizagem dos alunos. (LUCKESI, 2003). Prática esta que ainda é utilizada na atualidade.

Segundo SOBRINHO (2003), a escola moderna que teve início em meados do século XVIII colaborou para uma prática de avaliação mais estruturada, havendo um significado social e político. Essa visão identificou que a avaliação ultrapassa os muros das escolas, sendo também responsável para a construção de uma pessoa como cidadão, em seu âmbito político e cultural.

2.2 Conceitos e concepções: avaliação sobre a ótica dos pensadores da educação

O modo tradicional de avaliar desde o seu princípio foi visto como uma forma de garantia de qualidade de ensino. Pensava-se que os exames e testes seriam o único meio de qualificar e obter resultados. Advindo do significado da palavra avaliar, SILVA (1992, p. 11) define que “Avaliar deriva de valia, que significa valor. Portanto, avaliação corresponde ao

ato de determinar o valor de alguma coisa”. Dessa forma, o ato de avaliar tem o objetivo de aderir valor a algo ou a alguém.

Diante destes pressupostos, surgiu alguns autores renomados na área que através de suas concepções dão significado no processo avaliativo.

HOFFMAN (1993, p. 40) traz o pensamento que avaliar é “por essência, o ato de valorar, de atribuir valor a algo, de perceber as várias dimensões de qualidade de uma pessoa, de um objeto, de um fenômeno ou situação”. Por sua vez, para LUCKESI (2011) a avaliação é “caracterizada como uma forma de juízo da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo, para aceitá-lo.”

Para ROMÃO (1999, p.56) a “Avaliação é o processo de atribuições de símbolos a fenômenos com o objetivo de caracterizar o valor do fenômeno, geralmente com referência a algum padrão de natureza social, cultural ou científica”. Dentro desta perspectiva, a avaliação é vista como uma atribuição de valor ao sujeito, enquadrando-se no aspecto positivista.

Já SANT’ANNA (2013, p. 7) diz que:

A avaliação escolar é o termômetro que permite confirmar o estado em que se encontram os elementos envolvidos no contexto. Ela tem um papel altamente significativo na educação, tanto que nos arriscamos a dizer que a avaliação é a alma do processo educacional.

ESTEBAN (2001, p.15) afirma dizendo que “A avaliação classificatória se configura com as ideias de mérito, julgamento, punição e recompensa, exigindo o distanciamento entre os sujeitos que se entrelaçam nas práticas escolares cotidianas.” Portanto, a avaliação tradicional não proporciona espaços significativos. Não havendo o diálogo, aprisionando o sujeito em um mundo que não pode se expressar, indagar, questionar, reivindicar e se posicionar.

Desta forma, a avaliação somativa assume o papel de classificar o aluno por meio de notas. Diante disto, Bloom et. al (1983, p. 100) diz que a “A avaliação somativa é uma avaliação muito geral, que serve como ponto de apoio para atribuir notas, classificar o aluno e transmitir os resultados em termos quantitativos, feita no final de um período”

Tratando-se da pedagogia do exame, assim, denominada por Luckesi (2006) todos os envolvidos no sistema de ensino, sejam professores, alunos e pais, possuem o mesmo objetivo que é promover o aluno para as séries subsequentes, sem se importar com a verdadeira aprendizagem satisfatória. A partir disto, surgiu a cada dia a necessidade de superar este tipo de prática avaliativa.

Segundo LUCKESI (2006) no Brasil a avaliação da aprendizagem está voltada para uma sociedade liberal conservadora. E segundo SAVIANI (1983) o modelo liberal conservador criou três pedagogias que apesar das suas diferenças, possuíam o mesmo objetivo. Sendo elas, a pedagogia tradicional voltada para o professor como o centro da transmissão de informações; a pedagogia renovada ou escolanovista que visa as diferenças individuais no processo de aprendizagem e a tecnicista voltada para o mercado de trabalho. Em suma, a sociedade liberal e as pedagogias citadas, abriram caminho para as mudanças internas, porém, não deram sugestões para que esse caminho pudesse ser tomado.

A partir disto, deu-se seguimento ao entendimento de sociedade e consequentemente a um novo modelo de pedagogia denominada de libertadora, criada através dos pensamentos de Paulo Freire. Tal pedagogia vai de contrapartida com o modelo autoritário de ensino, visando o sujeito autônomo e formador de conhecimento. FREIRE (p. 71) diz que:

A educação que se impõem aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não podem fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo.

Diante destas mudanças, houve a necessidade de o professor mudar as suas metodologias, tendo um comprometimento com a sua forma de olhar e de verificar cada situação para uma análise do educando como um todo. CHAUÍ (1995, p. 33) refere-se a esse olhar comprometido dizendo que “olhar é, ao mesmo tempo, sair de si e trazer o mundo para dentro de si. Porque estamos certos de que a visão depende de nós e se origina em nossos olhos, expondo o nosso interior ao exterior, falamos em janela da alma.” Dessa forma, o professor deve permitir-se a reflexão, que permitirá ver com precisão os resultados obtidos e sua prática pedagógica utilizada na sala de aula.

O compromisso com o olhar permite que não haja uma análise de abstração empírica, ou seja, não permitirá uma interpretação e nem uma análise previa. Portanto, HOFFMANN (2010, p. 12) diz que “para chegar á valoração, a pessoa passa á esfera da reflexão sobre o que observa, onde o seu pensamento e seu juízo controlam as primeiras impressões.” Ou seja, ao avaliar, o professor interpreta os dados observados a partir de suas próprias posturas e concepções.

Desse modo, a avaliação começou a assumir o papel de diagnosticar as dificuldades existentes para direcionar as práticas pedagógicas que mais se aproxima a realidade existente

para alcançar os objetivos desejados. Assim, MACHADO (1995, p. 33) diz que “A avaliação diagnóstica possibilita ao educador e educando detectarem, ao longo do processo de aprendizagem, suas falhas, desvios, suas dificuldades, a tempo de redirecionarem os meios, os recursos, as estratégias e procedimentos na direção desejada.”

Segundo PIAGET (1978), são as dificuldades que permitem com que as pessoas tenham consciência das suas ações. Voltando essa visão para o âmbito escolar, a avaliação permite que o professor faça uma análise dos obstáculos e dificuldades que devem ser superadas, podendo também verificar se suas ações estão indo de acordo com a realidade presente, para desta forma, melhorar e refletir acerca dos resultados obtidos.

Segundo HOFFMAN (2008, p.19), “a avaliação deixa de ser um momento terminal do processo educativo para se transformar na busca incessante de compreensão das dificuldades do educando e na dinamização de novas oportunidades de conhecimento”. Tal concepção, mostra a necessidade de mudança do pensamento em relação a avaliação que é meramente classificatória, tendo em vista a superação das dificuldades para a obtenção da aprendizagem.

Outro tipo de avaliação presente é a formativa. Este ato avaliativo permite que o professor obtenha informações em relação a aprendizagem do aluno, identificando também se a prática pedagógica está indo de acordo com os resultados obtidos. A avaliação formativa dará informação para a superação dos resultados, enquanto, a diagnóstica identificará quais os pontos a serem mudados, sendo assim, as duas andam juntas. Desse modo PERRENOUD (2008, p. 68) diz que “Uma avaliação formativa dá informações, identifica erros, sugere interpretações quanto às estratégias e atitudes dos alunos e, portanto, alimenta diretamente a ação pedagógica”

LUCKESI (2011, p.19) diz que “a avaliação operacional, em si, subsidia o sucesso na obtenção dos resultados de uma ação planejada, o que a caracteriza como construtiva.” Sendo assim, podemos perceber que a avaliação permite que o professor perceba se a aprendizagem está ocorrendo de forma satisfatória, caso o contrário, dará suporte para investigar os fatores pelo o qual o aluno não está aprendendo, e em seguida, o educador possa intervir para obtenção de resultados positivos.

Portanto, ROMÃO (1999) subsidia a avaliação dentro de uma perspectiva progressista, tendo em vista uma construção diária, continua, que além de proporcionar a aprendizagem, forma o educando para a vivência em sociedade. Tendo em vista o diálogo, permitindo a visualização das subjetividades presente dentro de uma sala de aula, fazendo com que o aluno seja um integrante ativo neste processo.

2.3 Avaliação formativa e qualitativa

O IDEB (Índice de desenvolvimento da educação básica) consta que nos últimos anos os alunos não estão alcançando a meta estipulada. Nos anos de 2005 e 2015 o IDEB nacional mostrou que houve um crescimento constante no ensino fundamental, tendo uma porcentagem de 5,5 nos anos iniciais e 4,5 nos finais do ensino fundamental; já o ensino médio apresentou um estacionamento nos anos de 2011 e 2015, tendo um percentual de 3,7. Tais resultados não alcançaram o desejado pela PNE (Plano Nacional de Educação) que busca assegurar o aprendizado na idade certa.

Diante deste quadro, alguns fatores são apontados como a falta de desinteresse do aluno, a ausência dos pais, falta de estrutura, recursos indisponíveis e falta de atualização do currículo. Entretanto, um dos fatores que pode está influenciando diretamente é o modo de avaliação utilizado pelos os professores. HOFFMANN (2003) evidencia que os professores e as demais pessoas que compõem a sociedade tem a convicção de que a pratica classificatória é a garantia de uma educação de qualidade e de uma escola competente.

Tratando-se do currículo a resolução de nº 3 de 21 de novembro de 2018, no Art. 7º; § 2º diz que:

O currículo deve contemplar tratamento metodológico que evidencie a contextualização, a diversificação e a transdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos, contemplando vivências práticas e vinculando a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social e possibilitando o aproveitamento de estudos e o reconhecimento de saberes adquiridos nas experiências pessoais, sociais e do trabalho.

Portanto, a avaliação somativa não contempla os objetivos curriculares, não se compromete e nem tem em vista o desenvolvimento do aluno em suas múltiplas dimensões. Pode causar transtornos na aprendizagem e o impedimento de ingresso de novos alunos. Em vista disso, HOFFMANN (2003, p. 14) diz que:

A problemática do acesso a escola pode ser vista de duas maneiras no meu entender: acesso como ingresso, por oferta de vagas no ensino público; acesso a outras séries e graus de ensino, por permanência do aluno na escola, através de um processo de aprendizagem contínuo e que lhe possibilite, de fato, o acesso a outros níveis de saber.

Em 1960 outras formas de avaliação começaram a se manifestar após inúmeras indagações a respeito do modelo de avaliação quantitativo (SAUL, 1988). Consequentemente,

outras formas de avaliação começaram a surgir tendo um enfoque qualitativo no ensino-aprendizagem.

SAUL (1998, p. 47) diz que “a avaliação centrada em processos é em si mesma um processo que evolui em virtude de descobertas sucessivas e de transformações do contexto; supõe, então, um enfoque seletivo e progressivo.” Dessa forma a avaliação qualitativa não visa apenas o produto final, mas todo o processo decorrente e o aluno como um todo.

Segundo PERRENOUD (1999) o novo contexto social em que vivemos a avaliação tem a função de diagnosticar, de informar e de certificar. A avaliação diagnóstica por sua vez fornece informações em que o aluno se encontra, identificando o seu nível de ensino, permitindo definir objetivos a serem alcançados a partir dos métodos pedagógicos mais adequados. Segundo BLOOM et. al (1975), este tipo de avaliação permite com que haja a verificação das competências dos alunos como também a ausência das mesmas e as causas que impediram ou dificultaram o desenvolvimento.

Portanto, a avaliação formativa tem o intuito de desenvolver habilidades para que o aluno aprenda a aprender. Isto acontece através do acompanhamento durante todo o processo educacional, em que o professor obtém um feedback, no qual permite identificar as falhas presentes e se os objetivos estão sendo alcançados. Desta forma, SADLER (1989, p. 120) diz que o “feedback é informação sobre a distância entre o nível atual e o nível de referência de um parâmetro sistêmico usado para alterar essa distância de alguma forma”

Para obter o feedback é necessária uma variação de instrumentos utilizados e que, segundo FERNANDES (1993) relata que deve haver uma diversificação dos instrumentos utilizados e que exista uma coerência com o currículo.

Para que a avaliação formativa ocorra “é necessário que o aluno: a) conheça o que se espera dele (objetivos da aprendizagem); b) seja capaz de comparar o seu nível atual de desempenho com o esperado; c) se engaje na ação apropriada que leve ao fechamento da distância entre os níveis. Essas condições são satisfeitas simultaneamente; não são etapas a serem vencidas isoladamente” (SADLER, 1989, p. 121). Como ser ativo, é necessário que o aluno tenha conhecimento dos resultados para que haja a colaboração do mesmo para uma respectiva mudança.

A avaliação formativa permite também a construção do seu próprio conhecimento, no qual o aluno deixa de ser um mero receptor de conhecimento, desenvolvendo o senso crítico e habilidades para a resolução de problemas no cotidiano. BECKER (1993, p. 148) diz que:

O educador, na educação problematizadora, refaz e reconstrói, constantemente, o seu conhecimento na capacidade de reconhecimento dos seus educandos; estes passam a investigar criticamente a realidade em diálogo com o educador que, por este mesmo processo dialógico, torna-se também um investigador crítico.

HADJI (2001, p. 19) diz que “uma avaliação não precisa conformar-se a nenhum padrão metodológico para ser formativa,” Ou seja, este tipo de avaliação permite com que haja uma autonomia do professor para trabalhar a partir da realidade presente, respeitando as diferenças e ritmos de cada aluno.

HOFFMANN (2003, p. 151) diz que “a ação avaliativa mediadora se desenvolve em benefício ao educando e dá-se fundamentalmente pela proximidade entre quem educa e quem é educado.” A avaliação formativa cumpre justamente este papel de tornar o aluno um atuante ativo juntamente com o professor em busca de um mesmo propósito. Este tipo de avaliação permite com que haja uma autoavaliação do professor, permitindo intervenções durante o processo e até mesmo uma autoavaliação por parte dos alunos para que possam identificar os erros presentes.

A LDB (Lei de Diretrizes e Base) lei de nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 consta em seu art. 3º Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - Valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018)

Partindo para o ensino médio a LDB consta no art.35 e § 7º que “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um

trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.”

Desse modo a avaliação deve considerar o aluno como um ser político, social e cultural, em que por meio das diversas formas pedagógicas possibilitará a formação crítica para que possa desenvolver as suas habilidades e conviva em sociedade. Segundo FREIRE (1979, p. 81) “a educação crítica considera os homens como seres inacabados, incompletos em uma realidade igualmente inacabada e juntamente com ela.”

2.4 Desafios da avaliação da aprendizagem

A avaliação não é realizada isoladamente, estando vinculado a todo o sistema que compõem a educação. Apropriar-se da avaliação formativa requer mudanças para alcançar os três domínios, sendo eles, cognitivo, psicomotor e afetivo, porém, alguns desafios são encontrados ao longo do processo.

ZABALA (1998, p. 202) diz que, “uma aprendizagem significativa de fatos envolve sempre a associação dos fatos aos conceitos que permitem transformar este conhecimento em instrumento para a concepção e interpretação das situações ou fenômenos que explicam.” Desta forma, a aprendizagem deve ser significativa e não uma ação mecanizada estruturada no tradicionalismo.

Logo, os assuntos trabalhados em sala de aula devem levar em consideração os conteúdos atitudinais, e segundo ZABALA (1998 p, 208) destaca que:

O problema da avaliação dos conteúdos atitudinais não está na dificuldade de expressão do conhecimento que os meninos e meninas têm, mas na dificuldade da aquisição deste conhecimento. Para poder saber de que os alunos realmente precisam e o que valorizam e, principalmente, quais são as suas atitudes, é necessário que na classe e na escola surjam suficientes situações “conflitantes”, que permitam a observação do comportamento de cada um.

ZABALA (1998, p. 209) fala também que:

A fonte de informação para conhecer os avanços nas aprendizagens de conteúdos atitudinais será a observação sistemática de opiniões e das atuações nas atividades grupais nos debates das assembleias, nas manifestações dentro e fora da sala de aula, nas visitas, passeios e excursões, nas distribuições das tarefas e responsabilidades, durante o recreio, nas atividades esportivas, etc. (p.209)

No entanto, existem fatores que dificultam a qualidade de ensino e a avaliação da aprendizagem. A formação inicial é um fator implicante, logo que, a concepção docente

define a atuação em sala de aula, mas o processo de formação por muita das vezes se distancia da realidade da profissão, o que na prática pode ocasionar segundo PERRENOUD (1995) angustia, medo, descontentamento, aborrecimento, frustrações, desinteresse.

Portanto, há a necessidade da formação continuada, logo, IMBERNÓN (2010, p. 13) fala que: “a formação continuada dos professores, mais do que atualizá-los, deve ser capaz de criar espaços de formação, de pesquisa, de inovação, imaginação, etc., e os formadores de professores devem saber criar tais espaços para passarem do ensinar ao aprender.”

Um fator implicante e desafiador são os sistemas de avaliação que inclui União, Estado e Município que traçam projetos que estão fora da realidade do alunado. DOURADO e OLIVEIRA (2009, p. 204) dizem que “ao considerar o caso brasileiro, em que a oferta de escolarização se efetiva por meio dos entes federados (União, estado e municípios), com base na estruturação de sistemas educativos próprios, pode-se afirmar que tal processo vem se efetivando, historicamente, por intermédio do binômio descentralização e desconcentração das ações educativas.”

PERRENOUD (2007, p.15) fala também que, “infelizmente, não podemos defender a hipótese de que os Estados desejam formar professores reflexivos e críticos, intelectuais e artesões, profissionais e humanistas.” Ocasionalmente assim, um sistema padronizado e desigual.

Além do mais, as avaliações externas são consideradas uma medida de qualidade de ensino e com isso, (ALAVARSE, 2003, p. 139) evidencia que “nas escolas onde trabalham, os professores se veem, nos tempos correntes, diante de desafios adicionais postos pelas avaliações externas, com desdobramentos curriculares e profissionais.”

Tratando-se do cotidiano escolar, existe a problemática da turma, onde o professor não enxerga a possibilidade de novas práticas pelo fato de um mau aprendizado dos alunos em séries anteriores, a falta de disciplina, dificultando o diagnóstico da turma para traçar um planejamento, e ESTEBAN (2002, p.5) diz que é “difícil classificar as crianças segundo padrões previamente estabelecidos, dar notas, até mesmo distinguir o certo do errado. Sem essa definição também se torna muito difícil prever qual seria o resultado alcançado por cada um dos alunos e alunas. Impossível também atribuir valores às crianças.”

ESTEBAN (2002) também enfatiza que na prática os professores se deparam com alunos que se negam a realizar ou participar das atividades propostas, sejam elas individuais ou grupais, e mesmo que deem indícios de que sabem do assunto, há uma barreira que impede de avaliá-los, impedindo também a reconstrução dos erros e consequentemente o desenvolvimento em relação a aprendizagem e os objetivos definidos inicialmente. Com isso, existem as incertezas e contradição do saber fazer.

No entanto, as conjunturas se dão a partir da organização escolar, ESTEBAN (2002) aponta que o método pedagógico e a sistema organizacional da escola pode ajudar ou interferir no processo de avaliação e aprendizagem.

3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

3.1 O programa residência pedagógica

A formação docente inicial deve romper com o padrão posto tradicionalmente e pensar sobre uma aprendizagem significativa, reflexiva e crítica a partir da correlação entre teoria e prática, constituindo relações no âmbito de professor e aluno, escola e sociedade. Desse modo, LIMA (2002, p. 41) afirma que “o trabalho docente é colocar esses saberes em movimento e, dessa forma, construir e reconstruir o conhecimento ensinando e aprendendo com a vida, com os livros, com a instituição, com o trabalho, com as pessoas, com os cursos que frequenta, com a própria história”.

Portanto, o atual programa intitulado “Residência Pedagógica” é uma das ações de política nacional de formação de professores que tem o intuito de auxiliar a formação inicial dos estudantes dos cursos de licenciaturas, atuando na modalidade da educação básica. O programa foi lançado pela Capes em março de 2018, mas só entrou em vigor em agosto do mesmo ano através do edital Capes 06//2018 onde contém todas as normas para o processo de seleção. O programa tem como objetivo:

1. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnósticos sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
2. Induzir a reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
3. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores;
4. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A residência pedagógica possibilita o vínculo da universidade com as escolas de ensino básico, possibilitando a correlação de teoria e prática a partir da formulação de novas metodologias, a fim de despertar-nos o senso crítico e obter uma aprendizagem significativa no ensino de biologia. Assim, SOUZA (2001, p.6) nos afirma que:

Reconhecer que a finalidade maior da tarefa educativa não é, apenas, a mera transmissão metódica e ordenada do saber sistematizado pela humanidade, mas que é, fundamentalmente, estabelecer novas formas de produzir e distribuir o conhecimento – orientado para novas formas de conceber o mundo, o trabalho, as relações sociais e de vida – suscita a necessidade de entender a prática pedagógica como um processo que tem como ponto de partida e de chegada a prática social.

Nessa perspectiva, o programa apesar de sofrer algumas críticas em relação ao processo de formulação e implementação, tem oferecido oportunidades para repensar a formação inicial.

3.2 O Programa Residência Pedagógica na Cidade de Areia

A escola Estadual Ministro José de Almeida localizada na cidade de Areia é umas das escolas contempladas pela Residência Pedagógica. Popularmente é conhecida como colégio estadual na cidade e foi uma das primeiras escolas públicas do estado da Paraíba.

O prédio que atualmente funciona a escola foi inaugurado em 1928, inicialmente, funcionava a cadeia pública da cidade, porém, mais a frente, especificamente em 1953 teve uma alteração e começou a funcionar o Ginásio Coelho Lisboa, estando a frente da direção o professor Américo Perazzo. Contudo, aos poucos o espaço foi se tornando uma escola sob a tutela da arquidiocese da Paraíba, e em 1959 ocorreu o primeiro curso comercial 7 de setembro, estando frente o padre Letício de Azevedo Costa.

Contudo, foi no ano de 1964 que a instituição é nomeada de Colégio Estadual de Areia, e em seguida recebe o nome de Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Ministro José de Almeida.

Até o ano de 2018 a escola possuía basicamente 1200 alunos sendo distribuído nos três turnos, mas no ano de 2019 a escola começou a atuar como escola integral e técnica, recendo o nome de Escola Cidadã Integral Estadual Ministro José de Almeida, o que acarretou a evasão de grande parte dos alunos.

A escola passou por um processo seletivo disponibilizado no edital Capes nº 06/2018 e recebeu os residentes em agosto de 2018, os primeiros meses foram reservados para a realização de observações e posteriormente, foi elaborado um planejamento a partir da realidade presente com o objetivo de tornar o ensino de biologia mais significativo e prazeroso.

A partir disto, os residentes em suas regências proporcionam momentos significativos a partir de metodologias inovadoras, conciliando teoria e prática, despertando o sendo crítico, científico, desenvolvimento pessoal e social. Desta forma, inclui os futuros profissionais no

cotidiano escolar, colaborando para uma melhor atuação. Assim, LIMA (2012, p. 39): ressalta dizendo que:

Não nos tornamos professores da noite para o dia. Ao contrário, fomos constituindo essa identificação com a profissão docente no decorrer da vida, tanto pelos exemplos positivos, como pela negação de modelos. É nessa longa estrada que vamos constituindo maneiras de ser e estar no magistério.

A seguir estão apontados aspectos da formação docente e os desafios e os desafios encontrados no ensino de biologia.

3.3 Formação docente e ensino de biologia: desafios

O Programa Residência Pedagógica é um programa de aperfeiçoamento na formação inicial. Nesse sentido é importante compreender a formação em seus aspectos históricos.

A formação profissional do ensino de biologia no Brasil passou por modificações nas décadas de 1950, 1960, 1970 e 1990, a fim de obter uma melhor estruturação tanto no processo de formação quanto, nos assuntos a serem abordados (KRASILCHIK, 2008).

No entanto, a década de 1990 foi definida pela forte intensificação de apresentações e assuntos vinculados a formação profissional docente, tema este, que teve forte interferência das reformas educacionais da época. Com isto, ao final do século XX a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – lei de nº 9.394/96 se junta com outras reformas do âmbito social, econômico e político enquadrando na discussão estes aspectos na formação acadêmica (BARZANO, 2001).

SELLES e FERREIRA (2008) apontam que a formação docente no Brasil possui uma lacuna, e que a principal dificuldade encontrada no cotidiano dos licenciandos está na estrutura curricular do curso, havendo um distanciamento da realidade do ensino básico. Desse modo, os currículos dos cursos de licenciatura respaldam-se em critérios técnicos, e PÉREZ e GOMES (1992, p. 98) falam que:

Os currículos são normativos, com a sequência de conhecimentos dos princípios científicos relevantes, seguidos da aplicação destes princípios e de um practicum, cujo objetivo é aplicar na prática cotidiana os princípios da ciência estudada. Dentro da racionalidade técnica o desenvolvimento de competências profissionais deve colocar-se, portanto após o conhecimento científico básico e aplicado, pois não é possível aprender competências e capacidades de aplicação antes do conhecimento aplicável. (PÉREZ GOMES, 1992, p. 98)

Ao pensar as normativas do currículo, o futuro professor acaba vivendo dentro de um processo de limitação, em que a aplicabilidade do conhecimento se restringe em uma visão técnica. Porém, PIMENTA (2002) aponta que a formação docente não restringe apenas ao conhecimento técnico, mas sim, a partir da vivência do cotidiano escolar, ou seja, com a junção da experiência.

GARCIA (2002) evidência que a formação docente ultrapassa os muros da universidade e se estende para uma formação pessoal, social e política. Portanto, a prática é de extrema importância para a atribuição significativa do conhecimento, possibilitando um desempenho adequado diante das inúmeras circunstâncias advindas diariamente.

Um outro problema enfrentado durante a formação é a dissociação da teoria e prática, fazendo com que o docente se distancie da realidade e dos fatores que estão envolvidos no processo de aprendizagem, acarretando a formulação de metodologias inapropriadas e incoerentes no cotidiano dos alunos. Este fator interfere também na autonomia e criatividade do docente em sala de aula (PACHECO, BARBOSA E FERNANDES, 2017).

A teoria e a prática são indissociáveis e SOUZA (2011) evidência isso dizendo que todo o conhecimento adquirido que tem por objetivo a ação eficaz só é possível através da prática, seja essa uma ação pedagógica ou não.

Segundo SANTOS (2007), o ensino de biologia é efetivado a partir da memorização dos conteúdos, nomes científicos, classificações, realização de atividades e por meio disto os alunos acabam por não saber o verdadeiro significado, funcionalidade e nem fazer relações com o meio em qual vivem.

SANTOS (2007) também evidencia que embora o paradigma da pedagogia tradicional esteja sendo superada, ainda é bastante comum defrontar-se com a descontextualização acerca dos assuntos abordados nas aulas, os alunos não conseguem correlacionar os assuntos de biologia com o cotidiano, partindo para uma memorização dos assuntos.

Em busca de superar tais problemas, o processo de contextualização vem sendo debatido, apresentado e posto nos documentos que norteiam o ensino brasileiro, entre eles está a Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, BRASIL (1998) e os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio, BRASIL (2000), sendo determinada a contextualização e a interdisciplinaridade como princípios estruturadores do currículo do Ensino Médio.

Assim, BRASIL (2000, p. 81) aponta que:

contextualizar os conteúdos escolares não é liberá-los do plano abstrato da transposição didática para 29 prisioná-los no espontaneísmo e na cotidianidade. Para que fique claro o papel da contextualização, é necessário considerar, como no caso da interdisciplinaridade, seu fundamento epistemológico e psicológico.

Portanto, a contextualização permite com que seja levado em consideração o conhecimento prévio do aluno, o conhecimento informal, sendo inserido no contexto formal e dando significado ao o que está sendo estudado. Assim, KATO & KAWASAKI (2011, p. 39) fala que “contextualizar o ensino é aproximar o conteúdo formal (científico) do conhecimento trazido pelo aluno (não formal), para que o conteúdo escolar se torne interessante e significativo para ele.”

Logo, o ensino de biologia é uma área bastante complexa que envolve temáticas da área humana, animal, vegetal que explica toda a evolução da humanidade e todos os fatores presentes que fazem com que haja vida na Terra. O currículo do ensino de biologia aborda conceitos e palavras que difere da linguagem comum dos alunos e da população. Portanto, este aspecto torna-se um desafio para os professores, em que os mesmos buscam correlacionar tais conceitos com a linguagem popular e os conhecimentos prévios dos alunos.

Segundo KRASILCHIK (2004), os conceitos e termos só foram sentido e terão significados se houver a possibilidade de os alunos fazerem associações com as experiências vividas e analogias com os seus conhecimentos prévios.

A palavra só passa a ter significado quando o aluno tem exemplos e suficientes oportunidades para usá-las, construindo sua própria moldura de associações. Como às vezes os termos apresentados são desnecessários, uma vez que nunca mais voltarão a ser usados, o professor deve tomar cuidado para não sobrecarregar a memória dos alunos com informações inúteis (Krasilchik, 2004, p. 57).

Desta maneira, KRASILCHIK (2008) aponta que para o ensino de biologia ser mais compreensivo é necessário a visualização a partir de materiais pedagógicos produzidos, esquemas, fotos, vídeos e excussões, o que torna as informações mais concretas e obtém uma melhor aquisição.

Segundo KRASILCHICK (2008) vivemos uma era em que as pessoas estão cada vez mais conectadas com a tecnologia, sendo este um desafio. Geralmente, as escolas não utilizam estes recursos como seus aliados no processo de ensino e aprendizagem, em que as mesmas são mal equipadas, não dispendo de espaços para a utilização das tecnologias, e quando dispõem existe a dificuldade de deslocamento devido a grande quantidade de aluno. Consequentemente, o professor acaba se sobrecarregando de trabalho, não havendo tempo para a confecção de materiais pedagógicos.

Na aula de biologia ainda predomina a aula expositiva como um recurso didático, e segundo KRASILCHICK (2008, p. 79) está ligada a “um processo econômico, pois permite a um só professor atender a um grande número de alunos, conferindo-lhe, ao mesmo tempo grande segurança e garantindo o domínio da classe, que é mantida apática e sem oportunidades de se manifestar.”

Portanto, os assuntos trabalhados de forma incorreta não vão despertar o desejo e a curiosidade do aluno em saber como ocorreram tais processos, qual a utilidade destas informações em seu desenvolvimento pessoal e profissional. Desta forma, a teoria e a prática são fatores indissociáveis, pois só a prática permite com que a teoria seja compreendida e inserida na realidade de cada indivíduo, tornando a aprendizagem significativa através de metodologias inovadoras.

3.4 Percurso metodológico

A pesquisa foi elaborada na Universidade Federal da Paraíba, no campus II, localizado no município de Areia, na Paraíba. Antes de ser feito a pesquisa de campo, foi efetuada uma pesquisa literária para que o trabalho, através de tal revisão com os mais diversos estudos, obtivesse uma melhor qualidade crítica a cerca da avaliação. Além disso, foram realizados diversos encontros com a orientadora, para que fosse proporcionado a melhor maneira para o desenvolvimento da pesquisa de acordo com o questionamento proposto.

Desta maneira, tivemos a participação de sete licenciandos em Ciências Biológicas que participam do programa de Residência Pedagógica proporcionado pela Universidade Federal da Paraíba. A abordagem de pesquisa é de cunho qualitativo, para qual BOGDAN e BIKLEN (1994, p.16) explicam:

Ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam a vir selecionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem da investigação não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou testar hipóteses.

Para a coleta de dados, o instrumento metodológico utilizado foi um questionário constituído por quatro questões. Para que fosse preservada a identidade dos sete licenciandos em Ciências Biológicas da UFPB- campus II, suas falas foram registradas pelo código alfanumérico P1, P2, P3 e assim por diante.

Todas as questões aqui discutidas foram retiradas dos questionários e analisadas de acordo com a ordem que nele fora proposta. A escolha de tais residentes se deu de maneira neutra, de acordo com o interesse dos mesmos de participarem de tal pesquisa, logo que foi esclarecidos que tais dados seriam coletados e analisados para um trabalho de conclusão de curso (TCC).

4 AVALIAÇÃO E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UM OLHAR PARA A PERSPECTIVA DOS LICENCIANDOS RESIDENTES

O programa de Residência Pedagógica é um projeto que traz em sua essência uma etapa importante no processo de formação docente. Assim como os estágios supervisionados que são feitos durante o curso de licenciatura, adiciona a esse processo a aproximação da prática profissional reforçando uma maior aquisição de um saber. Dentre tais saberes, exercitar a prática e, logo a ela, associar a melhor forma de avaliação de acordo com o processo de ações didáticas e pedagógicas desenvolvidas, possibilita ao residente estar em contato direto com a relação teórica da sala de aula na universidade e a prática presente na escola.

BARCELOS (2006), traz em sua obra uma preocupação que até hoje é existente, mas que aos poucos é combatida, quando fala que no caso da formação inicial, existe a falta de projetos que fortaleça os vínculos entre a Educação Superior nas instituições formadoras de professores e as instituições de Educação Básica, parece tornar a formação inicial muito teórica e pouco realista. No qual, os supervisores de estágio dificilmente conseguem ir além de refletir juntos com os estagiários a realidade e as ações por eles realizadas nas escolas, sob a perspectiva dos referenciais teóricos.

Dessa maneira, foi feito o primeiro questionamento aos residentes de tal forma que pudessem avaliar o programa de residência pedagógica em seu processo de formação inicial docente. Para isso, obtivemos as seguintes repostas:

P1: "O programa de residência pedagógica em primeiro momento me proporcionou uma ambientação com a rotina escolar, que considero uma compreensão importante da dinâmica escolar. Nas práticas pedagógicas, através da regência tive a construção dos saberes docentes, o que muitas vezes se tornaram momentos desafiadores de construção da minha 'professoralidade'."

P2: "De suma importância, pois é através da residência pedagógica que eu pude me inserir e me preparar para a profissão a qual vou entrar, de forma prática e eficaz. tornando real o que estudo em sala de aula."

P3: "Por um lado a proposta do programa possibilita a inserção do estudante no seu ambiente de trabalho, e teoricamente traria o exercício de práticas pedagógicas alternativas às tradicionais. Porém, a péssima organização do projeto pela CAPES atrapalha o andamento da residência. A aparente indecisão da CAPES sobre cobrar dos residentes deixa bem claro que toda propaganda de uma educação inovadora foi deixada no papel e o que foi cobrado foi apenas horas passadas em sala de aula, deixando a qualidade de ensino como critérios secundários, estando a mercê dos residentes garantirem esta qualidade."

P4: "Acredito ser um programa viável, produtivo e de qualidade. Há algumas lacunas coma forma como foram feitas as regras que deixam a desejar, mas acredito que deva ser com o tempo, realizado melhorias para melhor êxito do programa."

P5: "Bom, mas somente para a iniciação à docência. O programa é muito burocrático em diversos aspectos, principalmente ao não cumprimento do contrato. Em contra partida, temos bastante liberdade em sala de aula."

P6: "O programa em si é de grande importância, pois coloca o aluno no dia a dia escolar, mas na atual maneira não está sendo 100% aproveitado."

P7: "Ir à escola, saber a realidade de uma escola pública, dar aula, considero isso de grande importância, mas a forma que a residência foi implantada e como ela é exigida de nós, não considero de bom proveito, pois você acaba executando de má vontade."

De maneira positiva foi possível observar que todos acreditam que em primeiro momento, tal programa proporciona uma inserção do licenciando ao ambiente escolar, na rotina e realidade. Entretanto, existem descontentamentos para a maneira na qual é feito a própria avaliação do programa sobre o cumprimento do que se é proposto.

Os licenciandos reconhecem que em parte houve uma maior inserção dentro de um ambiente escolar, estando eles á provas de desafios que existem dentro de tal ambiente, cabendo a eles a resolução de tais problemas. Essa inserção é importante pois, exige por parte dos licenciandos a aprendizagem social e cultural de valores que vão contribuir e incorporar ao desempenho dos mesmos como futuros profissionais da educação. As identidades profissionais desenvolvem-se, assim numa relação complexa entre ação e representações, no âmbito dos contextos e das interações profissionais (BLIN,1997).

De acordo com a portaria GabNº 38, de 28 de fevereiro de 2018, a Capes institui o Programa de Residência Pedagógica:

Art.1º Instituir o Programa de Residência Pedagógica com a finalidade de apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica.

Contudo, sendo a Residência Pedagógica um programa recente alguns déficits devem ser superados. É possível notar que em quase todas as falas há uma crítica sobre a forma prática do projeto. Dentre as falas, é importante destacar que o entrevistado P3 traz articuladamente uma crítica ao programa de tal forma que apesar de ter como objetivo a qualidade de ensino em ambos os lados, para os licenciandos e os educandos das escolas contempladas, a falta de organização deixa a desejar que esse objetivo proposto seja realizado de maneira efetiva. Logo que de acordo com a CAPES Portaria 45- regulamento PIBID e Residência Pedagógica:

Art.18 São atribuições dos bolsistas de Programa de Residência Pedagógica:
III- Residente:
b) cumpri a carga horária mínima 440 horas de residência nos termos da Portaria 38/2018.

Ao analisar essas contribuições, percebemos que o licenciando Analisando isso, vai desenvolver na prática o projeto dentro de uma sala de aula, deveria ser a turma que está sofrendo a intervenção ou ele, submetidos a uma avaliação que observasse a qualidade de sua atividade dentro de sala, toda via, de acordo como é criticado nas falas dos residentes, bem como observado no regulamento, apesar de ter como objetivo uma melhor qualidade, tal proposta entra em contradição quando se é cobrado apenas uma carga horária mínima, ou seja, a quantidade de residências se torna mais importante na prática.

Apesar disso, debruçando-se sobre a percepção dos residentes, Nascimento (2007) diz que ao longo do desenvolvimento profissional, os professores vão elaborando um conjunto de representações que os permitem situar-se relativamente aos contextos e às situações, adequando a sua ação e construindo um sentido para o seu comportamento e desenvolvimento, trazendo tal pensamento para a avaliação, se faz essencial ter conhecimento sobre quais são os instrumentos utilizados pelos residentes para avaliar a aprendizagem nas regências das aulas.

Logo que, a forma da avaliação está intimamente ligada aos objetivos educacionais do sistema de ensino. Para esse fim, obtivemos as seguintes repostas:

P1: "Como residente o processo de avaliação não é direcionado diretamente para mim, mas para a construção da planta de aula utilizo sempre a observação e relatórios sobre o andamento da turma."

P2: "Durante a regência busco observar o envolvimento do aluno para como o tema, bem como seu avanço no domínio do conteúdo. São feitas perguntas aleatórias sobre o conteúdo, gincanas e atividades que buscam proporcionar uma avaliação eficaz da aprendizagem dos meus alunos."

P3: "A observação da interação e participação dos alunos às aulas, geralmente quando eles participam mais da aula o aproveitamento é melhor."

P4: "De forma mesclada usando a aprendizagem diagnostica, dialogada e somativa por exemplo."

P5: "Exercícios, provas, trabalhos em grupos, construção de murais, etc."

P6: "Visual: observo quem é mais interessado na aula e participa das atividades."

P7: "A principal forma de avaliação é a interação dos alunos nas aulas e nas aulas posteriores, mas também são aplicadas questões abertas e fechadas."

Uma das características e dificuldade mais marcantes desde o princípio das escolas é o seu isolamento da vida, tal característica bastante discutida por vários autores da educação, também é traspassada para a forma de avaliação que é estabelecida no ambiente escolar. Afastando-se da vida social, das contradições e lutas sociais, a escola afasta-se consequentemente do próprio trabalho socialmente útil (SHULGIN, 1924).

Quando inseridos no Programa de Residência, os licenciandos em ciências biológicas têm como oportunidade buscar formas de romper as contradições existentes em um ambiente escolar, no qual ao isolar da vida e prática social, encontra-se imerso na artificialidade de uma sala de aula e por consequência sem qualquer significado. Para isso, a avaliação toma um papel tão importante quanto o todo, porque é através dela que é consolidado o modelo mais

comum, voltado para a ocultação da realidade da vida social. Freitas (2010) corrobora esse pensamento quando diz que:

Ela (a avaliação) surge como uma forma de tomar o lugar do trabalho socialmente útil, o qual poderia ser uma “avaliação natural” feita pelo contato do estudante com a vida. Nossa avaliação, entretanto, substitui este processo por uma avaliação formal, escolar, sujeita a regras impessoais, como um mecanismo de motivar artificialmente o aluno a aprender e a subordinar-se, já que a vida (motivador natural) ficou do lado de fora da escola.

É possível confirmar que a maioria dos residentes procura avaliar através de outros meios, além daqueles tradicionais que reforçam o modelo de subalternação de uma sociedade ou imposição cultural estando no caminho e contribuindo para uma avaliação natural. Toda via, não é possível perceber completamente através dessas respostas se é buscado integralmente contemplar a individualidade daqueles que fogem de um padrão de "aluno ideal". Como discutido anteriormente, e salientando a individualidade existente dentro de uma sala, há múltiplas inteligências que podem ou não serem mais estimuladas e, de acordo com a personalidade do estudante, muitos podem ser prejudicados em seu desenvolvimento devido suas características pessoais, por exemplo, ser mais tímido. É importante lembrar que não são desconsideradas as formas que são feitas as avaliações pelos residentes, logo que, sendo tal programa recente e entendendo a forma como a escola é desfavorecida de recursos pedagógicos, muitas coisas que poderiam ser desenvolvidas em salas de aula ficam em segundo plano devido à falta de recursos.

Porém, é importante frisar uma crítica proferida por Miguel Arroyo que fora reforçado por FREITAS (2010) que diz o seguinte, é necessário parar de definir o outro como "excluído a ser incluído por nós". Terminamos vendo o futuro incluído como um ser caracterizado pela "negatividade", desprovido de cultura, história, personalidade e de território. Por tanto, pode-se afirmar que quando não conseguimos incluí-lo, voltamos ao ponto inicial, "neutro" e apático ao real objetivo da educação e por ventura, avaliação. Algo muito comum de acontecer com o passar dos anos com os profissionais da educação que com o tempo param de procurar novas formas de praticas pedagógicas e avaliação. Ainda de acordo com FREITAS (2010):

Ao vermos os que deverão ser incluídos como “marginalizados” os vemos como estando “na outra margem” os quais para serem incluídos precisam cruzar “uma ponte” para vir ao nosso território e, então, serem considerados incluídos, não marginalizados.

À vista disso, procuramos analisar também o que os residentes licenciandos em Ciências Biológicas entendiam por avaliação da aprendizagem e obtivemos os seguintes olhares:

P1: "Entendo que a avaliação da aprendizagem é algo contínuo e se dá progressivamente dentro o âmbito escolar, toda vez que iniciamos uma regência tenho em mente que só posso ir além se os conteúdos ministrados foram consolidados de forma 'natural', que eles possam lembrar e associar com o seu próprio cotidiano."

P2: "São os instrumentos que faço uso para avaliar o desempenho de aprendizagem do meu aluno."

P3: "Forma que o professor tem de conhecer a melhor forma de trabalhar com uma turma, a fim de um melhor aproveitamento possível. Não apenas o aluno é avaliado, mas o resultado dos alunos reflete o resultado do desempenho docente."

P4: "A meu ver avaliação de aprendizagem requer do professor uma visão ampliada das necessidades dos alunos, compreendendo as dificuldades e tentando elucidar nas melhorias. De forma a não fixar na avaliação tradicionalista, da qual a prova é a única que validará o conhecimento do aluno. A forma de aprender é a única variável. Logo, a avaliação deve acompanhar esse processo."

P5: "É além de um diagnóstico, também uma forma de análise que não perpassa apenas pela via aluno/professor, mas também a do professor/ aluno. Para avaliar é necessário um retorno de ambas as partes."

P6: "Observar e definir se aquele assunto está sendo entendido pelos alunos e se estão conseguindo associar bem no seu dia a dia"

P7: "A avaliação da aprendizagem é observar como os alunos podem falar sobre os conteúdos com suas próprias palavras ou até mesmo dar exemplos daquilo na aplicação e prática."

É preciso perceber que os processos de avaliação estão intimamente ligados a uma manutenção de um sistema social que é proposto ou, mais apropriadamente, definido para a sociedade como um todo. Portanto, é comum observar processos avaliativos tradicionais que possuem como base os testes e as provas escritas ou orais em nosso cotidiano escolar, como em ambientes de trabalho.

Há alguns anos o modelo tradicional de avaliação vem sendo questionado no ambiente escolar e, de acordo com o modelo social que está em uma época de transição, podemos observar uma modificação nesses processos, de tal maneira que é possível elencar nas falas dos residentes uma perspectiva mais democrática e crítica para a educação em concomitância com o que LENIN (1986, v. 37, p. 79) diz que “a escola à margem da vida, à margem da política, é falsidade e hipocrisia.”

Portanto, a forma de avaliar a aprendizagem, de acordo com os licenciandos está baseada na vivência do aluno e sua conexão com o assunto dentro do ambiente da sala de aula. É importante perceber que para isso, todo um contexto que parte desde o ensino, o sujeito central para aprendizagem, entre outras perspectivas são também modificadas para que assim haja êxito na maneira pelo qual será avaliada a aprendizagem, ou seja, há toda uma mudança estrutural de como se ensinar, sendo possível perceber aos residentes a partir da análise de como compreendem a avaliação da aprendizagem, logo que é essencial do ponto de vista metodológico uma coerência entre o ato de ensinar e o de avaliar.

Por fim, e de acordo com o que já foi discutido, saber os desafios para avaliar a aprendizagem dos alunos foi elencado, com intuito de saber pelos residentes que futuramente serão professores de ciências biológicas quais são as dificuldades que encontram e que provavelmente terão de transpassar no decorrer de suas carreiras profissionais, desta maneira foram pautados:

P1: "Tornar a avaliação como um processo de pertencimento, não para testar ou amedrontar os alunos e compreensão da própria disciplina, sem se tornar algo estranho e sem contexto, mas próximo da realidade com surpresas positivas e estimuladoras."

P2: "A individualidade de cada aluno e por muitas vezes a falta de recursos para a elaboração de material didático avaliativo."

P3: "Questões sociais dos alunos já que avaliar é uma questão subjetiva da parte do professor, que muitas vezes não conhece o aluno fora da escola; falta de recursos e opções disponíveis para a avaliação."

P4: "O tempo, as cobranças dos métodos mais tradicionais pelos órgãos de educação. Gestão escolar, secretárias... Apesar da escola da qual trabalhamos, fazer jus a uma escola com gestão democrática e aparentemente participativa, ainda há certas lacunas a serem preenchidas para que de fato, possamos trabalhar com maior autonomia em sala de aula para validar de fato, uma avaliação de aprendizagem significativa."

P5: "A tentativa de fuga da aplicação de provas. A escola meio que obriga utilizar esse método ao qual não sou fã, além disso, é necessário levar em conta a avaliação em larga escala e não apenas pontual."

P6: "O apoio das escolas e programas de incentivo a docência em avaliar os professores a aplicar novas metodologias de avaliação dessa aprendizagem."

P7: "A forma de organização da RP, junto com o tempo das aulas, a quantidade de residente por aula, etc."

É possível notar que as falas trazem as mais diversas dificuldades tanto referentes ao Programa de Residência Pedagógica, quanto às intempéries presentes dentro de um ambiente escolar. Contudo, vale salientar que os residentes possuem uma consciência que a avaliação faz parte de um processo de construção de conhecimento, e justamente por isso, surgem os incômodos elencados acima.

No que se refere aos problemas presentes na execução do Programa de Residência Pedagógica, bem como aos demais programas e instituições que regulam a educação. De maneira crítica pode-se dizer que existe uma nítida contradição e falta de organização, desde a gestão escolar até as esferas que fiscalizam a nível nacional. Afinal, como buscar inovar, trazer novos métodos que estejam de acordo com o ambiente no qual o aluno está inserido e até mesmo tornar a avaliação um processo no qual o aluno a veja como algo não autoritário, se tais instituições e programas não buscam que o professor tenha uma maior autonomia dentro da sala de aula? É notável a responsabilidade que é elencada ao educador sem que, em qualquer momento, sejam discutidos e desenvolvidos meios e políticas públicas para que a

relação educador-educando e aprendizado-avaliação funcionem em direção do aluno como o centro desse processo de ensino- aprendizagem.

Para isso PISTRAC (2009) afere que a escola capitalista não está promovendo a formação de lutadores e construtores de um novo mundo, mas produzindo a "inclusão" e a "conformidade" ao mundo existente- o mundo do consumo.

(...) por razões ideológicas e políticas, da vida, ela se artificializa e se reduz – do ponto de vista do planejamento pedagógico, à formação cognitiva do estudante e – do ponto de vista de seu funcionamento informal – à formação de atitudes e valores de interesse do âmbito da sociedade atual." (FREITAS, 2010)

Portanto, apesar de procurar mudar os métodos tradicionais, tal ato torna-se interrompido diante um sistema que ao mesmo tempo diz procurar tal mudança, não realiza a manutenção de sua própria conjuntura mediante as demandas da sociedade.

Não podemos esquecer que a obrigação da aplicação de provas, assim como a falta de recursos torna ainda mais difícil suprir a individualidade existente dentro de uma sala de aula, o conhecimento do professor sobre os seus alunos, bem como uma relação educador-educando que venha a quebrar os paradigmas tradicionais onde o professor é um ser detentor do conhecimento que repassa determinado assunto e o mede de modo imparcial, incitando o medo e o desconforto dos educandos durante todo o processo de ensino e ainda mais perante avaliações de aprendizagem.

5 CONCLUSÃO

Mediante tais análises é possível afirmar que os residentes do Programa Residência Pedagógica possuem uma visão crítica sobre o que é o processo de avaliação e acima disso, dentro de uma realidade muita das vezes desanimadora e cheia de dificuldades, buscam meios de ensinar e aprender da melhor maneira, inserindo o conhecimento na realidade dos alunos.

O Programa de Residência Pedagógica vem inicialmente cumprindo com o seu objetivo de inserção do licenciando na realidade escolar. Existem muitos elementos que podem ser alvos de crítica para o programa em início de implementação. Uma delas é substituir o Estágio Supervisionado. É importante considerar que há necessidades de mudanças na conjuntura, não só do programa, mas de todo um sistema educacional para que possa, sobretudo investimento na formação continuada na carreira docente, bem como aulas inovadoras, críticas e democráticas, sejam só o início de uma nova maneira de ensinar, avaliar e utilizar os ensinamentos discutidos e construídos dentro de um ambiente escolar.

É importante frisar que sendo a avaliação um regulador de todo um processo de aprendizagem, uma organização escola-Instituições de Ensino Superior que busquem ir além do que é proposto pelo Programa de Residência Pedagógica, é mais significativo para uma mudança de perfil social ao longo prazo e deve ser analisada com todos os membros que a compõe de maneira democrática, afim de, no caso dos residentes, haver um maior aproveitamento do programa no qual estão inseridos.

Por fim, aqui foi uma primeira análise do programa, a partir dos licenciandos. Outras pesquisas poderão dar continuidade ao presente estudo. Os programas de formação inicial precisam ter uma melhor análise no contexto de formação docente, sobretudo quando pensamos a avaliação da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Desafios da avaliação educacional: ensino e aprendizagem como objetos de avaliação para a igualdade de resultados. 2013. Disponível em: <<http://www.cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/206/237>> Acesso em: 20 agos. 2019
- BARCELOS, Nora Ney Santos; VILLANI, Alberto. Troca entre universidade e escola na formação docente: uma experiência de formação inicial e continuada. *Ciência & Educação* (Bauru), v. 12, n. 1, p. 73-97, 2006.
- BECKER, Fernando. *Da ação á operação: o caminho da aprendizagem*: J.Piaget e P. Freire. Porto Alegre: EST: Palmarinca: Educação e Realidade, 1993.
- BLIN, J. Représentations, pratiques et identités professionnelles. Paris. L'Harmattan, (1997).
- BLOOM, Benjamin S.; HASTING, Thomas e MADAUS, George. Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar. São Paulo: Editora Pioneira, 1983.
- BRASIL. MEC/CNE. (1998). Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio.
- BRASÍLIA: MEC/CNE. Brasil. MEC/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. (2000). Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEMTEC.
- DIAS SOBRINHO, José. Avaliação: políticas e reformas da Educação Superior. São Paulo: Cortez, 2003.
- DOURADO, Luiz FERNANDES / Oliveira, João Ferreira. A qualidade da Educação: Perspectivas e Desafios. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04>> Acesso em 18 agos. 2019
- ESTEBAN, M, T. *O que sabe quem erra? Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, 198p.
- ESTEBAN, M. T. (Org.). Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no processo ensino/aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano. *Revista Brasileira de Educação*, núm. 19, jan-abr, 2002, pp. 129-137 Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em <<https://www.redalyc.org/pdf/275/27501911.pdf>><<https://www.redalyc.org/pdf/275/27501911.pdf>>. Acesso em: 21 agos. 2019
- FERNANDES, D. (1993). Avaliação na Escola Básica Obrigatória: Fundamentos para uma Mudança de Práticas.I.I.E.
- FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização; teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FREITAS, Luiz Carlos de. Avaliação: para além da “forma escola”. Educação: teoria e prática, v. 20, n. 35, p. 89-89, 2010.

GARDNER, H. Inteligências Múltiplas: a Teoria na Prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

HADJI, Charles. A Avaliação desmitificada. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFIMAN, Jussara. Avaliação Mediadora: uma prática da construção da pré-escola á universidade – Porto Alegre: Editora Mediação, 1993. 20^o edição revista, 2003.

HOFFMAN, Jussara. Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtiva. 39ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

IDEB: saiba tudo sobre o índice de desenvolvimento da educação básica. Disponível em: <<https://www.somospar.com.br/ideb/>>. Acesso em: 15 agos. 2019.

IMBERNÓN, Francisco. Formação continuada de professores. Ed. Artmed, 2010
Introdução á psicologia tradicional – Maria Helena Souza Patto.

KATO, D. S., & Kawasaki, C. S. (2011). As concepções de contextualização do ensino em documentos curriculares oficiais e de professores de ciências. Ciência & Educação. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v17n1/03.pdf> Acesso em 13 setem. 2019.

KRASILCHICK, Myriam. Prática de ensino de biologia. - 4^o ed. São Paulo: Editora da universidade de São Paulo, 2008.

KRASILCHIK, M. (2004). Prática de ensino de biologia. 4. ed. São Paulo, SP: Edusp.
LDB: lei n^o 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 15 agos. 2019.

LENIN, V. I. Discurso pronunciado no I congresso nacional de instrução pública.
In:Obras Completas em cinquenta e cinco volumes. 5^a edição. Moscou:
Progresso,1986, v.37.

LIMA, Elvira Souza. Avaliação na Escola. São Paulo, SP: Sobradinho 107 Ltda ME, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico – 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

_____, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições -18. ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

_____, Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

_____, Avaliação da aprendizagem escolar [livro eletrônico]: estudos e proposições / Cipriano Carlos Luckesi. – 22 ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

MACHADO, Maria Auxiliadora C. Araújo. Diagnóstico para superar o tabu da avaliação nas escolas. AMAE Educando, n. 255, 1995.

MACHADO, Maria Auxiliadora C. Araújo. Diagnóstico para superar o tabu da avaliação nas escolas. AMAE Educando, n. 255, 1995.

Ministério da Educação: resolução N° 3, de 21 de novembro de 2018 Disponível em: <<https://www.santosjunior.com.br/Legislacao/resolucao0321112018.pdf>>. Acesso em: 15 agos. 2019

MIRANDA, Naiola Paiva d'e; SILVA, Lucas Melgaço da. Tendências históricas da avaliação educacional. In: Encontro Cearense de História da Educação (ECHE), 11.; Encontro Nacional Do Núcleo De História e Memória Da Educação (ENHIME), 1., 2012, Fortaleza. Anais. Fortaleza: Impreco, p. 740-752. 2012.

MIZUKAMI, M. G. N.. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: Epu, 1986
NASCIMENTO, Maria Augusta Vilalobos. Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. Revista portuguesa de pedagogia, p. 207-218, 2007.

PACHECO, Willyan Ramon de Souza; BARBOSA, João Paulo da Silva; FERNANDES Dorgival Gonçalves. Relação teoria e prática na formação docente. Revista de pesquisa interdisciplinar, Cajazeiras, 2017.

PÉREZ GOMES, A. Formação dos professores da licenciatura: os professores e sua formação. Porto: Porto Editora, 1992.

PERRENOUD, Philippe. As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. Avaliação entre duas lógicas: da excelência á regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIAGET, Jean. A epistemologia genética. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

PISTRAK, M. M. A Escola-Comuna. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

ROMÃO, E.J. Avaliação Dialogica: Desafios e perspectivas. 2 Ed., v. 2. São Paulo: Cortez: instituto Paulo Freire 1999 – (Guia da escola cidadã).

SADLER, Royce. Formative assessment and the design of instructional systems. Instructional Science, n. 18, p. 119-144, June 1989.

SANT'ANNA, I. M. Por que avaliar? Como avaliar?: critérios e instrumentos. 16. ed. - Petrópolis, Rio de Janeiro p: Vozes, 2013.

SANTOS, W. L. P. (2007). Contextualização no ensino de ciências Por meio de temas CTS em uma perspectiva Crítica. Ciência & Ensino. Disponível em: <http://prc.ifsp.edu.br:8081/ojs/index.php/cienciaeensino/article/view/149/120> Acesso em 17 setem. 2019,

SANTOS, W. L. P. dos. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 12, n.36, set/dez. 2007. Disponível em: . Acesso em: 14 setem. 2019.

SAUL, Ana Maria. Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática da avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 1988.

SAVIANI, Demerval. As teorias da educação e o problema da marginalidade. *Escola e democracia*. São Paulo, Cortez, 1983, p. 7-39.

SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. O professor de ciências e o movimento renovador dos anos de 1950/70: um estudo sócio-histórico. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7., 2008, Porto. Actas... Porto: Universidade do Porto, 2008.

SHULGIN, V. N. Questões fundamentais da educação social. Moscou: InstitutKommunisticheskovo Vospitaniya. Izdatelstvo Rabotnik Prosveshcheniya, 1924.

SILVA, Eleonora Maria Diniz da. A Virtude do Erro: uma visão construtiva da avaliação. *Estudos em avaliação educacional*, v. 19, n. 39, p. 91-114, 2008.

SOUZA, N. A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: Anais da Semana de Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 22, p. 5-12, 2001.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar / tradução Ernani F. da F. Rosa – Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS – CCA/UFPB
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS



DISCENTE: Isabela Íris Borges da Silva
ORIENTADORA: Dra. Ângela Cristina Alves Albino

APRESENTAÇÃO

Este questionário integra o Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado: “Residência Pedagógica: vozes dos licenciandos de biologia sobre avaliação da aprendizagem”. Deste modo, as respostas aqui fornecidas serão de grande valia para que seja oportuno, através da voz docente, refletir sobre sua formação e como se configura no atual cenário educacional. Os resultados da pesquisa serão apenas utilizados para fins acadêmicos, e sua identidade será plenamente preservada.

Agradecemos desde já.

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Nome: _____

O período que está cursando: _____

Idade: _____ Sexo: () Feminino () Masculino

1 – Como você valia o programa residência pedagógica em seu processo de formação inicial docente?

2 – Quais instrumentos têm utilizado para avaliar a aprendizagem nas regências das aulas?

3 – O que você entende por avaliação da aprendizagem?

4 – Quais são os desafios para avaliar a aprendizagem dos alunos?

Grata por sua contribuição!