



# POSSIBILIDADES DE AVALIAÇÃO FORMATIVA A PARTIR DE RELATÓRIOS DE ESTÁGIO: EXPERIÊNCIA EM METODOLOGIA DO ENSINO DE BIOLOGIA

**Magda Medhat Pechliye**

*Universidade Presbiteriana Mackenzie*

## **Resumo**

O presente artigo tem como objetivo principal relatar e analisar as possibilidades de avaliação formativa a partir de relatórios de estágio. O relato e a análise referem-se a disciplina Metodologia do Ensino de Biologia de um curso de Ciências Biológicas de uma Universidade Particular na cidade de São Paulo. Nos resultados, após a apresentação de cada trecho do relatório e do comentário da autora deste artigo, uma análise preliminar é feita, ao término da apresentação dos três trechos selecionados uma análise mais ampla é apresentada. No caso dos depoimentos a análise, com base nos referenciais, é feita logo após as citações literais. A experiência é positiva, pois parece permitir que os alunos regulem o seu processo de aprendizagem de forma reflexiva e metacognitiva. Além disso, a docente também pode regular o processo de ensino-aprendizagem atendendo as demandas dos diferentes grupos de alunos.

**Palavras-chave:** Avaliação formativa; Reflexão e Metacognição.

**FORMATIVE ASSESSMENT  
OPPORTUNITIES FROM REPORTS OF  
INTERNSHIP: EXPERIENCE IN BIOLOGY  
TEACHING METHODOLOGY**

**Abstract**

This article has as main aim to describe and analyze the possibilities for formative evaluation from internship reports. The reporting and analysis refers to the discipline of Biology teaching methodology of a Biological Sciences course of a private university in São Paulo. In the results, after the presentation of each section of the report and the comments of the author of this article, a preliminary analysis is done, at the end of the presentation of the three selected excerpts a broader analysis is presented. In the case of testimonials from students the analysis, based on references will be made soon after the citations. The experience is positive, because it allows students regulate their learning process in a reflective and metacognitive way. In addition, teachers can also regulate the teaching-learning process meeting the demands of different groups of students.

**Keywords:** Formative evaluation; Reflection and metacognition.

## Introdução

O tema avaliação é bastante complexo e está inserido em algo maior que é próprio processo de ensino-aprendizagem, sem o qual avaliar não faz sentido.

As instituições de ensino, dos quais os professores fazem parte, adotam, conscientemente ou não, abordagens de ensino-aprendizagem segundo uma ou mais epistemologias.

No caso do presente trabalho, a epistemologia adotada é a interacionista (BECKER, 1994; MAURI, 2006) que será explicitada no referencial teórico.

Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo principal relatar e analisar uma experiência no contexto da avaliação formativa. A experiência relatada se refere a uma das disciplinas da licenciatura do curso de Ciências Biológicas (CB) do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS) da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). A disciplina em questão é: “Metodologia do Ensino de Biologia” com componentes teóricos e práticos. O componente prático abarca a realização de um estágio supervisionado obrigatório de 90 horas, das quais, 70 são atribuídas ao discente a partir de observação e participação em escolas cadastradas, no núcleo de estágios da instituição supracitada. As outras 20 horas são atribuídas pela professora da Universidade, e são referentes, dentre outras tarefas, à entrega de um relatório.

O relatório de estágio é considerado aqui como uma experiência avaliativa formativa, visto que a correção do mesmo não tem como objetivo sancionar uma nota, mas fornecer ao aluno pistas de seu próprio processo de aprendizagem. Ao entender seus acertos, erros, facilidades e dificuldades o discente pode refazer o relatório, tendo chance de regular sua aprendizagem, além de oferecer a professora pistas desse processo de ensino aprendizagem.

Esse tipo de experiência avaliativa não é comum no ensino fundamental II e no ensino médio de Ciências e Biologia respectivamente, ainda menos na Universidade, em que se pressupõe que o aluno tenha algumas ferramentas, principalmente, aquelas ligadas à questão da escrita. É comum no meio educacional e acadêmico a utilização do conceito de avaliação como sinônimo de prova, além disso, há pouca reflexão no significado (função e objetivo) de avaliarmos os alunos. Geralmente a avaliação (ou prova) é entendida como algo à parte do processo de ensino-aprendizagem. Assim, para refletirmos sobre possibilidades de a avaliação ocupar outros espaços que não o meramente informativo e punitivo, encontra-se nossa justificativa.

### Referencial Teórico

- **Processo de Ensino Aprendizagem e suas relações com a avaliação**

Os termos ensinar e aprender podem ser definidos de diferentes maneiras dependendo do contexto epistemológico, histórico, filosófico, psicológico, sociológico, e pedagógico (ANDRÉ e PASSOS, 2001). Cada abordagem do processo de ensino-aprendizagem carrega consigo influências e marcas dos contextos citados. Como consequência disso, as diversas abordagens do processo de ensino-aprendizagem entendem e interpretam a avaliação de maneira coerente com seus pressupostos.

Para Becker (1994), as abordagens do processo de ensino-aprendizagem podem ser divididas em: pedagogia diretiva, pedagogia não diretiva e pedagogia relacional. Esses três modelos guardam em seu âmago os pressupostos epistemológicos específicos.

A pedagogia diretiva tem como pressuposto epistemológico o empirismo, assim, o conhecimento se dá a partir dos nossos sentidos e emana do objeto. Para apreender o conhecimento, que vem do objeto, precisamos da experiência. O professor, aquele que sabe, ensina, e o aluno, aquele que não sabe, aprende e nas avaliações reproduz o conhecimento absorvido. O processo tem pouca importância, diferente do produto final extremamente valorizado (BECKER, 1994).

Outro modo de entender a relação ensino-aprendizagem, segundo Becker (1994) é a partir das ideias da pedagogia não diretiva. Essa tem base epistemológica o apriorismo ou inatismo, em que o indivíduo já nasce com suas características e possibilidades. O professor não ensina e não intervém no processo de ensino rumo à aprendizagem de determinados conhecimentos, é apenas um auxiliar, um facilitador e deve interferir o mínimo possível. O aluno deve encontrar seu caminho sozinho, afinal chegará a algum resultado, pois já traz em sua bagagem genética, suas capacidades, tudo é previsto.

O inatismo como base epistemológica também é destacado por Mizukami (1986). Podemos fazer um paralelo entre humanismo de Mizukami (1986) e a pedagogia não diretiva de Becker (1994), principalmente no que diz respeito à questão da avaliação que é exclusivamente auto avaliação.

A terceira, e última, categoria de Becker (1994), a pedagogia relacional, não entende, epistemologicamente falando, que ocorra transmissão do conhecimento e nem algo já posto de forma inata. A base epistemológica é o interacionismo, visto como complexo. Esse processo de interação complexo ocorre entre professor, alunos e o objeto do conhecimento e permite a construção desse conhecimento.

Essa construção, segundo Krasilchik e Marandino (2006), não deve ser imposta, de maneira acumulativa e na forma de informações, e sim como atitude a ser apreendida de modo significativo e construída pelo próprio indivíduo.

A construção do conhecimento, que depende da interação, pressupõe o processo de ensino-aprendizagem baseado na clareza dos objetivos educacionais, além disso, vê a avaliação, como parte do processo e não um fim em si mesma (ANDRÉ e PASSOS, 2001).

É a clareza de objetivos que permite caminharmos na direção da construção de conhecimento como algo que se refere a aprendizagem e não só ao ensino. É uma forma ampla e profunda de entender que devemos refletir e priorizar como se aprende e não apenas ensinar técnicas (MAURI, 2006). Nesse sentido, aprender é elaborar uma representação pessoal sobre o objeto do conhecimento. Essa elaboração ocorre a partir dos conhecimentos que já temos sobre determinado conteúdo. Os novos conhecimentos são correlacionados com os anteriores de maneira a ganhar diversos graus de significado. As correlações feitas não são automáticas, dependem de um processo ativo dos alunos e da mediação do professor (MAURI, 2006).

O papel do professor é planejar e prever quais são os conteúdos relevantes que quando relacionados são passíveis de ser construídos pelos discentes alunos. Além disso, é papel do professor:

Ajudar os alunos durante o próprio processo de elaboração pessoal de conhecimento, para garantir as relações que estabelecem entre o próprio conhecimento e o conteúdo a ser aprendido sejam realmente relevantes e não arbitrarias; isto é, para que não tenham apenas valor individual-particular, mas também sociocultural. Tudo isso sem descartar a possibilidade de que os alunos estabeleçam outras relações mais particulares, mais inovadoras ou menos representativas da cultura do grupo (MAURI 2006. p.93).

Essa ajuda que o professor deve oferecer na forma de mediação deveria ocorrer o tempo todo durante o processo de ensino-aprendizagem, o que, é claro, inclui os diversos instrumentos avaliativos. Nesse contexto, tanto professor quanto estudantes devem refletir sobre seu próprio processo de construção de conhecimentos.

Para Schön (2000) o “ensino prático reflexivo” deve ajudar os estudantes a chegarem a talentos artísticos – tipos de competências que os profissionais podem ter em situações da vida real, únicas, incertas e conflituosas, utilizando perspicácia e intuição. Para o autor, fazer algo inteligente não é saber como fazer, nem falar sobre procedimento. É, sim, agir. Agindo, podemos levantar questões sobre o que e como fazemos.

Segundo André e Passos (2001) ao pedirmos aos estudantes que exponham seu ponto de vista, produzam um texto, argumentem a favor ou contra uma ideia, participem da elaboração de um projeto, etc., estamos estimulando a reflexão, a criação e o processo de criação.

- **Avaliação formativa**

A avaliação aqui considerada é parte do processo de ensino-aprendizagem. Assim como o processo de ensino-aprendizagem foi sendo interpretado historicamente por diversas abordagens e vem mudando durante o tempo, a avaliação, parte desse processo, também vem se modificando.

Nesse contexto, a avaliação numa abordagem tradicional de ensino tem como função básica verificar quanto o aluno conseguiu memorizar do conteúdo dado, portanto é classificatória. Além disso, é constantemente confundida com prova (MIZUKAMI, 1986).

A prova como instrumento de avaliação pode e deve ser usada, no entanto, quando o professor exige apenas a memorização acaba, de maneira indireta, treinando o aluno a reproduzir aquilo que aprendeu sem reelaborações. Na realidade é a reprodução daquilo que o professor quer ouvir (PERRENOUD, 1999).

Numa abordagem interacionista, a avaliação não é sinônimo de prova, para avaliarmos necessitamos de vários instrumentos diferentes que acabam compondo um parecer final (CORDEIRO, 2009).

Segundo Perrenoud (1999) e Hadji (2001) esses instrumentos deveriam estar a serviço da aprendizagem. Nesse sentido, segundo Hoffmann (2006), o erro precisa ser considerado, dando assim, oportunidade ao aluno para que ele possa saber o que errou e por que. Dizer que o professor deve contemplar o erro pode parecer estranho, pois nossa sociedade tem verdadeira repulsa à falha, porém se a intenção do docente é ensinar, então a avaliação, como parte do processo de ensino-aprendizagem, deveria contribuir para esse fim (HOFFMANN, 2006; CORDEIRO, 2009).

Como contemplar o erro a fim de regular o processo de avaliação, tanto dos alunos quanto dos professores?

Não há uma receita, porém se pudéssemos dar atividades (desenhos, trabalhos, pesquisas, relatórios, portfólios, provas, exercícios) continuamente (e não só no final do processo) contextualizadas, que fizessem sentido para o estudante e que fossem orientadas, corrigidas com comentários e sugestões, pudessem ser refeitas, os alunos aos poucos iriam notar onde estão os seus acertos e erros (CORDEIRO, 2009).

Dessa maneira, gradualmente, os alunos aprendem a explicitar suas dúvidas, e podem passar a tomar conta da sua própria construção de conhecimento, num processo meta cognitivo (GRANGEAT, 1999).

Trabalhar dessa forma permite também aos professores regularem suas atividades avaliativas, dentro do contexto mais amplo, que é o processo de ensino-aprendizagem. Assim, o professor também é avaliado, e pode verificar se seus objetivos estão sendo alcançados ou se há necessidade de modificações (PERRENOUD, 1999; HADJI, 2001).

Esse processo em que o professor devolve ao aluno não apenas a nota, que informa e classifica seu rendimento numérico, e sim comentários que ajudam a verificar os acertos e erros dos alunos e com isso regula a aprendizagem tanto de alunos quanto do próprio professor é chamado por muitos autores de “avaliação formativa” (PERRENOUD, 1999; HADJI, 2001).



É importante que o discente perceba a avaliação como uma oportunidade de revisão e aprofundamento do estudo. Isso favorece a autoestima, o desejo de vencer desafios, a reflexão e a aceitação de críticas como base para alcançar o sucesso pessoal (PERRENOUD, 1999).

Para finalizar, devemos destacar que as concepções sobre avaliação só podem mudar quando mudam também as concepções pedagógicas sobre o que é ensinar e o que aprender. Se o objetivo do docente é permitir que seu estudante seja cidadão crítico, não será por meio de provas (que não são avaliação) que pedem fatos (responde a perguntas sobre informações) que conseguiremos chegar a nossa meta (CORDEIRO, 2009).

### **Objetivos**

No contexto da avaliação formativa, o objetivo desse artigo é relatar e analisar um dos instrumentos de avaliação da disciplina “Metodologia do Ensino de Biologia” em um curso de Ciências Biológicas (licenciatura) de uma universidade particular da cidade de São Paulo. Esse instrumento é o relatório de estágio. O relato e a análise têm como meta verificar a potencialidade metacognitiva e reflexiva na aprendizagem, em busca da crescente autonomia discente.

### **Contextualização**

- **Contexto propriamente dito**

A licenciatura do curso de Ciências Biológicas (CB) da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) é composta por várias disciplinas pensadas de maneira integrada por uma equipe de professores. A autora desse artigo ministra algumas dessas disciplinas como Didática, Metodologia do Ensino de Biologia, Projetos Educacionais para o Ensino de Ciências, entre outras.

As disciplinas citadas são consideradas de natureza teórico-práticas por relacionarem teoria e as experiências adquiridas nos estágios supervisionados. Essa supervisão ocorre tanto por parte dos professores das escolas conveniadas, quanto pelos professores da Universidade.

Apesar de todas as disciplinas citadas (“Didática”, “Metodologia do Ensino de Biologia”, “Projetos Educacionais para o Ensino de Ciências”) guardarem peculiaridades, o funcionamento geral dos relatórios de estágio é bem parecido. Por isso, escolhemos a “Metodologia do Ensino de Biologia” para o relato de experiência.

A avaliação dessa disciplina é feita a partir de vários instrumentos como: leitura e discussão de textos, resumos, resenhas, produção de aulas simuladas, provas, relatórios, etc.

Esse artigo destaca a avaliação a partir de relatórios de estágios. A orientação de como cada aluno deve entrar em contato com a escola, a coordenação e direção e o professor é feita minuciosamente de forma escrita (enviada ao e-mail da sala) e discutida nos primeiros dias de aula do semestre. Da mesma maneira, a orientação sobre o que observar e como registrar essas observações, é realizada. Para facilitar o registro das observações, foi sugerida uma ficha (**anexo I**) que foi discutida nos primeiros dias de aula e, conforme dúvidas e sugestões dos alunos, podemos modificá-la.

Para que todos os alunos possam verificar como deve ser um relatório de estágio é enviado um roteiro (anexo). Esse modelo não visa engessar, e sim, orientar o trabalho.

Desde o início do semestre, os alunos recebem o planejamento com as datas, inclusive a data da primeira entrega do relatório. Há uma ficha de correção (**anexo III**) que é enviada junto com todo material no início do semestre. Após a leitura de cada relatório e de comentários detalhados sobre os acertos e erros, registrados na ficha de correção, ocorrem às devolutivas. No dia da devolutiva há atendimento individualizado para que cada discente possa tirar suas

dúvidas. Um prazo é dado para que cada educando possa refazer seu relatório.

Na segunda correção os comentários continuam sendo feitos, apontando aquilo que está adequado e os problemas, dependendo do tamanho da turma, número de alunos, há possibilidade de mais uma correção.

- **Apresentação dos resultados e análise**

Os resultados apresentados nesse artigo são de duas naturezas diferenciadas. A primeira refere-se a trechos de correção dos pré-relatórios e os comentários feitos pela docente, e a segunda, depoimentos de alunos coletados a partir de diários reflexivos pedidos na disciplina “Avaliação dos Processos de Ensino e Aprendizagem”, ministrada por outra docente da equipe de licenciatura do CB/CCBS/UPM.

Após a apresentação de cada trecho e do comentário da autora deste artigo uma análise preliminar é feita, ao término da apresentação dos três trechos selecionados uma análise mais ampla é apresentada.

No caso dos depoimentos a análise, com base nos referenciais, será feita logo após as citações literais.

Além disso, alguns comentários serão feitos em relação aos anexos apresentados.

## Resultados e Análise

### Trechos dos relatórios

Quadro I: Trechos de correção do pré-relatório relacionados ao referencial teórico.

<i>Trecho I</i>	
	<p>Finalmente, por oposição a ciência Roland &amp; Parot (1998), tratam da pedagogia da educação como a prática das situações educacionais, em particular nas escolares, que exige, em contato direto com a realidade, a elaboração refletida das decisões, dos projetos e das ações que a educação reclama (aluna Be, 6º semestre do curso de Ciências Biológicas (CB) em 2011).</p> <p>Embora toda prática pedagógica esteja fundamentada consciente, inconsciente ou empiricamente em alguma concepção de ensino e aprendizagem, pois, segundo Becker (1994) a ação do professor não é gratuita, nem sempre esse modelo é explícito ou facilmente explicitado (aluna Be, 6º semestre do curso de Ciências Biológicas (CB) em 2011).</p>
<i>Comentário da professora (autora do artigo) feito no relatório do discente</i>	
O primeiro parágrafo não ficou claro. Além disso, faltou conexão entre as ideias dos dois parágrafos, retome a ideia de Roland e Parot e verifique qual é relação com as ideias de Becker.	
<i>Observação</i>	
De maneira geral, os alunos têm bastante dificuldade em relacionar as ideias dos autores o que torna seus textos fragmentados.	

Quadro II: Trechos de correção do pré-relatório relacionados à descrição.

<i>Trecho II</i>	
	<p>Na observação das aulas da professora acompanhada neste estágio, os alunos conversavam entre si em alguns momentos. A professora, mesmo que chamando a atenção dos alunos cerca de três ou quatro vezes, conseguia controlá-los, fazendo-os manterem silêncio e desenvolverem as atividades propostas por ela (aluna Ma, 6º semestre do curso de Ciências Biológicas (CB) em 2011).</p>
<i>Comentário da professora (autora do artigo) feito no relatório do discente</i>	
Cuidado com a classificação e a relação de causa e consequência. Quando você diz que: “mesmo chamando a atenção” ....” conseguia controlá-los” já revela sua opinião, o que pode aparecer na análise, e não na descrição. Qual é a cena ou o episódio que fez você achar que a professora tem o controle dos alunos? Reveja como você descreveria isso?	
<i>Observação</i>	
É muito comum que os alunos tenham dificuldade em descrever sem classificar e sem relacionar causa e consequência dos fatos ou fenômenos descritos.	

Quadro III: Trechos de correção do pré-relatório relacionados à análise.

<i>Trecho III</i>
-------------------

Dessa forma podemos também associar essa postura do docente com a pedagogia diretiva de Becker (1994 p.89), pois neste caso o mesmo considera os alunos como “tabula rasa” ou “folha em branco”, sendo que além de não levar em consideração os conhecimentos propostos pelos alunos, julga que eles necessitam da sua ajuda para buscarem o saber. Segundo Rosa (2003) isso ocorre porque o docente se intitula autoridade máxima na sala de aula, ou seja, como “domina” (conhece bem) os conteúdos só será através dele que os alunos aprenderão algo, pois sem o seu auxílio os mesmos não serão capazes de elaborar ideias corretas do que lhes foi ensinado (aluna Ba, 6º semestre do curso de Ciências Biológicas (CB) em 2011).
<i>Comentário da professora (autora do artigo) feito no relatório do discente</i>
Quando você se refere a “essa postura” não fica claro para o leitor a qual dado você está se referindo. Você precisa trazer o dado com clareza e depois disso analisá-lo à luz do referencial teórico.
<i>Observação</i>
É frequente o aluno achar que se o dado já está descrito no item “descrição” ele não precisa ser retomado com a finalidade de ser analisado. Além disso, parece que a dificuldade que os alunos têm em relação à análise reside, também, na pouca apropriação que os mesmos têm do referencial teórico.

Nos três trechos referentes ao referencial teórico, a descrição e a análise, nota-se que ao apontar os erros não estamos dizendo que esse é o fim, visto que o aluno poderá modificar suas ideias, conforme propõe Hoffmann (2006), ao revelar que o erro, na realidade, é uma oportunidade.

Essa oportunidade não seria dada no caso de oferecermos a resposta para o aluno. São dadas sugestões para que as mudanças possam ser feitas, no entanto, só consegue fazer as mudanças quem entendeu a crítica, quem tomou consciência do seu próprio processo (GRANGEAT, 1999).

Essa tomada de consciência é processual e não é simples, não ocorre sem que haja um investimento no processo reflexivo (SCHÖN, 2000) e metacognitivo (GRANGEAT, 1999) desde cedo. O ideal é que os discentes aprendessem a aprender desde a sua entrada na escola, no Ensino Fundamental I, no Ensino Fundamental II, no Ensino Médio e por que não na Universidade.

Sem a intenção de apontar culpados, de maneira geral, muitas das demandas (como questões com a leitura e a escrita) dos atuais alunos da Universidade são reflexos da baixa qualidade do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Assim, cabe questionarmos se é função dos professores universitários lidar com as questões de leitura e escrita, como é o caso dos relatórios.

Entendemos que sim, visto que ler e escrever são questões fundantes para toda e qualquer disciplina. Cabe ao professor universitário cuidar da leitura e da escrita de seus alunos, pois sem esses requisitos, os conteúdos específicos de cada disciplina perdem seu sentido e seu significado. Então, as questões metodológicas, como escrever um relatório de estágio, são consideradas também como conteúdo e como instrumento de avaliação como destaca Cordeiro (2009).

### **Depoimento dos alunos retirados dos diários reflexivos**

A professora X [o nome foi retirado para que não tenhamos a identificação] dizia que no 4º semestre ... que o modo como ela corrigia os relatórios era bastante rigoroso. Quando recebi a correção dela pela primeira vez, eu achei que eu fosse a pior pessoa a fazer um relatório, porque eu fui muito mal. Mas para mim, isso não fazia sentido, porque eu sempre ia bem nos relatórios de estágio. Evidentemente, eu me dediquei e entreguei um bom relatório para ela no final do semestre. Eu olhei para as críticas dela e fiz o meu melhor para atendê-las. Mas, ainda assim, pensei apenas que era um alto rigor. Quando fiz o relatório do 5º semestre, não senti tanta dificuldade, mas ainda assim, recebi algumas críticas na análise. Olhando para essa análise eu percebi que eu não estava mesmo sabendo analisar um dado e me espelhei nela para escrever o TCC. Então, me deu novamente um “estalo”. Eu realmente preciso agradecê-la, porque vejo que a orientação dela me ajudou grandemente e realmente me fez crescer. Então, acredito que é um processo, porque não vai adiantar nos ser dito que é possível fazer diferente. O modo como trabalhamos na sala de aula, essa construção, semestre a semestre... é responsável pelo crescimento dos alunos (aluna Ta, 6º semestre do curso de Ciências Biológicas (CB) em 2012).

O que chama a atenção no depoimento da aluna T é o fato da consciência de seu próprio processo. Os erros para ela serviram como mola propulsora para mudar. A função mediadora do docente fica clara, pois, ao realizar o primeiro relatório, ela achava que estava muito bom, mas mesmo com as dificuldades afetivas de admitir os erros, dá um salto de qualidade. Esse processo se repete mesmo com menor intensidade. Notamos que a reflexão, a metacognição e componentes formativos da avaliação estão presentes (GRANGEAT, 1999; PERRENOUD, 1999; HADJI, 2001; HOFFMANN, 2006).

Eu mesmo aprendi tanto com os relatórios da professora X [o nome foi retirado para que não tenhamos a identificação]. Quando eu leio os relatórios eu posso ver a evolução da escrita e de como organizar as ideias. Claro que ainda faltam muitas coisinhas, mas eu percebi que eu tive um progresso (aluna Ma, 6º semestre do curso de Ciências Biológicas (CB) em 2012).

A aluna Ma, reconhece as melhorias, mas também destaca que ainda pode melhorar. Essa ideia está de acordo com aquilo que pensamos sobre o processo de ensino-aprendizagem ser algo interacionista processual e inacabado (MAURI 2006; ANDRÉ e PASSOS, 2001). Becker (1994) destaca a complexidade da construção do conhecimento e seu caráter processual, por isso é interessante termos consciência de que sempre podemos melhorar, fazer mais conexões, relacionar mais dados, etc. no processo de ensino-aprendizagem (que inclui o processo avaliativo) não deveríamos achar que chegamos ao aprendizado máximo.

### **As fichas e o roteiro (os anexos)**

O fato das fichas de observação, do roteiro e da ficha de correção serem enviadas de forma eletrônica, para que possam ser arquivadas por todos (docente e discentes) permite a explicitação dos objetivos (MAURI, 2006), a consulta constante das mesmas, o levantamento frequente de dúvidas e gera possibilidades de reflexões (SCHÖN, 2000) sobre o processo de construção do relatório.

A ficha de observação (anexo I) permite que os alunos tenham uma direção, mas não é absolutamente fechada visto que como já dissemos pode ser negociada. Segundo Mauri (2006), isso pode fazer com que o aluno se sinta como alguém participante do processo de ensino-aprendizagem e assim se interesse mais.

O roteiro (anexo II) é um guia, mas sabemos que não é suficiente, por isso ele serve como ferramenta mediadora entre nossas aulas na Universidade e as observações e participações dos alunos nos estágios supervisionados. Não basta dizer para o aluno como é, no momento em que ele começa a descrever a escola e as aulas, por exemplo, a partir dos dados da ficha de observação (anexo I) e tenta escrever, surgem dúvidas que são sempre muito bem-vindas nas aulas dedicadas à orientação do estágio e do relatório (GRANGEAT, 1999; MAURI, 2006).

A ficha de correção (anexo III) é um canal de comunicação eficiente (ANDRÉ e PASSOS, 2001; BECKER, 1994; MAURI, 2006), visto que as anotações feitas pela professora podem ser retomadas. O anexo III permite que o aluno e a professora acompanhem o processo, pois como a ficha é devolvida ao aluno com os comentários, ambos podem revê-la no sentido de tirar dúvidas e esclarecer questões. Os itens que vem logo a seguir a essa ficha são produtos de um processo reflexivo (SCHÖN, 2000) da professora que vê em cada turma os erros mais comuns, mas cabe ressaltar que nem sempre esses erros são iguais. Já por parte do aluno que consulta essa lista, há possibilidade de verificar itens que nem seriam trazidos em forma de dúvida.

### **Considerações finais**

O relatório de estágio não é o único instrumento de avaliação da disciplina “Metodologia do Ensino de Biologia”, apesar de seu peso na nota final ser significativo. Isso permite que o aluno tenha possibilidade de ser avaliado durante o processo e que a avaliação esteja a serviço da aprendizagem como propõe Perrenoud (1999).



As regras para a elaboração, confecção e refacção do relatório precisam estar claras desde o início na forma escrita e nas orientações dadas em sala de aula. Essa clareza precisa vir associada a objetivos declarados e nítidos (ANDRÉ e PASSOS, 2001). Assim, fica mais fácil de entender que a avaliação faz parte do processo de ensino-aprendizagem e não é algo isolado (BECKER, 1994).

A possibilidade de o aluno entrar em contato com seus erros e ter a chance de refazer o relatório é uma maneira de contemplarmos os erros de forma positiva, sem sentenciar o aluno a uma nota que mais o classifica do que verifica sua aprendizagem (HOFFMANN, 2006; PERRENOUD, 1999). Além disso, entender, a partir dos acertos e erros, os caminhos da nossa própria aprendizagem pode nos levar a certa autonomia em relação a como aprendemos (GRANGEAT, 1999).

Tanto professor como discentes se tornem responsáveis pelo seu processo de aprendizagem. Nesse caso o professor deveria verificar se seus objetivos estão sendo alcançados a partir do processo avaliativo adotado. É assim que alguns autores consideram que a avaliação deveria ser, de maneira formativa (HADJI, 2001 e PERRENOUD, 1999).

As conversas com a professora (atendimento individualizado), a título de orientação, podem cumprir vários papéis como: reforçar os acertos; precisar de ajuda para reconhecer o que está errado, reconhecer que está errado, mas não ter ferramentas para mudar. Em todos os casos a orientação e a mediação são importantes para reforçar a autoestima e oferecer possibilidades de caminhos (HOFFMANN, 2006; PERRENOUD, 1999).

Por fim, muitas críticas são feitas ao tipo de proposta sugerida artigo, por conta, do tamanho das turmas. Esse problema é real, mas não deveria ser motivo impeditivo para pensarmos em saídas para avaliações processuais e formativas. Cabe ressaltar que processual não

é sinônimo de formativo. Poderíamos utilizar vários instrumentos de avaliação, então seria processual, sem dar retorno ao discente sobre o seu próprio processo de aprendizagem, assim não teríamos a mediação, a reflexão e possibilidade de crescente autonomia que caracteriza a avaliação formativa.

## Referências Bibliográficas

ANDRÉ, M. E.D.A. de e PASSOS, L. F. Avaliação Escolar: desafios e perspectivas. In: CASTRO, A.D. de e CARVALHO, A. M. P. de (org.) **Ensinar a Ensinar**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

BECKER, F. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre, 19 (1), jan/jun.1994.p. 89-96.

CORDEIRO, J. A avaliação: Resultados e orientações do ensino e da aprendizagem. CORDEIRO, J. **Didática**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

GRANGEAT, M. A metacognição uma chave para aprendizagens escolares bem sucedidas. In: GRANGEAT, M. et al. **A meta cognição, um apoio ao trabalho dos alunos**. Portugal: Porto Editora. 1999. p. 151 – 171.

HADJI, C. **Avaliação Desmistificada**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2001.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora – Uma prática em construção da pré-escola à universidade**. São Paulo: Editora Mediação, 2006.

KRASILCHIK, M. e MARANDINO, M. **Ensino de ciências e cidadania**. São Paulo: Moderna, 2006.

MAURI, T. O que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares? In: COLL, C. et al., **O construtivismo em sala de aula** . São Paulo: Editora Ática, 2006. p.79-121.

MIZUKAMI, M. das G, N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

PERRENOUD, P. **Da excelência à regulação das aprendizagens – Entre duas lógicas**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1999.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

## Anexo I – Ficha de Observação

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

CCBS – CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

METODOLOGIA DO ENSINO DE BIOLOGIA

Ficha n° \_\_\_\_\_ OBSERVAÇÃO ( ) PARTICIPAÇÃO ( ) REGÊNCIA ( )

DATA \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_ Início \_\_\_\_\_ Fim \_\_\_\_\_ Série/ Turma \_\_\_\_\_

Professor \_\_\_\_\_ Tema da aula \_\_\_\_\_

Assuntos ou palavras chave:

---

Material e estratégias utilizadas:

---

---

Como a aula foi iniciada:

---

---

Como foi o desenvolvimento da aula: postura do professor e dos alunos; descreva as interações:

---

---

---

Houve levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos:

---

---

Em caso afirmativo como foram utilizados?

---

---

Sua postura ou contribuição na aula:

---

---

Comentários gerais sobre a aula que não foram contemplados nas anotações acima.

---

---

---

## Anexo II – Roteiro

### Plano de Atividades (esse plano de atividades tem mais informações, foi feito um recorte para aquilo que interessa para esse artigo)

Lembrem-se que os dados coletados durante o estágio serão discutidos em aula e a partir deles um relatório será entregue. Etapas importantes de nosso curso são: a orientação, realização e entrega do relatório sobre todas as atividades realizadas durante o semestre. Por entender que a aprendizagem ocorre de maneira gradual e contínua há obrigatoriedade de entrega de um pré-relatório (verifique data) para que possamos verificar acertos e erros com tempo hábil para devidas correções e novas orientações. Nesse contexto, não há possibilidade de entrega de relatório sem a entrega do pré-relatório no prazo determinado pelo grupo.

O relatório final de estágio deve, obrigatoriamente, conter:

a) **Capa**

Universidade Presbiteriana Mackenzie  
Centro de Ciências Biológicas e da Saúde  
Ciências biológicas  
Nome da disciplina  
Título do relatório  
Nome da professora  
Nome do aluno n° de matrícula  
Mês e ano / São Paulo

b) **Índice**

Coloque o item e o número da página não há necessidade de colocar p ou pág. na frente do número. É claro que as páginas do trabalho devem estar numeradas. A folha do índice pode ter número, mas ele não aparece. Apesar da capa e do índice serem numerados esses números não aparecem.

c) **Introdução**

É um pequeno texto que apresenta o seu relatório. Cabe lembrar que como o relatório é temático o objetivo do relatório e do estágio são diferentes. Declare com clareza esses dois objetivos e a justificativa.

d) **Referencial teórico** (é diferente de introdução)

Aqui, o aluno fará um texto, com menor número de **citações literais** possíveis, organizando as ideias de autores referentes ao assunto escolhido. O texto deve ser original, é uma produção inédita sobre o tema que o aluno irá trabalhar. Cuidado, você não pode escrever de modo literal a fala do autor e no final colocar o nome dele e a data entre parênteses, essa última maneira de fazer citação significa que você reelaborou a fala do autor.

Cuide para que seu texto tenha: começo, meio e fim; ideias claras; relação entre os autores; conexão entre os parágrafos; ao citar (no corpo do texto) coloque só o sobrenome do autor e o ano; ponto final só depois da citação.

Imprescindível:

**Sempre faça resenha dos textos** lidos, pois se precisar de mais informações, o que sempre acontece, você não terá que reler os textos na íntegra. Caso haja necessidade vamos discutir o que é uma resenha.

Caso sinta muita dificuldade em começar a escrever seu referencial teórico faça um pequeno roteiro daquilo que você julga ser importante no tema escolhido para o relatório. **Por exemplo:**

- a) O que é avaliação?
- b) Onde ela se iniciou ou breve histórico?
- c) Quais são os tipos de avaliação conhecidos?
- d) Qual a relação entre avaliação e o processo ensino-aprendizagem?
- e) Etc. Esse roteiro não aparece na forma de perguntas é apenas um guia para você escrever.

e) **Descrição.**

Nesse capítulo você descreverá a escola com detalhes (nome da escola, bairro, endereço, **telefone**, espaço físico, n.º de salas, séries,...). Continuando sua descrição, você irá apresentar com detalhes as observações, a participação e a possível regência que você fez.

Vale lembrar que descrever não é classificar e nem relacionar causa e consequência dos eventos. Exemplo: se peço para você descrever um carro, você deve dizer que ele tem quatro portas é vermelho, etc. e não se você gosta da cor. Quando você diz que por ter quatro portas fica mais fácil transportar as crianças, isso é relacionar causa e consequência. Isso deveria ocorrer na discussão acrescentando o autor que você utilizou no referencial teórico que concorda com essa ideia.

Um roteiro é dado abaixo, mas pode ser modificado conforme nossas discussões forem caminhando:

Descrição geral da escola

- Qual a escola que você fará estágio? É municipal? Estadual? Particular?
- A escola tem quantos períodos?
- O entorno da escola: a escola encontra-se perto de outros equipamentos públicos? É uma região periférica? Qual o nível social das pessoas que frequentam a escola?
- Como é o espaço físico da escola (nº de salas, ambientes, laboratórios, etc.);
- Os professores têm momentos para discussão/reflexão conjunta?
- Há algum indício de um projeto pedagógico da escola? Cuidado para não copiar o projeto pedagógico da escola sem necessidade. Só utilize esse projeto se ele for parte de seus dados para a discussão. Muitas vezes o projeto pedagógico parece propaganda da escola. Será que é isso mesmo?
- Quais são os comentários mais comuns entre os professores?

A sala de aula

- A organização da sala promove algum tipo de interação?
- A sala de aula tem elementos que facilitam ou estimulam a aprendizagem?

Relação professor x aluno

- Como os alunos interagem entre si durante a aula?

- Como os alunos interagem com o professor?
- Como os alunos interagem com o conteúdo?
- Como o professor mantém sua autoridade?
- Que estratégias o professor utiliza para manter a atenção dos alunos?
- Há algum tipo de acordo/negociação entre professor e aluno?
- Descreva com detalhes a dinâmica da aula
- Não identifique o professor ou professora (questões éticas)

#### A aula

- Como é introduzida a aula?
- Qual é o ritmo da aula? A atenção dos alunos se mantém durante toda a aula?
- Quais conteúdos são trabalhados durante o estágio?
- Como o professor organiza a sequência dos conteúdos?
- Os conteúdos são integrados com outros tópicos da biologia? E com outras disciplinas?
- Que materiais são utilizados em sala?
- Como o professor gerencia o tempo em sala de aula?

Como é o processo de avaliação? (Lembrando que avaliação é diferente de prova)

#### Outras impressões

- Algum acontecimento na escola o impressionou? Por quê?

#### f) **Discussão.**

Discutir é analisar seus dados segundo o referencial teórico. Esse capítulo pode revelar o empenho que aluno teve em todo seu trabalho. Você deve reler seu referencial teórico e sua descrição e comentar, de modo geral, os aspectos relevantes; e, de modo específico, os aspectos de sua questão. Nessa última, sua discussão deve ser mais atenta e cuidadosa.

Na discussão você pode levantar hipóteses, mas com base nos referenciais se não vira “achismo”. Exemplo: Eu acho que quando o professor chama a atenção do aluno ele está sendo autoritário. Será? Quais as bases teóricas?

Pense no seguinte: porque um autor que é importante para o seu trabalho só aparece na discussão? Se ele é base para sua discussão não deveria aparecer no referencial teórico?

#### g) **Bibliografia.**

Com no mínimo 5 textos, artigos, ou livros. Organize-se **DESDE O INÍCIO DO CURSO** para facilitar seu trabalho.

Consulte as regras da ABNT, estão disponíveis nos computadores da biblioteca (CCBS).

Caso você utilize um capítulo só de um livro a citação não pode ser feita como se você tivesse lido o livro inteiro. Não esqueça de colocar as páginas referentes ao capítulo lido.

#### h) **Observações:**

**A letra deve ser arial 12, texto justificado, espaço de 1,5 entre as linhas.**

**Anexo III – ficha de correção**

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

PROFESSORA: \_\_\_\_\_

DISCIPLINA: METODOLOGIA DO ENSINO DE BIOLOGIA

A FICHA DE CORREÇÃO DEVE SER OBRIGATORIAMENTE DEVOLVIDA COM O  
RELATÓRIO

ALUNO (A) \_\_\_\_\_ DATA \_\_\_\_/\_\_\_\_/2012 NOTA \_\_\_\_\_

TÍTULO

\_\_\_\_\_

ÍNDICE

\_\_\_\_\_

OBJETIVOS (0,5)

\_\_\_\_\_

REFERENCIAL TEÓRICO (2,0)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

DESCRIÇÃO DA ESCOLA (1,0)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

DESCRIÇÃO DAS AULAS (2,0)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

DISCUSSÃO (2,0)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS (0,5)

\_\_\_\_\_

FICHAS DO ESTÁGIO (2,0)

Olh@res, Guarulhos, v. 1, n. 2, p. 297-322, Novembro, 2013.



## COMENTÁRIOS GERAIS

---

Ao longo dos anos a autora desse artigo recolheu os erros mais comuns cometidos nos relatórios, ao ler esse material você poderá refletir sobre seus próprios erros.

1. Complete a capa
2. O título não está adequado ao referencial teórico
3. Coloque o título
4. O curso é: ciências biológicas
5. Não se esqueça do índice
6. Índice sem nº de páginas qual a validade?
7. Numere as páginas do trabalho para que o índice faça sentido
8. Por que você não colocou parágrafos?
9. Não há necessidade de colocar p ou pg na frente do número das páginas.
10. Reveja a formatação – arial 12, 1,5 entre linhas e texto justificado.
11. Acentue as palavras
12. Cuidado com a repetição das palavras.
13. Onde estão os objetivos do relatório?
14. É possível obter esses objetivos num relatório de estágio?
15. Os objetivos devem ser expressos por verbos.
16. Ao utilizar o mesmo autor dessa forma o seu texto vira resumo.
17. Erros conceituais no referencial teórico.
18. Por que você utiliza tantas citações literais no referencial teórico?
19. Onde estão os autores dessas ideias?
20. Explorar mais os autores utilizados.
21. Não há conexão (relação) entre os autores.
22. Ponto final só depois da citação.
23. Ao citar (no corpo do texto) coloque só o sobrenome do autor e o ano
24. Descrever é diferente de classificar, julgar (ex: indisciplinado, bastante, pouco, atencioso, amigo, flexível, etc.).
25. Na descrição não relacione causa e consequência.
26. Pelo que você descreve não é possível saber como são as aulas.
27. Onde está descrição de seu tema?
28. Descreva mais.
29. Não compare os professores na descrição.
30. Complete o endereço da escola (ex: telefone).
31. O modo de citar as horas está errado.
32. Como é a aula do professor?
33. Retome o roteiro de descrição das aulas.
34. Avaliação é diferente de prova.
35. Como são os pesos das avaliações.
36. Por que você utiliza tantas citações literais na discussão?
37. Discutir é analisar seus dados segundo o referencial teórico.
38. Você não discute seu tema.
39. Você discute pouco seu tema.
40. São cinco referências no mínimo.

41. Já que o autor utilizado na discussão é tão importante porque ele só aparece na discussão e não no referencial teórico?
42. Procure as regras da ABNT
43. Você leu as obras na íntegra?
44. Não utilize 1ª pessoa
45. Cuide mais da escrita, problemas com o português.