

PIMENTA, Selma Garrido, & LIMA, Maria Socorro Lucena (2004). *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez.

SAVIANI, Dermeval (1984). *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez.

SAVIANI, Dermeval (2003). *Escola e Democracia*. Campinas: Autores Associados.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira (2005). *Trajetória do Tribunal de Justiça de Mato Grosso: 130 anos*. Cuiabá: Entrelinhas.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira, & DOURADO, Níleide Souza, & RIBEIRO, Roberto Silva (2011). *Universidade Federal de Mato Grosso: 40 anos de História (1970-2010)*. Cuiabá: EdUFMT.

ZABALA, Antoni (1998). *A prática educativa: Como ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

4.45.

Título:

A contribuição do portfólio reflexivo na avaliação das aprendizagens docentes

Autor/a (es/as):

Simionato, Margareth Fadanelli [Universidade Feevale]

Resumo:

A avaliação da aprendizagem, num âmbito geral, tem sido colocada à margem da discussão na formação de professores, tanto nos aspectos de sua utilização no curso quanto no desenvolvimento de concepções avaliativas junto aos futuros docentes. Nesta comunicação, será apresentada uma proposta de avaliação da aprendizagem que está sendo implementada em um curso de formação de professores no ensino superior. A concepção de avaliação que permeia a proposta pedagógica deste curso fundamenta-se na construção dos conhecimentos necessários para a docência, no desenvolvimento da autonomia intelectual, alimentada pelas contribuições das diferentes temáticas desenvolvidas no semestre do curso, desvinculadas de uma avaliação individualista e fragmentada. Estas construções são registradas no portfólio reflexivo do aluno, e se constitui num instrumento de acompanhamento do processo formativo deste novo docente, sem a rigidez de uma observação sistemática ou do uso de instrumentos padronizados, rompendo com a lógica comparativa e competitiva da avaliação classificatória. Neste sentido, se faz necessário romper paradigmas em relação a avaliação classificatória e individualista, realizada geralmente ao final dos processos ou fragmentada em pequenas verificações periódicas, somatórias e estanques, avançando para o paradigma de uma avaliação formativa. O instrumento que mais favorece o acompanhamento do processo de aprendizagem é o portfólio

formativo. Nele são registradas as produções referentes às aprendizagens construídas pelo aluno a partir de e com a contribuição dos diferentes campos de conhecimento que se interrelacionam no processo de formação docente proposto no curso. A construção deste documento passa necessariamente pelo entendimento de uma concepção mediadora de avaliação, sendo assim o que mais se aproxima de uma proposta de formação docente. Mesmo que este portfólio traga em si uma dimensão pessoal muito forte, este processo formativo, agrega as dimensões colaborativa, coletiva, cooperativa e cognitiva. Esta proposta em muito contribuirá com a discussão que se estabelece na área de avaliação das aprendizagens em cursos de formação de professores.

Palavras-chave:

Formação de professores; avaliação; portfólio reflexivo; docência.

Introdução

Os cursos de formação de professores têm sido repensados e reestruturados ao longo das últimas décadas. O reordenamento nas orientações das políticas educativas em diversos países, tem se refletido nas propostas de formação docente. O velho modelo iluminista de ensino e de formação não dá conta de responder a complexidade da sociedade do conhecimento em que estamos inseridos na contemporaneidade. Na concepção iluminista do Estado moderno, o indivíduo adquire status relevante, tendo em vista que a definição de nação institucionalizada estava associada à primazia do indivíduo. Esta primazia do sujeito se anuncia a partir do Renascimento, pois o humanismo renascentista é, conforme Hermann (2001, p. 36) —[...] uma redescoberta da unidade dos seres humanos e da natureza que traz concepções pedagógicas, éticas e políticas inovadoras. A laicização do Estado funda-se na concepção de indivíduo como unidade autônoma, abandonando a fundamentação religiosa, a partir do nascimento da ciência moderna e da concepção mecanicista do mundo, fundando um novo universo simbólico onde o indivíduo passa ao primeiro plano, buscando sua legitimação na racionalidade, tendo com isso o sujeito como centro, abandonando a idéia de transcendência como fundamento justificador para um projeto de educação. No campo da educação, o Iluminismo, enquanto discurso filosófico —[...] que justifica a modernidade, exige da teoria da educação o abandono da fundamentação religiosa, buscando um fundamento secularizado, em que a razão pode e deve conduzir o homem para o melhor dos mundos. (HERMANN, 2001, p. 37). Na constituição dos sistemas escolares, a primazia do indivíduo é tomada como fundamento no projeto de nação, focando-se no desenvolvimento do indivíduo. Para Ramírez e Boli (2001), assim como o desenvolvimento da nação dependia do indivíduo, este tinha seu desenvolvimento atrelado às experiências da infância. Ora, em sendo assim, a escolarização deveria dar conta do desenvolvimento das novas gerações na perspectiva da construção de uma cultura nacional e de um sentimento de

pertencimento a uma nação, superior aos demais extratos sociais. Isto tem se encaminhado atualmente, com os reordenamentos nas agendas políticas dos países, a partir das recomendações emitidas pelos organismos multilaterais, definidores das diretrizes econômicas e de desenvolvimento mundiais.

O ensino superior está em meio a um processo de transformação, especificamente a partir da Declaração de Bolonha, que “significa um projeto de reorganização do ensino superior de caráter global” (BIANCHETTI, 2010, p. 270). Este projeto de reorganização tem, segundo Blanch, (entrevistado por Bianchetti, 2010), duas facetas

[...] a manifestamente acadêmica, que pretende integrar, unificar e estandardizar o ensino superior europeu para facilitar a mobilidade dos estudantes, e a efetiva integração europeia ao nível universitário e do mercado de trabalho. E, também, tem uma face econômica, que consiste em tornar operativas as consignas e recomendações emanadas do BM, do FMI e da OMC, que, em nome da sustentabilidade financeira da universidade, propõem sutilmente a “economização”, a mercantilização, a empresarialização e o gerenciamento da universidade, com o pretexto de que é necessário “modernizá-la”, “desburocratizá-la” e “abri-la ao mercado”. (BIANCHETTI, 2010, p. 271)

Esta duplicidade insere no espaço acadêmico um discurso tecnológico e tecnocrático, instaurando uma retórica economicista e gerencialista, que modifica noções de tempo e de produtividade tanto de alunos quanto de professores, que, conforme Blanch “ [...] em nome de uma universidade europeia pós-moderna, nos encontramos com professores e alunos trabalhando mais em menos tempo e com os mesmos meios.” (BIANCHETTI, 2010, p. 271). Semelhante intensificação se observa nas políticas públicas para o ensino superior no Brasil, refletindo nas universidades brasileiras, redirecionando compreensões de produtividade, trabalho e formação docente. No campo das práticas docentes, Veiga e D’Avila (2008) chamam a atenção para o fato de que “... a busca incessante por culpados e inocentes tem condenado, muitas vezes, o docente, e outras vezes, os próprios estudantes, como se o processo educacional escolar fosse responsabilidade exclusiva destes” (p.7). Nesta perspectiva, elementos basilares da formação docente, tais como a organização curricular disciplinar, a hierarquia dos saberes, o trabalho docente são colocados em xeque constantemente.

Na história recente do Brasil, a descontinuidade nas políticas educacionais, a educação orientada por pressupostos voltados às necessidades do mercado e o aligeiramento das formações compõem o quadro da realidade da formação de professores do país. As definições de políticas de formação de professores, que, na legislação atual, direcionam para o professor prático¹¹², tomando as competências como organizadoras da formação, orientam para o desenvolvimento dos saberes práticos, do saber fazer. Há uma tensão dialética que se renova e se alimenta a partir das contradições entre uma pedagogia que atende às necessidades do capital, e uma pedagogia que promova o

¹¹² Aqui compreendido como o professor executor de tarefas.

desenvolvimento humano e a cidadania. A partir da implementação da reforma educacional, desencadeada por força da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 e suas regulamentações, especificamente com as incumbências¹¹³ atribuídas aos docentes e profissionais de educação nesta legislação, torna-se necessário repensar a formação de um professor que dê conta das novas demandas educativas e de formação profissional da população.

A construção de novas formas de pensar e de agir no campo da formação docente nos remete a questões epistemológicas fundantes que envolvem dois processos dialeticamente imbricados: a profissionalização e a formação de professores. A profissionalização volta-se para o processo de aquisição de capacidades específicas da profissão, já a formação de professores, além de abarcar a formação profissional não se resume a ela, mas a inclui assim como envolve outras características subjetivas tais como aptidões, atitudes, valores, formas de trabalho que se constroem no decorrer do exercício docente. Essa diferenciação por vezes, não é percebida propiciando a construção de representações sobre a docência por vezes contraditórias, sejam estas construídas por seus atores, ou pelos formuladores das políticas de formação. A docência sempre foi compreendida como o trabalho dos professores, porém hoje estes desempenham um conjunto de funções que em muito tem ultrapassado os limites de apenas ministrar aulas. Com o surgimento de novas incumbências atribuídas aos professores na letra da lei no Brasil, o reordenamento econômico que provoca a adequação de novas condições de trabalho, modifica-se a docência tornando-se tarefa muito mais complexa. O processo de ampliação do campo da docência está posto e diante dele a necessidade de rever os cursos de formação. Para Veiga (2008, p.14), “formar professores implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social que implica as ideias de formação, reflexão e crítica”.

Há que se levar em conta que as concepções de docência, assim como as de orientação de cursos de formação de professores variam de acordo com os fundamentos epistemológicos que os orientam e implicam em diferentes abordagens e orientações. Estas diversas concepções do que deve ser o professor influenciarão de modo determinante as estratégias, métodos e conteúdos que farão parte desta formação. Aqui se situa o desafio de pensar uma proposta de formação de professores pautada numa concepção epistemológica que prime pela formação humana integrando a formação técnica. Num cenário em que as concepções de educação e trabalho subjacentes aos documentos

¹¹³ Em seu artigo 13, a LDB 9394/96 estabelece que “... os docentes incumbir-se-ão de: participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.”

oficiais submetem o processo de formação humana à lógica mercantil que encerra em si a proposta de formação do cidadão produtivo¹¹⁴, caberia aos cursos de formação de professores construir percursos formativos no sentido de preparar o futuro professorado a dar conta destas incumbências que lhes são impostas. Este é o desafio que se apresenta, num cenário em que as diretrizes de formação de professores no Brasil orientam para uma formação “aligeirada” focada no “professor prático” orientada pelo saber fazer da técnica, que propõe a formação pautada numa simetria invertida, mas que contraditoriamente dicotomiza a relação teoria-prática na perspectiva do professor reflexivo.

A proposta que estamos a apresentar nesta comunicação busca ocupar alguns dos espaços produzidos pelo movimento dialético da contradição provocado pelos embates entre as associações representantes de docentes¹¹⁵ e os formuladores de políticas educacionais¹¹⁶. Temos por princípio orientador a formação de um professor crítico e reflexivo de sua própria prática, mas também das condições sociais e políticas em que sua docência se insere, o que implica na ampliação de seu campo de docência, mas também para proposta de situações que provoquem o estabelecimento de relações entre a precarização do trabalho, das novas demandas de formação para mundo do trabalho, e fundamentalmente a proposta de uma educação pelo trabalho e não para o trabalho. Esta proposta destina-se a formação do professor que atua no Ensino Técnico no Brasil, e está em fase inicial de implementação.

No caso brasileiro, a preocupação com a formação de professores para a educação profissional de nível técnico somente se manifesta em âmbito nacional a partir da Lei nº 4.024/61 em seu artigo 59, que divide a formação de professores para o ensino médio tendo como locus as faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e a formação de professores para o ensino técnico em cursos especiais. (SIMIONATO, 2011). No decorrer dos anos, esta formação tem sido tratada como algo especial, emergencial, desenvolvendo-se por meio de programas, sinalizando a falta de uma política de formação e ao mesmo tempo não reconhecendo os saberes produzidos na ação docente do professor do ensino técnico. Ficam os questionamentos: para dar conta de todas estas mudanças, como estes professores, profissionais que trabalham com o conhecimento, precisam ser preparados para a profissão? Como nos organizamos para aproveitar as novas oportunidades que a sociedade da informação e do conhecimento nos oferece? Em que pese a já conhecida dicotomia teoria e prática, que avanços dialéticos podemos constatar nesta direção?

A inovação contida na proposta, suas possibilidades e desafios

¹¹⁴ Cidadão produtivo compreendido como aquele que desenvolva a capacidade de adaptação às condições de trabalho, num processo de inclusão-exclusão contínuo. Frigotto e Ciavatta (2006) desenvolvem amplo estudo neste sentido, apresentando nesta obra a síntese de um percurso de aproximadamente 20 anos de pesquisa sobre ensino técnico e profissional.

¹¹⁵ Em suas propostas de formação do professor crítico-reflexivo de sua prática.

¹¹⁶ Proposições de organização dos cursos de licenciatura aligeirados, ou seja, formar mais profissionais em menor tempo, provocando com isso o aligeiramento na formação docente.

No ano de 1997, o Conselho Pleno (CP) do Conselho Nacional de Educação (CNE) definiu na Resolução CNE/CP nº 02 de 26 de junho de 1997 procedimentos sobre criação e funcionamento de Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes para Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional, oferecendo às Instituições de Ensino a possibilidade de aliar formação pedagógica e ensino semipresencial, favorecendo ampliar a preparação de pessoas que já trazem formação em nível superior. Quanto público para quem este Programa se dirige, o Art. 2º em seu Parágrafo Único estabelece que seja “destinado a portadores de diploma de nível superior”

Entendendo a *práxis* como dimensão ontocriativa do homem, esta se manifesta tanto em sua ação objetiva sobre a realidade quanto na construção de subjetividades. Na sociedade atual os professores ocupam uma posição estrategicamente central que os coloca no olho do furacão, especialmente no que se refere às dimensões do desenvolvimento e da mudança social. Ao mesmo tempo em que esta posição é estratégica, o papel desempenhado pelos professores é extremamente complexo, contraditório, permeado de incertezas. Essas definições não ocorrem de forma isolada, pois são influenciadas diretamente pelas formulações e concretizações de políticas para a formação de professores. A educação, quando alicerçada em pressupostos de uma formação cidadã, crítica e multidisciplinar tem como objetivo preparar cidadãos competentes, comprometidos com as mudanças sociais, com a integração teórica e prática do conhecimento e o seu significado nas vivências pessoais do cotidiano. Para essa educação, a formação docente requer conhecimento e reflexão sobre a economia, política, cultura, ciência e tecnologia, aliado a um olhar sobre a história, para perceber que essa acontece no cotidiano das práticas pedagógicas e perpassa as ações e decisões. Propõe-se com isso formar professores que sejam *sujeitos práticos*. A proposta do curso traz em seu bojo uma organização que foge a muitos dos padrões estabelecidos, rompendo com a lógica cartesiana de oferta de curso por disciplinas, afetas a um colegiado de docentes que atuam individualmente em suas disciplinas. Isso implica na adoção de uma prática educativa diferenciada, que contemple diversas abordagens de forma articulada: uma abordagem progressista tendo o ensino como pesquisa, onde ambas tenham em comum a construção do conhecimento. Baseia-se em uma prática pedagógica crítica, reflexiva e transformadora, capaz de articular os diferentes campos de conhecimento na formação do professor *prático*. Uma concepção de prática educativa desta natureza tem a aprendizagem como elemento central, pois parte do pressuposto que o sujeito em formação seja ativo e participe em seu processo formativo. É estimulado a questionar, produzir e agir com autonomia, autoria e criatividade sobre o contexto num processo de análise e síntese constantes. Pensar a avaliação numa proposta como essa por si só é desafiador e requer um repensar dos instrumentos utilizados no decorrer da formação, pois há que fundamentar-se em uma reflexão sobre a própria prática e sobre o próprio percurso formativo, num constante processo de auto-avaliação. A avaliação passa a ser considerada como instrumento de investigação incessante das dificuldades do sujeito em

formação e de seus progressos, sendo contínua e processual, contemplando a negociação constante, a participação individual e coletiva bem como envolvendo diversos instrumentos.

O portfólio reflexivo como processo avaliativo

Nesta proposta de curso de formação de professores, o portfólio tem como foco o processo avaliativo. A proposta aqui apresentada constitui um desafio para aqueles que atuam nesse curso, porque terão a oportunidade de por em prática os princípios associados ao portfólio, que serão analisados mais à frente. Anastasiou e Alves (2003, p. 81) incluem o portfólio dentre as estratégias de trabalho docente, como sendo a “identificação e a construção de registro, análise, seleção e reflexão das produções mais significativas ou identificação dos maiores desafios/dificuldades em relação ao objeto de estudo, assim como das formas encontradas para superação”.

Há que se priorizar o processo sobre o produto onde a concepção de avaliação que permeia a proposta fundamenta-se na avaliação formativa e na construção de conhecimentos necessários para o exercício da docência, desvinculados de uma avaliação fragmentada e individualista. A avaliação por meio de portfólio é uma prática relativamente recente na área da educação, e seu uso tem se apresentado de diversas formas. Dadas as características que assume na proposta deste curso, deixa de ser considerado apenas como mais um procedimento avaliativo passando a ser o eixo pedagógico articulador da proposta de formação. Os estudos sobre avaliação da aprendizagem nem sempre ocupam lugar de destaque nos cursos de formação de professores, com isso a utilização do portfólio como procedimento avaliativo neste curso proporciona que este estudo seja colocado no centro dos debates, redefinindo papéis deixando o professor de ser o “examinador” e o aluno o “examinado”, sendo ambos participantes do processo de formação. Não se trata com isso de deslocar a responsabilidade da formação para o sujeito em formação, mas sim de propiciar a ele que o vivencie para que depois possa também desenvolvê-lo com seus futuros alunos.

Outra questão a ser considerada, é a necessidade de estimular o desenvolvimento de uma atitude permanente de superação das dificuldades a partir do desenvolvimento metacognitivo do futuro docente assim como da valorização do trabalho organizado, sistemático e contínuo. Num âmbito geral, o uso do portfólio reflexivo como processo avaliativo requer que o sujeito em formação assuma um papel ativo e participativo em sua própria formação, dito de outra forma, que se assuma como sujeito de sua própria formação.

No escopo desta proposta, o portfólio reflexivo, se constitui num instrumento de acompanhamento do processo formativo deste novo docente, sem a rigidez da observação sistemática ou do uso de instrumentos padronizados, rompendo com a lógica competitiva e comparativa da avaliação classificatória (HOFFMANN, 2001), consolidando-se como o eixo organizador do trabalho pedagógico do curso.

Num âmbito geral, podemos colocar que a construção de um portfólio apresenta três características básicas como a seleção intencional de atividades de aprendizagem, a necessidade de estabelecer o propósito para sua implementação e a possibilidade do sujeito em formação de comentar e refletir sobre seu próprio trabalho. Do ponto de vista do ensino, o uso do portfólio é um procedimento avaliativo que integra ensino, aprendizagem e avaliação, centrando o processo de ensino-aprendizagem nas produções do sujeito em formação. Possibilita ao professor maior conhecimento do seu aluno bem como evidencia as estratégias de aprendizagem utilizadas, as sínteses estabelecidas, a sua maneira específica de aprender. Já do ponto de vista metodológico, o portfólio formativo estimula os processos de auto-avaliação tendo em vista que requer que o sujeito em formação revise permanentemente a qualidade de suas produções, o que certamente o levará a abrir espaços para esse mesmo tipo de prática com seus futuros alunos. Sendo o portfólio uma produção pessoal, contribui sobremaneira para a superação de uma avaliação padronizada, promovendo uma avaliação aproximada das características do aluno em particular. Ainda, seu uso requer maior transparência possível nos critérios de avaliação que devem ser explicitados anteriormente bem como ter coerência com os objetivos da formação.

A função do portfólio aqui desenvolvida é a de que sirva como plataforma de reflexão para avançar ativamente na construção do próprio conhecimento do sujeito em formação, e por conta disto precise incluir comentários reflexivos sobre as produções. Sua utilização em uma proposta de formação de professores para o ensino técnico proporciona que aconteçam transferências pessoais, acadêmicas ou mesmo profissionais dos conteúdos trabalhados nos diferentes campos de conhecimento do curso, através de reflexão e análise dos próprios processos de aprendizagem. Ainda, poderão ser propostas elaborações de sínteses temáticas de atividades desenvolvidas, seja em sua prática de estágio nas escolas, seja a partir de provocações com leituras ou seminários temáticos.

Iniciar sua implementação não é tarefa das mais fáceis, pois requer que o sujeito em formação desconstrua conceitos avaliativos classificatórios, muitos deles construídos ao longo de sua escolarização anterior. São reações por vezes oriundas de concepções epistemológicas provenientes de uma formação pautada na racionalidade técnica, que por muitos anos esteve presente na formação de professores no Brasil, influenciando sobremaneira as formações em todos os níveis de ensino. Por outro lado, requer do grupo de professores formadores uma especial atenção à implementação desta proposta. Muitos estudos têm sido desencadeados neste sentido para que o grupo de formadores possa atuar em parceria junto aos sujeitos em formação. A utilização do portfólio reflexivo como processo avaliativo oportuniza a construção de uma avaliação formativa, provocando o rompimento de paradigmas em relação à avaliação classificatória e individualista, realizada geralmente ao final dos processos ou fragmentada em pequenas verificações periódicas, somatórias e estanques. Esta proposta fornece orientações aos dois atores do processo, o aluno e seu professor sendo que conforme Hadji (2001, p.20) “O professor que será informado dos efeitos reais do seu trabalho pedagógico, poderá

regular sua ação a partir disso. O aluno, que [...] poderá tomar consciência das dificuldades que encontra e tornar-se-á capaz [...] de reconhecer e corrigir ele próprio seus erros”. Esta construção é um processo planejado no qual os avanços e dificuldades apresentadas pelos sujeitos em formação oferecem aos professores formadores uma oportunidade de reajustar seus procedimentos pedagógicos e ao mesmo tempo exercitar com o futuro docente esta possibilidade de reorganização do planejamento pedagógico bem como de suas estratégias de aprendizagem, deixando clara a ideia de processo que está subjacente à concepção da avaliação formativa, por considerar esta um processo planejado que envolve uma variedade de atividades. Temos claro que neste processo o que faz uma avaliação ser formativa não é a intenção dos formuladores das diretrizes de avaliação, nem das diretrizes de formação de professores, mas o que faz com que isto se materialize nas condições reais e objetivas de implementação do curso é a própria prática dos professores formadores e dos sujeitos em formação.

Encerram-se estas reflexões com um questionamento que emerge desta caminhada: se promovemos a formação de sujeitos práticos, se compreendemos a docência como práxis e se rompemos com a lógica cartesiana de organizar um curso por disciplinas avançando para a estruturação do curso em eixos temáticos e campos de conhecimento integrados, onde neles se definem temáticas voltadas a formação docente, como tornar este sonho possível, diante de tantos entraves burocráticos encontrados? Dito de outra forma, quanto ainda precisaremos rolar a pedra de Sísifo para que a formação de professores se liberte destas amarras?

Referências

- Anastasiou, L. das G. C e Alves, L. P. (orgs.). (2003). Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Univille.
- Brasil. Ministério da Educação. (s/d) Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Retirado em março 12, 2012 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L.9394.htm
- Brasil. (s/d) Resolução CNE/CP n. 2, de 26 de junho de 1997. Dispõe Sobre os Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes Para as Disciplinas do Currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em Nível Médio. Retirado em março 15, 2012 de <http://www.planalto.gov.br/ccivil>
- Bianchetti, Lucídio. (2010) O processo de Bolonha e a intensificação do trabalho na universidade: Entrevista com Josep M. Blanch. Educação e Sociedade, vol. 31, nº 110. Retirado em Dezembro 12, 2011 de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302010000100014&script=sci_arttext

- Frigotto, Gaudêncio; Ciavatta, Maria (Orgs.). (2006) A Formação do Cidadão Produtivo: A cultura de mercado no ensino técnico. Brasília: Inep.
- Hadji, Charles. (2001) A avaliação desmistificada. Porto Alegre: Artmed.
- Hermann, Nadja. (2001) Pluralidade e Ética em Educação. Rio de Janeiro: DP&A.
- Hoffmann, Jussara. (2001). Avaliar para promover: As setas do caminho. Porto Alegre: Mediação.
- Ramirez, Francisco O.; Boli, Jonh. (2001) La Construcción Política de la Escolarización de Masas: sus orígenes europeos e institucionalización mundial. In: Enguita, Mariano F. (Ed.) Sociología de la Educación: lecturas básicas y textos de apoyo. (pp. 297-314). Barcelona: Editorial Ariel S.A.
- Simionato, Margareth F. (2011). A formação do professor do ensino técnico no contexto da reestruturação produtiva. IN: KRONBAUER, Selenir C. G.; Simionato, Margareth F. Formação de professores: abordagens contemporâneas. (pp. 101-110). São Paulo: Paulinas.
- Veiga, Ilma P. A. (2008). Docência como atividade profissional. In: Veiga, Ilma P. A.; D'Avila, Cristina (orgs). Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas. (pp.13-22). São Paulo: Papyrus.
- Veiga, Ilma P. A.; D'Avila, Cristina (orgs). (2008). Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas. São Paulo: Papyrus.

4.46.

Título:

O erro sob a perspectiva da avaliação formativa referenciada com critérios absolutos: impactos no planejamento

Autor/a (es/as):

Silva, Claudio Henrique da [Faculdade de Tecnologia SENAC/SC]

Resumo:

Planejar e conduzir as aulas dentro de uma perspectiva de avaliação formativa referenciada com critérios absolutos representa, acima de tudo, uma mudança de paradigmas. Este trabalho aborda o paradigma do erro e os impactos no planejamento do ensino. Este trabalho foi realizado através de revisão bibliográfica e a partir de dados e reflexões de planejamento e implementação do Projeto Pedagógico das Faculdades SENAC/SC no ensino superior dos cursos de tecnologia. Na avaliação formativa o erro deve ser parte integrante do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, ele deve ser identificado e medido em relação a um critério absoluto. Esta