

Versão Online ISBN 978-85-8015-079-7
Cadernos PDE

VOLUME II

OS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE
NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR PDE
Produções Didático-Pedagógicas

2014

FICHA PARA IDENTIFICAÇÃO PRODUÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA	
Título:	Avaliação: critérios e instrumentos
Autor	Viviane Chulek
Disciplina/área	Pedagogia
Entrada no PDE	2014
Escola de implementação e local	Colégio estadual Padre Chagas – EFM R. Dom Bosco, 90 – Bonsucesso
Município	Guarapuava
Núcleo Regional de Educação	Guarapuava
Professor	Dr. Almir Paulo dos Santos
IES	UNICENTRO
Relação Interdisciplinar	Pedagogia/todas as disciplinas
Resumo	Embora se ofereça subsídios teóricos para que se possa compreender a avaliação como um processo atrelado à aprendizagem, muitas vezes, nos procedimentos avaliativos e até mesmo no Conselho de Classe ainda percebe-se a semelhança entre os critérios avaliativos e as práticas de avaliação tradicional e punitiva conforme afirma Paro (2000). Neste sentido, esta pesquisa de PDE tem como objetivo analisar de que forma a elaboração dos instrumentos de avaliação e a tomada de decisões no Conselho de Classe, pautados em critérios objetivos, contribuem para que a avaliação se efetive como uma possibilidade de acompanhar o processo de ensino e aprendizagem. A proposta de intervenção situa-se na relação ação/reflexão sobre as práticas avaliativas e a percepção de professores e alunos sobre este processo. As estratégias de ação abarcam a coleta de dados, por meio de entrevista semiestruturada e grupo focal; e encontros periódicos de estudo e reflexão com alunos e professores no intuito de aproximar a prática avaliativa da perspectiva emancipatória preconizada por autores como Luckesi (2000, 2005 e 2006), Gasparin (2010), Weber (2007), Paro (2000), Esteban (2003), Villas-Boas (1998), Daben (1995, 2004), Zanon e Althaus (2008), Bossolan (2011) entre outros.
Palavras-chave	Avaliação; aprendizagem; critérios; instrumentos.
Formato	Caderno Temático
Público Alvo	Professores e pedagogos

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - SEED
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO - SUED
UNICENTRO - GUARAPUAVA - IES
PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL – PDE**

**PRODUÇÃO DIDÁTICO – PEDAGÓGICA
CADERNO TEMÁTICO**

VIVIANE CHULEK

AVALIAÇÃO: CRITÉRIOS E INSTRUMENTOS

Caderno Temático apresentado à Coordenação do Programa de Desenvolvimento Educacional da SUED/SEED/PR como requisito para implementação do Projeto de Intervenção junto aos professores e alunos do Colégio Estadual Padre Chagas de Guarapuava, sob a orientação do Professor Doutor Almir Paulo dos Santos.

**GUARAPUAVA
2015**

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - SEED
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO - SUED
UNICENTRO - GUARAPUAVA - IES
PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL – PDE**

Tema

Avaliação: critérios e instrumentos

Área de concentração

Pedagogia

Professora PDE

Viviane Chulek

Orientador

Prof. Dr. Almir Paulo dos Santos

Secretaria de Estado da Educação do
Paraná
Avenida Água Verde, 2140 - Água Verde
CEP 80240-900 Curitiba-PR
Tel.: (041) 3340-1500

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
1. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: CONCEPÇÕES CONSOLIDADAS HISTORICAMENTE	03
1.1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	03
1.2. PROPOSTA DE ENCAMINHAMENTOS.....	11
1.3. ATIVIDADES REALIZADA À DISTÂNCIA.....	16
2. DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO À PRÁTICA COTIDIANA: O LUGAR DA AVALIAÇÃO.....	18
2.1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	18
2.2. PROPOSTA DE ENCAMINHAMENTOS.....	24
2.3. ENCAMINHAMENTOS PARA O PARA O TERCEIRO ENCONTRO.....	25
3. CRITÉRIOS E INSTRUMENTOS: O QUE SÃO E QUAIS SUAS FUNÇÕES?	26
3.1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	26
3.2. PROPOSTA DE ENCAMINHAMENTOS.....	34
4. CONSELHO DE CLASSE: UMA POSSIBILIDADE DE AVALIAÇÃO COLETIVA	38
4.1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	38
4.2. PROPOSTA DE ENCAMINHAMENTOS.....	43
5. SUJEITOS DA AVALIAÇÃO: AVALIADOR E AVALIADO OU RESPONSABILIDADE COMPARTILHADA.....	45
5.1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	45
5.2. PROPOSTA DE ENCAMINHAMENTOS.....	50

INTRODUÇÃO

Este Caderno Temático compõe os materiais elaborados durante o PDE- Programa de Desenvolvimento Educacional da Secretaria de Estado da Educação do Paraná – turma 2014/2015 e, visa subsidiar a intervenção no contexto escolar, estruturada a partir do diagnóstico inicial, de atividades de estudo, da reflexão e redimensionamento da prática avaliativa por meio de curso de formação e observação dos resultados.

A pesquisa e proposta de intervenção serão voltadas ao tema avaliação, e especialmente preocupadas em analisar de que forma a elaboração dos instrumentos de avaliação e a tomada de decisões no Conselho de Classe, pautados em critérios objetivos, contribuem para que a avaliação se efetive como uma possibilidade de acompanhar o processo de ensino e aprendizagem.

Em relação à organização, o caderno está dividido em cinco temas, que serão abordados para professores e alunos do Colégio Estadual Padre Chagas localizado no município de Guarapuava. Aos professores serão ofertadas atividades, totalizando trinta e quatro horas, com certificação emitida pela UNICENTRO; sendo elas um curso de formação, composto por cinco encontros de quatro horas cada, uma atividade de entrevista individual com todos os professores, orientação para elaboração de instrumentos de avaliação, duas atividades realizadas a distância e finalizado com grupo focal para avaliação da implementação. Com os alunos serão realizados três encontros com duração de duas horas, destinadas à análise e orientação do processo avaliativo. A estrutura do caderno apresenta primeiramente uma breve revisão teórica sobre cada tema, seguida dos encaminhamentos metodológicos de cada unidade.

No primeiro encontro, optou-se por refletir o entendimento que os professores e alunos possuem a respeito do processo avaliativo buscando compreender através das concepções teóricas que historicamente definiram a cultura da escola e as vinculações que sustentam as práticas avaliativas.

Há coerência entre as opções teóricas assumidas no Projeto Político-Pedagógico e a prática cotidiana em relação à avaliação da aprendizagem, para tanto o grupo irá identificar as concepções registradas, estudar como deveria ser a avaliação nesta concepção e discutir em que medida a prática avaliativa representa a concepção assumida.

No terceiro encontro volta-se o olhar especificamente para a definição de critério e elaboração de instrumentos de avaliação através da definição dos conceitos, o entendimento de suas funções na prática avaliativa, as possibilidades de utilização de diferentes instrumentos, análise de instrumentos já analisados e elaboração de novos instrumentos de avaliação.

No quarto encontro será proposta a reflexão sobre o Conselho de Classe como uma possibilidade de avaliação coletiva, na qual professores, direção, equipe pedagógica e também alunos e pais se inserem no Conselho de Classe Participativo, onde analisam o processo de aprendizagem e a escola como um todo para juntos buscarem alternativas de intervenção necessárias.

Ao discutir o papel dos sujeitos do processo avaliativo, no quinto e último encontro, tem-se a perspectiva de elucidar a responsabilidade que cada um precisa assumir para que a avaliação possa realmente apresentar dados pertinentes sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Os encontros com os alunos serão iniciados com entrevistas individuais para abordar a percepção que possuem sobre a avaliação e buscar a compreensão mais aprofundado sobre o processo avaliativo. O segundo encontro com os alunos estará focado em definir a importância dos critérios de avaliação para os alunos. E, no último encontro a discussão será em torno do papel dos sujeitos no processo avaliativo proporcionando aos alunos reconhecerem sua responsabilidade por meio da autoavaliação.

Ao final dos encontros a percepção dos professores e alunos participantes será tomada como dados para avaliação da pertinência e resultados alcançados pelo projeto de intervenção e que posteriormente serão sistematizadas em um artigo final.

1. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: CONCEPÇÕES CONSOLIDADAS HISTORICAMENTE

1.1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA



Fonte: <http://www.diaadia.pr.gov.br/multimeios/>

http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/galeria/uploads/10/normal_qualnossa_nota.png

Na escola aprende-se a estar constantemente preparado para ser medido, classificado e rotulado, a acreditar que todas as nossas ações e omissões sejam suscetíveis de serem incorporadas a nosso registro pessoal, a aceitar ser objeto de avaliação e inclusive desejá-lo. (ENGUIITA, 1989, p.203)

A citação de Enguita (1989) remete à problemática da avaliação e à forma como algumas práticas avaliativas são legitimadas e perpetuadas na cultura da escola. Historicamente diferentes concepções sobre a avaliação foram assumidas e praticadas nas escolas e, ainda interferem na forma como se pensa e faz avaliação hoje. Ao analisar as práticas dos professores, Paro (2000) identifica que “ao observar seus atos e procedimentos, quer em aula, quer nas comissões de classe, constata-se pouca ou nenhuma diferença entre os critérios avaliativos e os de uma avaliação tradicional e punitiva” (PARO, 2000, p.279). Mas qual a origem e de que forma estas práticas se sustentam no contexto escolar?

A premissa para que se possa compreender a constituição histórica da avaliação da aprendizagem escolar até chegar ao entendimento da avaliação como um processo que almeja os melhores resultados possíveis, interessando-se pelo que “estava acontecendo antes, o que está acontecendo agora e o que acontecerá depois com o educando [...]” (LUCKESI, 2005, p.2), consiste em observá-la no

interior do projeto educacional e social para o qual está a serviço. Assim, o objetivo deste texto não será apresentar quadros para circunscrever cada concepção, mas remeter-se ao contexto histórico para compreender o papel de determinada concepção de educação e avaliação para o projeto social assumido naquele momento.

A história da educação escolar no Brasil se inicia no séc. XVI, no modelo educacional jesuítico. Weber (2007) indica que a função da avaliação da aprendizagem naquele período destinava-se a atribuir mérito aos alunos quanto ao conhecimento, moralidade, piedade e comportamento. Os resultados serviam de parâmetro para promoção entre as séries e, outro aspecto de destaque refere-se à premiação aos alunos que alcançassem os patamares definidos como ideais. O processo de premiação tem como consequência a existência de alunos focados em estudar apenas para os exames.

A utilização da avaliação como instrumento de controle mantém-se ainda no Séc. XVIII, mesmo com o início da utilização de testes padronizados para medir a inteligência e o desempenho. Segundo Weber (2007) a partir do Séc XX, os testes continuam presentes na avaliação formal atribuindo ao processo avaliativo um caráter puramente instrumental.

A definição de um padrão a ser atendido é destacada por Dalben (1998) como inerente ao entendimento de avaliação, nas décadas de 1920 e 1930. As testagens médico-psicológicas, para avaliar as crianças que não atendiam as exigências escolares também foram utilizadas explicando o rendimento escolar por meio do diagnóstico das diferenças individuais. A mesma autora também descreve o modelo proposto por Tyler que estabelece objetivos educacionais claros para serem utilizados como parâmetros comparativos, ou seja, os comportamentos eram comparados àqueles considerados ideais.

A perspectiva objetivista, renunciada por Tyler foi ampliada através de estudos nos quais professores e investigadores concentraram esforços na distinção entre os conceitos de medir, avaliar, testar e valorar. Como resultado destes esforços surge em 1956 a obra Taxonomia de BLOOM, na qual os objetivos propostos não estavam centrados apenas em resultados finais, mas em cada etapa do processo de ensino, funcionando como um controle de qualidade para garantir a eficácia da prática educativa (DALBEN, 1998).

Ainda a partir do contexto descrito por Dalben (1998), entende-se que BLOOM defende a importância na definição dos objetivos, não apenas na definição de currículos para oferecer informações aos professores, mas para que os próprios alunos possam acompanhar seu processo de aprendizagem, possibilitando um encaminhamento mais individualizado, respeitando ritmo e forma apropriados de ensino aos sujeitos. Embora estes estudos tenham avançado ao defender que alunos e professores deveriam ter compreensão do processo de ensino e ao refutar o entendimento da avaliação como controle dos parâmetros de normalidade, cabe evidenciar que estavam ancorados em um projeto liberal, que tornam legítimas as relações de força e de controle e um modelo supostamente aberto a todos não se efetiva como um modelo democrático.

Da mesma forma, Luckesi (2005), por meio de seus estudos, indica que o modelo de avaliação presente na escola atende aos modelos dominantes da pedagogia homogeneizadora, o modelo social que sustenta essas práticas é o paradigma liberal conservador. Nesta perspectiva, a avaliação caracteriza-se de forma autoritária, pelo controle e enquadramento dos indivíduos nos parâmetros que exigem a manutenção do equilíbrio social.

Outro aspecto a ser abordado refere-se à inserção, no contexto escolar, da “avaliação de monitoramento” ou avaliação padronizada do rendimento escolar, consolidada por meio dos sistemas de ensino seja Federal, Estadual ou Municipal (Barretto, 2001). Este modelo conservador de controle, difundido a partir da década de 1980 nos Estados Unidos e na Inglaterra, combina a regulação do Estado e a lógica de mercado. No Brasil as Avaliações de Sistema são inseridas a partir de 1990, Barretto (2001) relata que neste período foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e também os sistemas que o valham em estados como Minas Gerais e São Paulo. Vários estados desde então adotam a proposta e criam seus próprios sistemas de avaliação ancorados no argumento das diversidades regionais previstas na LDB e, assim, se estabelece o que poderíamos nominar de “padronização da diversidade”, como o vivenciado no Estado do Paraná com a criação do SAEP (Sistema de Avaliação Estado do Paraná).

As avaliações padronizadas, a exemplo do ocorrido na Inglaterra e apresentado por Afonso (1998), estão diretamente vinculadas aos propósitos de mercado e possibilitam "controlar as despesas públicas, mudar a cultura do setor público, e alterar as fronteiras e a definição das esferas de atividade pública e

privada" (AFONSO, 1998, p. 162). Assim, os dados obtidos por meio das avaliações em larga escala quantificam os resultados da educação brasileira para subsidiar a construção de políticas públicas.

A avaliação padronizada e homogeneizadora, situada no paradigma liberal, direciona os encaminhamentos adotados na escola, assim, o modelo de avaliação divide-se em momentos estanques, conforme Loch (2003) o primeiro deles é o diagnóstico no início do ano seguido de ritos periódicos de "provas, testes, trabalhos, notas conceitos, recuperação: comunicação aos pais" (LOCH, 2003, p. 130) e, finalmente, o fatídico momento do resultado no qual a partir deste modelo avaliativo tem-se a hierarquização dos sujeitos, em que alguns são credenciados a fazer parte do modelo preestabelecido e outros são subjugados e excluídos.

Contrapondo este modelo, o paradigma progressista focado na transformação social problematiza também a avaliação. Para Luckesi (2005) a avaliação tem como propósito a construção da autonomia dos sujeitos, deve promover o diagnóstico das situações de forma a promover avanços e, ainda, de explicitar os caminhos já percorridos para subsidiar a tomada de decisões. Assumida esta perspectiva teórica, a avaliação toma o erro e a incompletude do processo como informações importantes na medida em que estão relacionados ao desenvolvimento real do aluno. A avaliação, nesta perspectiva, torna-se mais democrática e possibilita um olhar mais heterogêneo dos sujeitos que aprendem.

Embasado no exposto, é possível identificar que a transformação da avaliação situa-se em um contexto mais amplo do que a técnica educativa; perpassa as intenções que norteiam o projeto educacional e pressupõe a reconstrução dos sentidos da escola. A partir do momento que rompemos com o modelo da avaliação classificatória e excludente, a avaliação possibilita uma postura reflexiva, na qual o "professor se torne cada vez mais capaz de recolher indícios, de atingir níveis de complexidade na interpretação de seus significados, e de incorporá-los como eventos relevantes para o processo de ensino/aprendizagem" (ESTEBAN, 2003, p.26).

Entendida a avaliação alocada nas pedagogias tradicional e progressista, estruturadas pelos condicionantes sociopolíticos descritos por Libâneo (2010) é possível, por meio dos estudos do autor, identificar as características que a avaliação assume em cada uma destas tendências. Mesmo sem o propósito de enquadrar de forma estanque e linear, o autor apresenta algumas subdivisões que

se distinguem em alguns aspectos quanto ao papel da escola, método, conteúdo, relação professor/aluno e pressupostos de aprendizagem no qual se podem identificar as características da avaliação.

Ao retomar a afirmação de que para compreender a avaliação é necessário observá-la no interior do projeto educacional e social do qual está a serviço, observam-se as características da avaliação, atreladas às tendências pedagógicas conforme apresentado por Libâneo (2010):

	Tendência	Concepção de aprendizagem	Avaliação
Pedagogia Liberal	Tradicional	<p>A escola preocupa-se exclusivamente com a cultura e métodos unificados a todos.</p> <p>Os conteúdos e valores sociais transmitidos pela escola são aqueles acumulados por gerações (criticada pelos intelectuais por ser enciclopédica).</p> <p>O método de ensino baseia-se na exposição oral e demonstração em sequência previamente definida.</p> <p>O ensino se dá por transmissão e a aprendizagem por recepção mecânica (treino e coação).</p>	<p>Verificações em curto prazo utilizando instrumentos como interrogatórios orais e exercícios para casa.</p> <p>Verificações em longo prazo com provas escritas e trabalhos.</p> <p>Reforço negativo: punição, notas baixas e apelo aos pais;</p> <p>Reforço positivo: emulação e classificações</p>
	Renovada Progressivista	<p>A escola preocupa-se em adequar, quando possível, as necessidades individuais ao meio social. O aluno deve educar-se em um processo ativo de construção e reconstrução do objeto em integração entre as estruturas cognitivas do indivíduo e estruturas do ambiente.</p> <p>Pauta-se no “aprender a aprender” de forma que a preocupação está muito mais centrada nos processos mentais e cognitivos do que nos conteúdos organizados. A definição dos</p>	<p>A avaliação é fluída. Sua eficácia está vinculada a possibilidade do professor reconhecer explicitamente os esforços e êxito do aluno.</p>

		<p>conteúdos se dá a partir dos interesses e necessidades dos sujeitos/alunos.</p> <p>Valoriza-se tentativas experimentais, a pesquisa, a descoberta, o estudo do meio, solução de problemas.</p>	
	Renovada não-diretiva	<p>Escola voltada à formação de atitudes e preocupada com problemas psicológicos. O método de ensino é secundário frente à possibilidade de autodesenvolvimento e realização pessoal.</p> <p>Os processos de ensino visam facilitar aos alunos os meios para que possam buscar os conhecimentos sozinhos.</p> <p>O professor “facilitador” restringe-se a ajudar o aluno a organizar-se e o faz por meio de processos de sensibilização.</p> <p>A retenção do conhecimento se dá pela relevância do aprendido.</p>	<p>A avaliação nesta perspectiva perde sua função objetiva. A auto-avaliação é privilegiada visto que a relevância do conhecimento retido é subjetiva.</p>
	Tecnicista	<p>A proposta de ensino de ensino baseia-se na aplicação do conhecimento, portanto é esvaziada de fundamentos teóricos. A escola atende a ordem social vigente em sua manutenção.</p> <p>As informações, princípios científicos, leis são destinadas a formação de indivíduos competentes para o mercado de trabalho.</p> <p>O ensino é entendido como processo de condicionamento e reforço, conforme propõe Skinner, sistematizado em manuais, livros didáticos e módulos de ensino cabendo ao professor aplicá-lo.</p>	<p>A avaliação está baseada na verificação do cumprimento dos objetivos propostos. Avalia-se para medir mudanças comportamentais e aprendizagem.</p> <p>Fundamenta-se na racionalidade instrumental positivista de quantificação de resultados.</p> <p>A comprovação do rendimento se dá com base nos objetivos/comportamento pré-estabelecidos. A avaliação restringe-se a medida e separa processo e resultado. (CHUEIRI, 2008, p.52)</p>

Pedagogia Progressista	Libertadora	<p>Não foi concebida como proposta de educação formal. Vincula à educação a luta da organização e luta de classe e estrutura-se na defesa da autogestão pedagógica e o antiautoritarismo.</p> <p>A motivação da aprendizagem emerge de uma situação-problema que será analisada criticamente.</p> <p>Proposta voltada à alfabetização de adultos e pautada na interação dialógica entre os sujeitos. Os conteúdos tradicionais são rejeitados sob o argumento de que seriam “depósito de informações” porque não emerge do saber popular.</p>	<p>Por não se tratar de um modelo destinado à educação não formal a verificação é dispensada. Porém, segundo Libâneo (2010) a avaliação da prática vivenciada entre educadores e educandos é no processo de grupo. A autoavaliação volta-se os termos dos compromissos assumidos com a prática social.</p>
	Libertária	<p>A Tendência Progressista Libertária visa a transformação da personalidade dos alunos de forma que estes possam autogerir seu comportamento para participação grupal. O sentido assumido por essa proposta é evidentemente político. A escola progressista libertária parte do pressuposto de que somente o vivido pelo educando é incorporado e utilizado em situações novas, por isso o saber sistematizado só terá relevância se for possível seu uso prático. Segundo Libâneo (2010), a ênfase na aprendizagem informal, via grupo, e a negação de toda forma de repressão visam favorecer o desenvolvimento de pessoas mais livres. Esta tendência caracteriza-se pela autogestão pedagógica, pelo processo de aprendizagem grupal, é</p>	<p>O critério de relevância do saber sistematizado refere-se ao seu uso prático e, portanto, a avaliação da aprendizagem voltada ao conteúdo não faz sentido nesta proposta.</p> <p>A avaliação ocorre nas situações vividas e experimentadas, de modo que, os conhecimentos emergidos dos interesses do grupo passam a ser incorporados a novas situações de modificação institucional.</p>

		uma educação popular, não formal.	
	Crítico-social dos conteúdos/ Pedagogia Histórico-crítica ¹	Esta tendência diferencia-se das outras tendências progressistas, pois prima pelo conteúdo concreto indissociado da realidade social. Para Libâneo (2010) “A atuação da escola consiste na preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade” (LIBÂNEO, 2010, p.37). O que o aluno já sabe é tomado como ponto de partida para aprendizagem significativa. A aprendizagem se efetiva na medida em que o aluno supera sua visão parcial e confusa (inicial) e adquire uma visão mais clara e unificadora, estabelecendo a relação dos conteúdos com as realidades sociais. A escola serve como mediadora entre o indivíduo e o social, estimulando o saber elaborado.	Concebe-se a avaliação do trabalho escolar, não como julgamento definitivo e dogmático apenas do professor, mas como uma possibilidade de que o aluno comprove seu progresso em direção a noções mais sistematizadas do que se propõe a escola.

O coletivo escolar do Colégio Estadual Padre Chagas assume como concepção pedagógica a Pedagogia Histórico-crítica que pressupõe um modelo avaliativo que rompe com o julgamento definitivo e dogmático levando-se em conta o trabalho desenvolvido pelos alunos, os encaminhamentos dos aspectos teóricos do conteúdo e ainda as possibilidades de transformação social além da escola (GASPARIN, 2011).

Os encaminhamentos propostos e relatos descritos apresentam uma breve reflexão sobre a avaliação escolar para que se possa pensar a avaliação da aprendizagem e especificamente os critérios e instrumentos utilizados pelo grupo de professores.

¹ No texto Fundamentos Teórico- Metodológicos da Pedagogia Crítico- Social dos Conteúdos, Libâneo (2010) identifica a pedagogia crítico-social dos conteúdos como uma versão da Pedagogia Histórico-crítica voltada para a didática.

1. 2. PROPOSTA DE ENCAMINHAMENTOS

TEMA: As concepções de avaliação historicamente assumidas na área da educação e as características técnicas que as implementam.

Objetivos: Identificar o entendimento que os professores e alunos possuem a respeito do processo avaliativo e refletir sobre as vinculações teóricas que sustentam estes entendimentos.

No primeiro momento da intervenção aplica-se a entrevista semiestruturada aos professores e alunos. A aplicação da entrevista antecede a realização do curso, pois visa identificar informações relevantes sobre como acontece o processo avaliativo, bem como as percepções e concepção que os sujeitos, professores e alunos, possuem deste processo.

As entrevistas com os professores são aplicadas individualmente durante a hora-atividade. Com os alunos da turma selecionada também será individualmente em paralelo com as atividades realizadas pelos professores.

Roteiro para entrevista com professores:

<p>IDENTIFICAÇÃO</p> <p>Área de formação:</p> <p>Tempo de docência:</p> <p>Número de aulas ministradas:</p>
1- O que você entende por avaliação da aprendizagem? Qual sua função?
2- Como você realiza a avaliação? (instrumentos utilizados, periodicidade, utilização dos resultados)
3- Por que você avalia desta forma?
4- Você percebe algum problema no processo avaliativo? Qual(is)?

5- Você conversa com outros professores sobre seus métodos avaliativos? O que acha dos métodos utilizados por eles?
6- Qual o papel do aluno e do professor no processo avaliativo?
7- Como você acha que deveria ser a avaliação ideal? (instrumentos, periodicidade, utilização dos resultados?)

Roteiro para entrevista com os alunos:

<p>IDENTIFICAÇÃO</p> <p>Idade:</p> <p>Série:</p> <p>Já reprovou? Se sim, quantas vezes e em que série(s)/anos(s)?</p>
1- O que você entende por avaliação da aprendizagem?
2- Qual a função da avaliação da aprendizagem?
3- Como acontecem as avaliações neste nível de ensino?
4- Você acha que os professores conseguem perceber o que os alunos aprenderam por meio do processo avaliativo? Por que?
5- Como você acha que deveria ser a avaliação para melhorar a aprendizagem?
6- Como você acha que deveria ser a avaliação para ter bons resultados?
7- Qual o papel do aluno e do professor no processo avaliativo?
8- O que é feito com o resultado da avaliação?
9- Sugira boas formas de avaliar:

1º ENCONTRO COM OS PROFESSORES

Atividade 1

Embora as informações da entrevista apresentem indicativos das percepções que os professores possuem sobre a avaliação é pertinente iniciar os estudos com as memórias que estes possuem de experiências avaliativas positivas e negativas, seja como aluno ou como docente. A pertinência de mobilizar as memórias docentes relaciona-se ao entendimento proposto por Tardif (2002) de que a formação profissional incorpora saberes experienciais, definido como aqueles produzidos pelos docentes em meio a vivência de situações específicas relacionadas ao contexto escola e ainda às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão.

Assim, solicita-se aos professores que relatem a pior e a melhor situação avaliativa no contexto escolar, seja como professor ou aluno.

Durante o relato cada professor deverá argumentar porque considerou aquela prática boa ou ruim e de que forma que as situações relatadas interferem em sua prática avaliativa atual.

Atividade 2

A partir da discussão sobre as experiências pessoais relacionadas às práticas avaliativas, os professores realizarão a leitura em grupo e discussão do texto “Avaliação da aprendizagem escolar: concepções consolidadas historicamente”, que fundamenta este encontro. O objetivo da leitura é identificar por meio da retomada histórica, ainda que breve, as influências nas concepções e práticas avaliativas atuais.

Atividade 3

Na tentativa de identificar características de diferentes concepções avaliativas em situações reais serão apresentadas situações relatadas na literatura educacional para que, embasados no texto estudado e também no texto “Tendências pedagógicas na prática escolar” (LIBÂNEO, 2006), possam reconhecer:

- Qual o papel do aluno nas situações avaliativas apresentadas?
- Qual o papel do professor nas situações avaliativas relatadas?
- Qual o objetivo educacional que permeia cada situação?

- Quais resultados podem ser observados nas situações avaliativas?
- Quais as implicações que as situações relatadas desencadeiam no processo de ensino e aprendizagem?

RELATO 1

*"Na quinta série do 1º grau vivi uma terrível experiência, talvez a mais cruel de todas que um professor pode submeter uma classe. Bem, a professora de Geografia, logo na primeira semana de aula avisou que faria uma caixinha com o número de todos os alunos e outra com perguntas dos textos das unidades estudadas. Haveria também **uma terceira caixinha com castigos para quem as errasse**. 'Castigos simples' como: pintar o nariz de vermelho, pôr chapéu colorido. andar para trás por toda a sala, etc... Isso acontecia uma vez por semana com sorteio de cinco números. O nervosismo era terrível e (...)" (1994). (CAMARGO, 1997)*

RELATO 2

*"Uma experiência positiva que eu tive foi quando estava na 6ª série. A professora de Ciências **não dava avaliações escritas**, escolhíamos um tema do livro para apresentarmos e depois **montávamos a aula** de acordo com o tema. Utilizávamos **slides, cartazes**, íamos a vários estabelecimentos fazer **entrevista**, enfim, **aprendíamos com mais interesse e vontade**" (1992). (CAMARGO, 1997)*

RELATO 3

Helena: Dependendo da tolerância da professora, as pessoas bagunçam mais ou menos. Na aula de Educação Física muita gente bagunça, mas a aula que eu acho que mais bagunçam é a de Música, talvez porque a professora seja mais tolerante. E a aula da Margarida é que menos bagunçam, porque na hora de dar bronca ela é brava mesmo! A da Carolina mais ou menos, ela tem uma tolerância média, depois de algum tempo ela dá uma bronca.

Ísis: Assim, né... Elas não dariam a mesma avaliação pelo comportamento, nunca! Outro dia, na sala da Carol eu estava conversando, ela viu e tudo bem... não falou nada, mas aí Margarida [que passava pelo corredor] viu e olhou para Carol, aí, né... a Carolina me deu uma bronca... Até fora da aula dela a Margarida pega no pé...(CORTESE, 2006)

RELATO 4

Jade: Você até tiraria a mesma nota, mas cada uma corrige de um jeito, a Margarida pelos acertos, a Carolina pelos objetivos... não sei se tiraria a mesma nota, talvez não.

Helena: A Margarida corrige erro de ortografia não só quando o sentido muda, a Carol se você escreve uma palavra com SS no lugar de C ela dá meio certo, porque também não está correto.

Ísis: A professora tem um jeito diferente de corrigir, a Carolina, por exemplo, dá uma prova de cinco acertos de Matemática, mas exige bastante, a Margarida dá 50, lá para cima... Daí, eu acho que não seria o mesmo resultado. (CORTESE, 2006)

RELATO 5

Daniele: Nesse caso, assim, de nota não adianta muita coisa a Margarida pegar e falar... é engraçado... as pessoas que tiram NS... a Margarida já se

acostumou com a ideia... quando é com a gente, sim, ela pega no pé. Por exemplo, uma pessoa que tira PS, PS, PS e, de repente, tira S, aí sim ela fala que piorou muito. As pessoas que sempre tiram NS ela nem fala muito. (CORTESE, 2006)

RELATO 6

Pesquisadora: Por que tem aluno que estuda, se esforça muito e tira NS?

Clara: Fica nervoso.

Edu: Fica distraído.

Josué: Está estudando e fica pensando: vou tirar NS, vou tirar NS, vou tirar NS...

Alex: Não confia nele mesmo. [...]

Clara: Mesmo antes de fazer a prova, em casa, eu fico pensando...

Pesquisadora: Muito antes de fazer a prova... já estuda pensando na nota?

Vários: É.

Pesquisadora: E quando estuda pensando na nota, é melhor ou pior do que estudar sem pensar na nota?

Alex: É pior.

Edu: Você estuda bastante, acaba se distraindo pensando na nota e acaba não estudando. [...]

Clara: A pessoa não confia em si mesma, já estuda pensando nisso e acaba prejudicando[-se] nas notas.

Josué: Quando vou estudar, fico muito, muito nervoso, pensando na nota, aí eu falo: vou jogar alguma coisa para me distrair, aí acabo não estudando...

(CORTESE, 2006, p.93)

RELATO 7

Professora relata estratégias de avaliação para melhorar a escola

“Já fizemos observação de aulas. Deu um bocado de confusão para conciliarmos os horários. No estágio é muito importante, agora penso que não é essencial porque se houver intrerligação entre os elementos do grupo isso é ultrapassado. Nós partilhamos tudo. Trabalhamos em grupo” (escola C, PLP). (CORREIA, 2011, p.82)

Para encerrar o primeiro encontro o grupo assistirá ao vídeo “O PAPEL DA AVALIAÇÃO NA APRENDIZAGEM”, disponível no endereço <<https://www.youtube.com/watch?v=NyV47Ty3JzA>>, no intuito de sintetizar as discussões realizadas e mobilizar a reflexão a respeito dos assuntos que serão abordados nos próximos encontros.

1.3. ATIVIDADE REALIZADA A DISTÂNCIA - 2 horas

Cada participante individualmente analisará o Projeto Político-pedagógico da escola buscando reconhecer qual a concepção de educação e de avaliação assumida pelo coletivo escolar e a coerência entre ambas. As considerações resultantes da análise deverão ser redigidas e apresentadas para o grupo de professores no segundo encontro.

1º ENCONTRO COM OS ALUNOS

Considerando que o conceito de avaliação assumido pelos alunos, assim como pelos professores, também é construído historicamente a partir de suas experiências concretas; a turma será dividida em grupos e os participantes irão relatar a pior e a melhor situação avaliativa no contexto escolar que já vivenciaram. Após o relato dos participantes cada grupo deverá selecionar uma experiência positiva e uma negativa para apresentar para o grupo argumentando porque considerou aquela prática boa ou ruim.

Após o relato e discussão das experiências serão apresentados aos alunos os textos do Projeto Político-pedagógico e Regimento Escolar para esclarecer possíveis dúvidas sobre o que coletivo escolar propõe sobre a avaliação.

Para encerrar o encontro, os alunos também assistirão ao vídeo “O PAPEL DA AVALIAÇÃO NA APRENDIZAGEM” disponível no endereço <<https://www.youtube.com/watch?v=NyV47Ty3JzA>> porém a abordagem buscará construir o entendimento de que a avaliação extrapola o momento da prova e se constitui como um processo permanente de acompanhamento.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Políticas educativas e avaliação educacional**. Braga: Universidade do Minho, 1998.

BARRETTO, Elba Siquiera de Sá. A avaliação na educação básica entre dois modelos. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol.22, nº.75, ago. 2001.

CAMARGO, Alzira Leite Cavalhais. Discurso sobre avaliação escolar do ponto de vista do aluno. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo: vol.23, n.1-2, dez.1997.

CORREIA, Joana Antunes. **Avaliar para melhorar a escola**: pontos de vista de professores sobre a organização e práticas de ensino. Dissertação de mestrado. Universidade de Lisboa. Lisboa: 2011.

CORTESE, Beatriz Pedro. O que os alunos dizem sobre avaliação escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo: v. 17, n. 35, set./dez. 2006.

DALBEN, Angela Imaculada L.F. **A avaliação**: um processo de reflexão da prática docente e da formação do professor no trabalho. Belo Horizonte: Tese. Doutorado em Educação. UFMG, 1998

ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola: educação trabalho e capitalismo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliação no cotidiano escolar. *In:* ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003

FRIEDDRICH, Marcia, MORAES, Ruth de Longuinho. **Pesquisa sobre a avaliação da aprendizagem escolar.** Disponível em:
http://www.ceped.ueg.br/anais/IIedipe/pdfs/pesquisa_sobre_a_avaliacao.pdf .
Acesso em 12/12/2014.

LIBÂNEO, José Carlos. Fundamentos teórico-metodológicos da Pedagogia Crítico-social (perspectiva histórico-cultural). **Universidade Católica de Goiás**, 2010.

LOCH, Jussara M.P. Avaliação na escola cidadã. *In:* ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.129-142.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceito e recriando a prática.** 2ª ed. Salvador: Ed. Malabares, 2005. Vol. 01.

PARO, Vitor Henrique. Por que os professores reprovam: resultados preliminares de uma pesquisa. **Ensaio.** Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v. 8, n.28, 2000. p. 273-282.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

WEBER, Sônia Susana F. **Avaliação da aprendizagem escolar: Práticas em novas perspectivas.** Santa Maria: Dissertação. Mestrado em Educação, UFSM. 2007.

2. DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO À PRÁTICA COTIDIANA: O LUGAR DA AVALIAÇÃO

2.1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA



<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=328&evento=10>

Nesta unidade busca-se explorar a coerência entre as opções teóricas assumidas e a prática cotidiana em relação à avaliação da aprendizagem. Pimenta (1995) destaca o conhecimento teórico prático como uma particularidade da ação docente, visando garantir a aprendizagem como consequência da atividade de ensinar. A dimensão técnica da avaliação da aprendizagem, ou seja, a prática avaliativa não é uma consequência natural da teoria, é parte indissociável do processo avaliativo,

A atividade teórica é que possibilita, de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. Mas produzir tal transformação não é suficiente à atividade teórica; é preciso atuar praticamente. (PIMENTA, 1995, p.63)

Ao abordar a avaliação da aprendizagem escolar no Colégio Estadual Padre Chagas inicialmente é pertinente retomar as concepções assumidas por este coletivo no Projeto Político-pedagógico. Assim, a educação é assumida como um processo sistemático e permanente de socialização dos saberes acumulados pela humanidade, proporcionando conhecimento reflexivo e crítico da ciência, da tecnologia, da história, dos valores e comportamentos, constituindo-se na formação de uma cultura ampla do indivíduo (PPP, Colégio Estadual Padre Chagas).

O ensino e a aprendizagem nesta perspectiva acontecem por meio da metodologia dialética de Construção do Conhecimento, na qual o sujeito constrói

seu conhecimento na interação com os outros e com o mundo. O PPP expressa o entendimento pautado em Saviani (2008) de que a construção do conhecimento do sujeito se dá em um movimento,

[...] que vai da síncrese (visão caótica do todo) à síntese (uma rica totalidade de determinações e relações numerosas) pela mediação da Análise (as abstrações e determinações mais simples) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão – assimilação de conhecimento (o método de ensino). (PPP Colégio Estadual Padre Chagas)

A avaliação é assumida como um desafio para a escola, uma ação intencional que “perpassa todas as atividades escolares e está embutida até mesmo nos mecanismos de acesso ou não à escola” (PPP Colégio Estadual Padre Chagas). A concepção apresentada no Projeto Político-pedagógico pressupõe o enfrentamento com o real e um julgamento, ao mesmo tempo destaca a avaliação como uma perspectiva de “analisar, compreender, desvelar, descobrir, pesquisar, estabelecer correlações, ampliar a visão, aprofundar questões, dialogar, construir significados para os sujeitos e para a coletividade” (PPP Colégio Estadual Padre Chagas).

Considerando a indicação de que a avaliação compõe o projeto de educação transformadora por meio da formação de alunos autônomos em relação a sua aprendizagem e desenvolvimento humano. Considerando, ainda, a expectativa de formar alunos produtores de conhecimento, conscientes de sua singularidade e subjetividade e comprometidos com o coletivo (PPP Colégio Estadual Padre Chagas) é pertinente buscar as contribuições do professor João Luiz Gasparin para refletir sobre a avaliação na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica.

Ao rememorar os cinco passos desta pedagogia, o primeiro deles, a **Prática Social Inicial**, consiste na prática que conhecemos como avaliação diagnóstica. Para Gasparin (2011) a avaliação prévia de professores e alunos revela o ponto inicial de “ensinantes” e “aprendentes”. Os professores mobilizam e apreciam seu trabalho já realizado, suas concepções e as concepções do coletivo escolar, as condições de trabalho na escola e seus saberes docentes para fazer escolhas que assegurem situar adequadamente os alunos no ambiente de estudo escolar e possam incorporar o conhecimento, destacado pelo autor como um elemento fundamental de sua formação intelectual e social. No mesmo sentido, a orientação proposta por Luckesi (2000) destaca o processo de diagnosticar, como constatação,

qualificação do objeto da avaliação. Para o autor “[...] é preciso constatar o estado de alguma coisa (um objeto, um espaço, um projeto, uma ação, a aprendizagem, uma pessoa...), tendo por base suas propriedades específicas” (LUCKESI, 2000, s.d).

Os alunos têm oportunidade de evidenciar o que já dominam em relação ao conhecimento, objeto de ensino, demonstrar suas curiosidades, apreensões e a disposição ou não para a aprendizagem (GASPARIN, 2011, p. 1976).

A definição do ponto inicial, a consciência do que os alunos já sabem sobre conteúdo a ser trabalhado pelo professor e a compreensão deste sobre o trabalho pedagógico, o conteúdo, os objetivos e as estratégias de ensino constituem uma sintonia avaliativa inicial fundamental para mensurar “as mudanças que irão se processar, pela ação entre teoria e prática, nas estruturas mentais das duas partes no processo de ensino e de aprendizagem” (GASPARIN, 2011, p.1976). Ou seja, a avaliação inicial, como parte do processo avaliativo mais amplo possibilita o levantamento de indicativos para outros momentos da avaliação de forma a acompanhar o processo de ensino e aprendizagem.

O segundo momento da didática para a Pedagogia Histórico-crítica refere-se à **Problematização**, momento no qual o professor elabora questões desafiadoras para seus alunos e coloca efetivamente em pauta o conhecimento que será explorado. Para Gasparin (2011) a avaliação do professor neste momento está relacionada tanto com as escolhas quanto com os encaminhamentos adotados no processo de ensino e aprendizagem. O professor avalia a pertinência do que planejou frente a seus objetivos, levantando hipóteses como: se os alunos conseguirão responder as perguntas formuladas para problematização. Cabe ao professor avaliar, ainda, se os conteúdos propostos, em suas dimensões científica, conceitual, histórica, política, cultural, social, psicológica, religiosa, técnica, serão apropriados com sentido e significado para vida social dos alunos.

Da mesma forma, durante a problematização os alunos também avaliam seu conhecimento ao demonstrarem o que pensam sobre o tema, o nível de compreensão e ainda ao avaliarem o que o desafio proposto significa em termos de aprendizagem (GASPARIN, 2011).

O conhecimento científico-cultural, objeto da educação escolar, e o conhecimento cotidiano são confrontados durante a **Instrumentalização**, momento no qual o professor comunica e explica o conteúdo aos alunos. Após a conclusão

deste momento de explicação e possível apropriação do conteúdo pelos alunos, existe, segundo Gasparin (2011), outro momento da avaliação no qual o professor aprecia criticamente seu ensino. Observar se conseguiu fazer-se entender, se os alunos uniram os conhecimentos que já tinham com os novos comunicados e se perceberam a diferença entre eles e também se conseguem estabelecer relação do inter para o intrapessoal. A mediação realizada pelo professor entre o conhecimento que os alunos tinham e o conhecimento científico nem sempre vai atender o interesse do aluno empírico, ou seja, os interesses relacionados à prática social inicial. Neste sentido, a responsabilidade do professor, e por consequência uma avaliação qualitativa da ação docente, relaciona-se com a possibilidade de alcançar o que se espera como aluno concreto descrito “enquanto síntese das relações sociais, ele está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio desse tipo de conhecimento” (SAVIANI, 2008, p.144).

A perspectiva dialética que estabelece o momento de instrumentalização impõe aos alunos também um papel fundamental em duas frentes avaliativas: avaliam o professor e autoavaliam a própria aprendizagem.

Os alunos, por seu lado, avaliam o ensino do professor, apreciando a exposição ou a reelaboração do conteúdo por ele mediado, afirmando: O professor sabe o que ensina; tem uma maneira “legal” de transmitir; domina o conteúdo; consegue realizar a ligação do conhecimento dele com aquilo que a gente já sabe. Ou poderão fazer a seguinte apreciação: o professor sabe o conteúdo, mas não sabe explicar; sua maneira de ensinar é confusa; não sabe o conteúdo; usa mal os recursos didáticos. (GASPARIN, 2011, p.1977)

A autoavaliação realizada pelos alunos, na perspectiva adotada por Gasparin (2011) também se relaciona ao movimento de síntese, na qual buscam perceber se o conhecimento alcançado possui outra dimensão e se pode ser articulado com os conhecimentos que já possuíam, ou mesmo ao perceber que não conseguiu entender a nova dimensão apresentada pelo professor. A autonomia que norteia a avaliação do crescimento intelectual demonstra também resultados positivos alcançados pela educação. Para Gasparin (2011) quando realizam a autoavaliação “[...] os educandos tornam-se, em alguma medida, independentes da mediação do professor podendo, por iniciativa própria, buscar novos conhecimentos” (GASPARIN, 2011, p.1978).

O quarto passo didático proposto para Pedagogia Histórico-crítica, a **Catarse**, consiste no momento que tradicionalmente na cultura escolar entende-se como avaliação, um momento destinado para apreciar o nível de domínio do conteúdo.

Mas existe um momento específico, no processo escolar, em que há uma parada obrigatória, de certa forma final, conclusiva de uma unidade ou de tópicos de conteúdo desenvolvidos. É reservado, então, um tempo para uma avaliação formal, comumente denominada de prova. Na atividade escolar, a catarse representa a fase em que o professor e os alunos evidenciam e apreciam o quanto cresceram. (GASPARIN, 2011, p. 1979)

Contudo a catarse não se resume na aplicação de uma prova, mas na construção de uma nova totalidade, produto de análise, desconstrução e problematização diante do conteúdo científico-cultural próprio do processo de ensino escolar. A apreciação privilegia duas dimensões: uma subjetiva e outra objetiva.

A apreciação subjetiva da aprendizagem pressupõe olhar sobre o próprio desenvolvimento intelectual, considerando como parâmetros de análise: “eu sei, eu aprendi, conheço melhor o que já sabia; ou então constatará quanto ainda lhe falta para realizar a nova síntese” (GASPARIN, 2011). A dimensão subjetiva não é palpável ao professor para obter informações sobre a aprendizagem dos alunos, para tanto se faz imprescindível demonstrar objetivamente seus resultados.

A necessidade de demonstrar resultados objetivos por meio de avaliações formais possibilita interações, correções, esclarecimentos e, ainda atende a expectativa de observar os resultados tanto para o próprio aluno quanto para o professor, também para os responsáveis e para sociedade. Para além da preocupação com os resultados a existência de uma avaliação formal relaciona-se ao processo cognitivo percorrido pelo aluno culminando em uma nova síntese de seu conhecimento. Conforme descrito por Vasconcelos (1992),

[...] é para melhor determinar a síntese, na medida que, enquanto está na cabeça pode ainda incorrer em certo grau de generalidade, de abstração, ao passo que na medida em que se realiza a exposição material, o sujeito se obriga a uma formatação, a uma concretização, a uma sintetização conclusiva, específica. Pode acontecer da expressão material (fala, escrita, etc.) ser simples reprodução da síntese mental (o que significa que ela foi feita com bom grau de concretude), mas frequentemente o que ocorre é que no momento da exposição, o sujeito apercebe-se que as relações, as articulações não estão tão claras assim. (VASCONCELOS, 1992, sp)

Entretanto, a exposição da síntese do conhecimento do aluno exige a utilização de instrumentos adequados. Para Gasparin (2011) é por meio dos instrumentos propostos pelo professor que os alunos mostrarão o quanto “se apropriaram do conhecimento científico-cultural unido ao seu conhecimento prévio” (GASPARIN, 2011, p. 1981). Na perspectiva Histórico-crítica a avaliação formal pretende evidenciar o novo nível de desenvolvimento mental dos alunos em relação à aquisição do novo conhecimento teórico e também em que medida eles utilizarão este conhecimento em sua vida social.

Verificar se o novo conhecimento se transformará em ação é o critério que se utiliza para avaliação da **Prática social final**. Considerando que a perspectiva teórica apresentada estabelece que o conteúdo ensinado e aprendido seja posto em prática, existe, portanto, um compromisso social de colocar o conhecimento em ação a partir da aquisição. A avaliação na Prática social final representa um desafio ainda mais complexo do que nos outros momentos já abordados, pois a nova ação pode ser uma nova forma de pensar, de analisar a realidade social, política, educacional (GASPARIN, 2011), que nem sempre é materializada, dificultando assim a observação. O que se avalia neste sentido são os indicativos e a forma como o conteúdo pode ser transformado em fazer social, professores e alunos avaliarão a nova atitude diante do aprendido.

A avaliação realizada pelos alunos pauta-se em aspectos subjetivos como suas intenções e predisposições, para então avaliar propostas de ação. Para o autor, significa que é nesta fase que o aluno é realmente autônomo para avaliar a “possibilidade e viabilidade de exercitar o novo nível de desenvolvimento atual” (GASPARIN, 2011, p. 1983).

O professor também realiza, neste momento, uma nova avaliação sobre o processo de ensino e aprendizagem. Na Prática social final o professor terá a informação do trabalho desenvolvido pelos alunos para avaliar a forma como encaminhou a parte teórica do conteúdo e, como este pode transformar a prática social além da escola e as novas situações de ensino encaminhadas por ele. O último momento avaliativo proposto por Gasparin (2011) encerra-se com a proposta de transformação social assim como a teoria que fundamenta a orientação.

2.2 PROPOSTAS DE ENCAMINHAMENTOS

2º ENCONTRO COM OS PROFESSORES

Atividade 1

Caros professores, o segundo encontro tem como propósito refletir as concepções propostas no Projeto Político-pedagógico e as práticas avaliativas realizadas na escola; assim será iniciado com a retomada da atividade realizada à distância. Cada professor deverá relatar as considerações resultantes da análise das concepções de educação e avaliação assumidas no Projeto Político-pedagógico.

A apresentação dos relatos culminará em reflexão sobre a coerência entre as concepções e a avaliativa dos professores.

Atividade 2

Na atividade a ser realizada na sequência busca-se instrumentalizar o grupo com as contribuições do professor João Luiz Gasparin sobre como deveria ser a avaliação na perspectiva Histórico-crítica.

Os professores serão divididos em pequenos grupos para estudo do texto “AVALIAÇÃO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA” disponível em <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4557_2608.pdf>. Após explicar os objetivos do texto cada grupo receberá uma parte do texto referente a cada um dos cinco passos propostos em “Uma Didática para Pedagogia Histórico-crítica”: Prática social inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática social final. Durante o estudo o grupo deverá nortear seus esforços através do objetivo de reconhecer quais ações são indicadas para construir o processo avaliativo nesta perspectiva teórica.

Os grupos irão socializar suas análises em ordem aleatória para que o grande grupo perceba que a sequência da proposta constitui-se em um processo contínuo de avaliação assim como acontece com a aprendizagem.

Atividade 3

A terceira atividade proposta para este encontro é a construção de um painel, o qual irá proporcionar uma avaliação sobre as práticas desenvolvidas na escola e as ações propostas no texto.

Ações avaliativas propostas no texto	Ação já realizada pelo coletivo escolar?		Causas pelas quais a ação ainda não foi realizada	Estratégias para possibilitar a realização da ação proposta
	Sim	Não		

2.3. ENCAMINHAMENTO PARA O TERCEIRO ENCONTRO

Os participantes deverão trazer o Plano de Trabalho Docente, e um instrumento de avaliação já utilizado para explorar os objetivos dos conteúdos e as possibilidades de análise que dos dados coletados pelo instrumento.

REFERÊNCIAS

GASPARIN, João Luiz. Avaliação na perspectiva Histórico- crítica. **Anais do X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. Curitiba: 2011, p. 1973-1984.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? Pátio. Porto alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: n. 94, p.58-93, ago. 1995.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10ª ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. In: **Revista de Educação AEC**. Brasília: n ° 83, abr. 1992

3. CRITÉRIOS E INSTRUMENTOS: O QUE SÃO E QUAIS SUAS FUNÇÕES?

3.1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA



http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/galeria/uploads/10/normal_provaoral.png

“Quem erra não sabe? O que sabe quem erra?” (ESTEBAN, 2003, p.21)

Nesta unidade será explorado o tema avaliação, relacionado aos dados sobre a aprendizagem, ou seja, a dimensão mais palpável da aquisição do conhecimento denominada por Luckesi (1995) como avaliação da aprendizagem escolar, assim o foco estará na dimensão técnica da avaliação. Conforme o autor, este é o momento em que após aulas e exercícios os professores procedem com atos e atividades para que os alunos possam expressar os seus entendimentos, as compreensões de conteúdos e também de hábitos e habilidades ensinados na escola.

Gasparin (2011), também explora o momento de parada para a avaliação conclusiva ao final de uma unidade ou tópico de conteúdos desenvolvidos, na qual professor e alunos evidenciam e apreciam o quanto cresceram. Para o autor esse momento é denominado catarse, como abordado na unidade anterior.

A partir da definição de que avaliar significa emitir um juízo de valor sobre o objeto avaliado e que esse juízo é variável na medida em que se amplia e reduz o

padrão ideal esperado, a intencionalidade ou simplesmente a definição de onde se quer chegar (LUCKESI, 1995). Este é um pressuposto para que a dimensão técnica seja coerente com as concepções e objetivos propostos no início do processo de ensino. Aguiar (2006), demonstra como a intencionalidade e a técnica viculam-se no ato avaliativo,

Avaliar exige, antes que se defina aonde se quer chegar, que se estabeleçam os critérios, para, em seguida, escolherem-se os procedimentos, inclusive aqueles referentes à coleta de dados, comparados e postos em cheque com o contexto e a forma em que foram produzidos (AGUIAR, 2006, p.57).

Ainda sobre a intencionalidade da avaliação destaca-se a dificuldade em captar a totalidade das informações sobre a aprendizagem dos alunos² é imprescindível objetivar de forma a buscar dados relevantes sobre a realidade para tomada de decisão,

Os “dados relevantes da realidade” sobre os quais nos atribuímos uma qualidade são dados essenciais daquela realidade, tendo em vista o fim que estamos buscando. Para avaliar a aprendizagem de um educando em adição com números inteiros, devo coletar dados somente sobre isso. Seria irrelevante, para essa finalidade, eu coletar dados sobre seu desempenho em fatoração, por exemplo. Uma coisa não tem direta e imediatamente a ver com a outra. Neste momento específico, interessa-me adição. Em outro poderá interessar-me fatoração, ou os dois conteúdos ao mesmo tempo. Relevante é aquilo que é essencial para produzir o juízo de qualidade, neste momento. (LUCKESI, 2005)

A descrição realizada por Luckesi (2005) demonstra que os critérios que norteiam o processo avaliativo estão intimamente vinculados aos conteúdos, ou melhor, derivam dos objetivos pelos quais os conteúdos compõem o currículo escolar. A definição objetiva do que realmente é critério a ser avaliado é positiva para alunos e professores. Aos professores poderá minimizar as interferências subjetivas no processo avaliativo, subsidiará a construção dos instrumentos que evitem a definição arbitrária de fragmentos dos conhecimentos trabalhados e principalmente o acompanhamento e análise do ensino e da aprendizagem dos alunos.

Neste momento, identifica-se dois termos próprios da avaliação e que ainda não foram explorados: os critérios e instrumento.

² Para McDonald (2000), não há possibilidade de mensurar a aprendizagem do estudante, pois a aprendizagem acontece no cérebro e, portanto, não pode ser observada diretamente. Nesta perspectiva, o que se observa é o rendimento do estudante e através dele pode-se observar até que ponto houve aprendizagem.

[...] os critérios são princípios que servirão de base para o julgamento da qualidade dos desempenhos, compreendidos aqui, não apenas como execução de uma tarefa, mas como mobilização de uma série de atributos que para ela convergem (DEPRESBITERIS, 2007, p.37).

Os critérios previamente definidos são imprescindíveis para a formação do aluno, visto que ele poderá conhecer efetivamente o que se analisará na avaliação, definir o que é primordial e secundário, e assim os alunos podem empenhar seu tempo de estudo nos aspectos que realmente são essenciais do conteúdo. A definição e apresentação dos critérios aos alunos mostram-se como uma possibilidade de afastar-se do processo de “enganação”, abordado por Luckesi (2006), em que os alunos são orientados e obrigados a estudar tudo para que os professores possam decidir o que se levará em consideração, e muito do que eles estudaram nem sempre é considerado. A avaliação desta forma engana o aluno que concentra os esforços em adivinhar o que irá compor a prova e que, muitas vezes, pela inexperiência em definir prioridades acaba se enganando na escolha. Engana também o professor que pode não ter informações relevantes para perceber se o aluno aprendeu ou não.

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná apresentam a partir dos objetivos de cada disciplina o exemplo de critérios do que se espera que os alunos saibam e sejam capazes de fazer com os conteúdos básicos elencados. Toma-se como exemplo a disciplina de Biologia para ilustrar a identificação do que são critérios de avaliação. Para o conteúdo básico “Teorias evolutivas” espera-se que o aluno “Reconheça e analise as diferentes teorias de origem da vida e a evolução das espécies” logo este será o padrão onde se quer chegar e que o aluno deverá demonstrar apropriação durante a avaliação. Este critério norteará a escolha do instrumento para coletar informações da aprendizagem do aluno sobre o conteúdo.

Assumida a importância da definição de critérios objetivos, pode-se pensar os instrumentos que serão utilizados para coletar dados relevantes sobre a aprendizagem dos alunos. Althaus e Zanon (2008) definem os instrumentos de avaliação como: “recursos utilizados para coleta e análise de dados no processo ensino-aprendizagem, visando promover a aprendizagem dos alunos.” (ALTHAUS e ZANON, 2008). Na mesma perspectiva Luckesi, 2006 orienta que,

[...] do ponto de vista técnico e científico da prática da avaliação, se desejamos saber se o educando aprendeu o que efetivamente ensinamos, devemos construir um instrumento que cubra todos os conteúdos essenciais, que o estudante efetivamente necessita de saber para o seu desenvolvimento no estágio escolar em que se encontra (idade e série) (LUCKESI, 2006, p.239).

A elaboração do instrumento para coletar informações relevantes sobre o ensino e a aprendizagem deve considerar aspectos contextuais e técnicos. Em relação aos aspectos contextuais recomenda-se que a construção de um instrumento adequado de avaliação seja resultado de uma reflexão norteada a partir de questionamentos como destaca Depresbiteris (2007). Para a autora deve-se questionar: **Por que e para que avaliar? O que será avaliado? Quais serão os critérios de avaliação? Qual o tempo disponível para a avaliação? Como zelar pela qualidade dos instrumentos? Que uso se fará das informações obtidas?**

A preocupação com os aspectos técnicos que perpassam a construção dos instrumentos de avaliação está vinculada à qualidade do instrumento, porém é pertinente ter clareza de que a preocupação não se esgota no instrumento, mas no uso que se faz das informações coletadas. Neste sentido, é fundamental ter como princípio a afirmação de Hadji (1994) de que o instrumento de avaliação deve atender à promoção e a melhoria da aprendizagem, possibilitando reformulações necessárias para assegurar a aprendizagem dos alunos.

A escolha e elaboração do instrumento de avaliação não é aleatória e deve ser realizada de forma metodológica conforme orienta Luckesi (2006) e que considere todos os conteúdos essenciais ensinados. Assim, tomam-se como positivas as recomendações de que o instrumento,

[...] **deverá ser planejado [...]; deverá conter questões precisas** (sem ambiguidades; nada de propor questões que possam induzir o educando à dúvidas sobre o que estamos solicitando que ele manifeste ter aprendido); **cada questão deverá conter um único conteúdo** (se, numa questão, estiverem presentes dois ou mais conteúdos, caso o estudante acerte ou erre, nunca poderemos saber o que efetivamente ele acertou ou errou); as questões devem ser apresentadas em linguagem clara (o estudante necessita ter, clara e objetivamente, ciência do que está sendo solicitado que faça; caso não compreenda o que se pede, como poderá responder com adequação?) (LUCKESI, 2006, p.240)

Para Zanon e Althaus (2008) a escolha do instrumento deve considerar os conhecimentos que se põe a prova, a formas de operar com o conhecimento (mental ou prática) e, ainda, as respostas que se espera que os alunos apresentem. Assim, a escolha e a elaboração dos instrumentos não é acidental/ocasional, pois não é

possível avaliar a argumentação em uma prova objetiva com questões de múltipla escolha, do mesmo modo não é possível perceber a apropriação individual do conhecimento em atividades de produção coletiva. A escolha adequada do instrumento está na clareza do que se pretende observar, a que serve cada instrumento e de que forma os dados serão utilizados.

Retomando o exemplo do critério de avaliação apresentado para disciplina de biologia no qual se espera que o aluno “Reconheça e analise as diferentes teorias de origem da vida e a evolução das espécies” qual, entre os instrumentos comumente utilizados na escola, seria capaz de coletar informações que permitam perceber se o aluno atingiu o padrão que se esperava?

A partir das contribuições de Bossolan (2011) e Zanon e Althaus (2008) descrevem-se as possibilidades de utilização de alguns dos instrumentos de avaliação comuns na cultura escolar.

a) Prova escrita dissertativa

Este tipo de instrumento apresenta um conjunto de questões ou temas que os alunos deverão responder de acordo com seu conhecimento. Deve ser preciso na habilidade mental que pretende mobilizar, pode-se pedir para o aluno comparar, relacionar, sintetizar, descrever, apresentar argumentos contra ou a favor, entre outras possibilidades. A partir dos dados apresentados será possível observar a organização das ideias, clareza de expressão, originalidade, capacidade de fazer relações entre fatos, conceitos, capacidade aplicação de conhecimentos e até mesmo para questões de raciocínio lógico.

Destaca-se ainda, como aspectos positivos da prova escrita dissertativa, a possibilidade de identificar o processo de reflexão realizado pelo aluno e os erros cometidos sem anular sua subjetividade e individualidade. Porém, para que se alcancem informações importantes sobre a aprendizagem é necessário ter muito cuidado na construção dos enunciados que norteiam as respostas dos alunos.

Bossolan (2011) apresenta um rol de questões dissertativas conforme segue:

- Relacionar ou enumerar - Embora mobilize apenas a memória/recordação, enquadra-se como uma questão dissertativa por ser uma forma simples de item de resposta livre;

- Organizar - Busca-se estruturar os elementos de acordo com critérios previamente adotados (cronológico, importância crescente etc.), assim não se limita a memória dos fatos;
- Selecionar – Pressupõe a escolha pautada em normas de julgamento ou apreciação que exigem uma análise simples a partir de um critério preestabelecido;
- Descrever – Realiza a exposição das características de um objeto, fato, processo ou fenômeno e exige a capacidade de observação e de registro das informações;
- Discutir – Supõe uma análise em que o aluno expõe ideias, questiona, apresenta argumentos a favor e contra, e estabelece o relacionamento entre fatos ou ideias.
- Definir – Questões que solicitam definição exigem que o aluno reconheça e aponte características de um fato ou objeto. A questão pode ser simples ou complexa à medida que se distancia das informações do texto base;
- Exemplificar – Pressupõe comprovar que algo é verdadeiro a partir de uma situação que a ilustre, ou seja, o aluno aplica o conhecimento aprendido na construção do exemplo demonstrando dominar o que aprendeu;
- Explicar- Busca estabelecer a relação de causa e efeito entre fatos e ideias;
- Comparar – Obriga o aluno a analisar simultaneamente objetos, fatos, processos ou fenômenos, no intuito de buscar semelhanças e diferenças e ainda indicar as possíveis relações encontradas. A comparação acontece também quando solicitado para identificar vantagens, semelhanças, indicar a melhor opção entre outras, exige a organização das ideias, análise e tomada de decisão;
- Sintetizar – Exige do aluno a capacidade de identificar informações essenciais para abreviar/resumir uma ideia ou assunto;
- Esquematizar – Pressupõe também uma síntese, porém com a construção de tópicos. Este tipo de questão exige que o aluno tenha uma compreensão ampla do conteúdo para conferir coerência ao esquema como acontece também na elaboração dos mapas conceituais.
- Interpretar – Almeja a compreensão de ideias, intenções, pontos de vista para realizar inferências sobre o assunto. A interpretação torna-se complexa ao

congregar o conhecimento disposto na fonte de análise com os conhecimentos prévios e novos conhecimentos adquiridos pelo aluno;

- Criticar – Determinar um raciocínio mais complexo que abranja a análise crítica, julgamento a respeito de determinado assunto, avaliação de textos, livros, ideias. O aluno deve argumentar em torno da tese em julgamento.

b) Prova escrita de questões objetivas

Neste caso, o aluno deve escolher uma entre as alternativas possíveis de resposta. Zanon e Althaus (2008) categorizam esse tipo de questão em questões de verdadeiro-falso, múltipla escolha e preenchimento de lacunas e, acrescenta ainda a ordenação, identificação de partes em esquemas ou gráficos. As questões objetivas são utilizadas para avaliar a extensão de conhecimentos e habilidades, estabelecer relações simples, reconhecer terminologias e fazer classificações. São positivas na medida em que podem abranger um volume de conteúdo maior e afasta os fatores subjetivos (do aluno e professor) na correção que também se dá de forma mais rápida. Entretanto, exige a elaboração precisa das questões que podem indicar o conhecimento superficial e favorecer o acerto acidental sem representar a aprendizagem dos alunos. Solicitar que os alunos justifiquem suas respostas pode ser uma alternativa para alcançar mais informações sobre a aprendizagem.

c) Observação

Instrumento abrangente que possibilita perceber informações sobre o desenvolvimento intelectual, a expressão verbal, a qualidade da escrita, as produções artísticas e especialmente a incorporação e utilização dos conteúdos ensinados. A observação permeia todo o processo de ensino e comumente é utilizada como avaliação final; soma-se com outros instrumentos como fichas, autoavaliação, que possibilitem o registro e minimizem a interferência subjetiva no resultado.

d) Prova Oral

Embora a prova oral normalmente possa despertar o sentimento ilustrado da figura exposta no início da unidade, ela possibilita avaliar a capacidade reflexiva e crítica dos alunos. A oralidade é, neste sentido, importante no ensino de línguas (pronúncia e fluência); como é sujeita a interferências momentâneas recomenda-se

a gravação para uma análise posterior, mais cuidadosa e ainda o registro de critérios bem definidos para nortear as escolhas dos alunos. É primordial julgar a pertinência deste tipo de instrumento para a faixa etária dos alunos.

e) Produções individuais ou coletivas

Tomar as produções individuais e coletivas dos alunos como instrumento de avaliação visa prioritariamente à elaboração de conceitos pelo aluno ou grupo e a construção coletiva do conhecimento. Através das produções individuais e coletivas o professor poderá observar a consistência da argumentação, a compreensão do conteúdo abordado e a pertinência das fontes consultadas, o que torna as produções instrumentos adequados para avaliar a pesquisa por exemplo. As produções permitem ainda que se observe o nível de dificuldade dos alunos frente ao conteúdo.

Para que os dados coletados sejam relevantes, recomenda-se cuidado na seleção temática trabalhada, pois os alunos precisam ter conhecimento prévio sobre o assunto e possam aprofundar durante a discussão e produção. Especificamente no que diz respeito às produções coletivas, Zanon e Althaus (2008) indicam que é necessário tomar cuidado para propor atividades que possam ser realizadas por diferentes componentes do grupo, com definição de papéis e orientação antecipada para alcançarem um resultado compartilhado.

f) Portfólios

Quando o objetivo da avaliação é o acompanhamento individual em longo prazo, buscando visualizar o desenvolvimento processual, o portfólio se apresenta como uma alternativa viável, visto que a avaliação por portfólios possibilita maior individualização do trabalho pedagógico. Outro aspecto interessante do portfólio é a possibilidade de autoavaliação, na qual os alunos conseguem acompanhar seu progresso a partir de suas produções adequadamente organizadas como uma “coletânea”.

g) Seminários

Os seminários partem da necessidade de investigação de um problema ou tema para os quais se busca aprofundamento do conhecimento e a apreciação crítica. Pode-se identificar como um aspecto positivo da utilização do seminário a

possibilidade dos alunos proporem alternativas para resolver as questões levantadas, desenvolvendo assim a criatividade; é importante observar que os seminários também rompem com a reprodução do conhecimento escolar ao suscitar o diálogo crítico e a produção do conhecimento de forma cooperativa. Deve-se tomar cuidado para evitar que o trabalho seja dividido e não compartilhado como se espera ou, para que a apresentação não se torne um monólogo sem interação. O professor tem um importante papel organizativo e orientador para que se possa avaliar o grupo todo e individualmente de forma metódica, com critérios muito bem definidos superando assim o preconceito do seminário como prática espontaneísta.

Diante da identificação de diferentes instrumentos, para escolher o mais adequado em função dos objetivos educacionais e do que se pretende observar da aprendizagem dos alunos é pertinente considerar que a avaliação não se encerra nesta escolha, pois as informações coletadas deverão possibilitar ao professor e ao aluno conhecer e situar-se em relação a aprendizagem. Vale considerar ainda, que a diversidade de instrumentos de avaliação não se esgota nos listados neste material, outros instrumentos podem ser elaborados e desenvolvidos a partir da necessidade do professor e da característica da disciplina e dos alunos. O Conselho de Classe pode ser entendido também como instrumento de avaliação, pois busca uma análise coletiva do desenvolvimento do aluno, porém a reflexão sobre o tema acontecerá na unidade seguinte.

3.2. PROPOSTA DE ENCAMINHAMENTOS

3º ENCONTRO COM OS PROFESSORES

Atividade 1

Caros professores, neste encontro o olhar estará voltado para os critérios e instrumentos de avaliação a partir do estudo teórico sobre o tema, seguido da análise da própria prática avaliativa e finalmente na busca de alterações necessárias para alcançar os objetivos educacionais propostos em cada disciplina e na educação como um todo.

A exemplo dos encontros anteriores, propõe-se o estudo de revisão teórica desta unidade. Os participantes serão divididos em três grupos e cada um terá uma atividade distinta em relação ao texto.

Grupo 1- formular duas questões avaliativas sobre a compreensão do texto;

Grupo 2 – responder as questões elaboradas pelo grupo 1;

Grupo 3 – corrigir as questões respondidas pelo grupo 2.

A atividade será aplicada com o propósito de mobilizar os participantes para a discussão sobre os critérios e instrumentos de avaliação. Assim, cada grupo poderá socializar as preocupações que permearam a execução das atividades destacando as dificuldades percebidas pela ausência de direcionamentos mais objetivos.

Atividade 2

Considerando os fundamentos propostos no texto estudado os participantes irão avaliar os instrumentos de avaliação que trouxeram para análise, a partir de questões norteadoras:

- Definir as possibilidades de utilização;
- Citar dificuldades encontradas na aplicação do instrumento;
- Elencar vantagens e desvantagens do instrumento;
- Analisar se os critérios propostos para avaliação puderam ser observados;
- Indicar momentos adequados para aplicação do instrumento;
- Descrever as aprendizagens observáveis no instrumento.

Após a análise, as considerações serão socializadas e debatidas pelo grupo no intuito de coletivamente compreender a eficácia de cada instrumento de avaliação em diferentes situações e conteúdos escolares distintos.

Atividade 3

Os critérios de avaliação são mais precisos na medida em que os conteúdos escolares são especificados. Assim, pode-se observar que nas diretrizes curriculares de cada disciplina propõem-se critérios de avaliação mais genéricos que aqueles descritos no Plano de Trabalho Docente.

A atividade proposta aos participantes neste momento consiste em analisar os critérios propostos no PTD e julgar se subsidiam a elaboração de instrumentos de

avaliação. Caso se entenda que é necessário, os participantes poderão fazer a adequação ou definição de novos critérios.

Atividade 4- Elaboração de um instrumento de avaliação – 4 horas

Cada participante selecionará um conteúdo para elaborar um instrumento de avaliação que considere o referencial teórico estudado e as discussões realizadas durante os três primeiros encontros. A orientação para elaboração do instrumento de avaliação acontecerá individualmente durante a hora atividade dos professores participantes.

Ressalta-se que o instrumento elaborado será aplicado pelo professor que observará os resultados para relatar durante a realização do Grupo Focal ao final dos cinco encontros.

2º ENCONTRO COM OS ALUNOS

O encontro com os alunos objetiva esclarecer o que são os critérios de avaliação e de que forma eles podem auxiliar na autogestão da aprendizagem. Para motivar a discussão será apresentada uma caixa decorativa que em um olhar desatento pode ser confundida com um livro ou um álbum.



Fonte: autora

O objeto será apresentado aos alunos sem nenhum detalhamento, na sequência solicitar que a turma divida-se em oito grupos de trabalho. Cada grupo deverá analisar o objeto e redigir suas impressões seguindo orientações distintas:

- Grupos 1 e 2 deverão descrever o objeto;
- Grupos 3 e 4 deverão fazer uma crítica sobre a estética do objeto;
- Grupos 5 e 6 deverão exemplificar a utilização do objeto;

- Grupos 7 e 8 deverão definir o que é o objeto.

As impressões de cada grupo serão socializadas aos demais grupos e na sequência será conduzida uma discussão sobre as diferenças das respostas e o motivo pelo qual são diferentes.

Ao final do encontro a reflexão irá abordar os critérios de avaliação das disciplinas, as respostas esperadas e o julgamento da adequação das respostas às questões solicitadas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, N.M.C.B. **Analisando um modelo de avaliação**: um estudo de caso no sistema de ensino naval. Campinas: Dissertação. Mestrado em Educação. UFRJ, 2006.

BOSSOLAN, N. R. S. Instrumentos e processo de avaliação da aprendizagem. 2011. Disponível em http://moodle.stoa.usp.br/file.php/1222/aula_6_Plano_e_ensino_avaliacao_2011.pdf. Acesso em 23/02/2015.

DEPRESBITERIS, L. Instrumentos de avaliação: a necessidade de conjugar técnica e procedimentos éticos. **Revista Aprendizagem**. Pinhais: Editora Melo, ano 1, nº 1, jul/ago 2007.

ESTEBAN, M.T. Avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, M.T. (Org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GASPARIN, J.L. Avaliação na perspectiva Histórico- crítica. **Anais do X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. Curitiba: 2011, p. 1973-1984.

HADJI, C. Avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos. Porto: Porto Editora, 1994. Coleção Ciências da Educação.

LUCKESI, C. Avaliação do Aluno: a favor ou contra a democratização do ensino? In: **Avaliação da Aprendizagem Escolar**: estudos e proposições. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995; p. 66-80.

_____. **Como fica a questão da avaliação "qualitativa" e "quantitativa"?** Salvador, dez. 2005. Perguntas e Respostas. Disponível em: <http://www.luckesi.com.br/pergunta_e_respostas.htm>. Acesso em: 20 abr. 2014.

ZANON, D.P., ALTHAUS, M.M. Instrumentos de avaliação na prática pedagógica universitária. In: **Semana Pedagógica UEPG**. Ponta Grossa, 2008. Disponível em www.maiza.com.br acesso em 11 de mar. 2013

4. CONSELHO DE CLASSE: UMA POSSIBILIDADE DE AVALIAÇÃO COLETIVA

4.1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA



http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/galeria/uploads/13/normal_1396024558gtr2014_avaliacao.jpg

[...] o Conselho de Classe guarda em si a capacidade de articular os diversos segmentos da escola e tem por objeto de estudo a avaliação da aprendizagem e do ensino, eixos centrais do processo de trabalho escolar (DALBEN, 2004, p.16)

“Leilão de notas”; “Dia para falar mal dos alunos”; julgamento final” são termos que muitas vezes se ouve para abordar ao Conselho de Classe, demonstrando o entendimento equivocado que se construiu sobre este momento de avaliação. É isso mesmo... assumir o redirecionamento do Conselho de Classe como dimensão de avaliação coletiva é distanciá-lo do esteriótipo negativo que o acompanha, como exemplo pode-se observar o descrito pelo professor Erivelton da Silva Lima ao buscar relacionar o entendimento do Conselho de Classe ao mito do Minotauro que com corpo de homem e cabeça de animal encontra-se preso em um labirinto no qual quem é colocado lá dentro não consegue sair.

Debatin (2002) recupera o histórico do Conselho de Classe no Brasil a partir do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova em 1932 com ideias de valorização do trabalho coletivo e de discussão e a busca pela incorporação de ideias de outros sistemas de ensino, como os modelos pedagógicos americano e francês. Dalben (1996), afirma que o Conselho de Classe foi implantado nas escolas brasileiras pela Lei de Diretrizes e Bases Lei 4.024 de 1961, mesmo que não o tenha definido ou regulamentado, visto que abriu perspectivas de renovação e autonomia para novos métodos, o que mobiliza a necessidade de criar mecanismos para que os

professores emitam um juízo mais completo em relação ao rendimento escolar dos alunos.

Considerando que a discussão sobre o Conselho de Classe não é o foco prioritário, mas um aspecto importante do processo avaliativo não se estenderá a descrição do seu histórico. A breve retomada nos possibilita identificar que historicamente a tentativa de um julgamento/avaliação mais completo é inerente à função do Conselho de Classe. A necessidade de articular a organização do trabalho escolar fragmentada em disciplinas e séries demanda a existência de um mecanismo que articule as partes, conforme afirma Dalben (1995),

o Conselho de Classe teria o papel de recompor a estrutura fragmentária da escola, baseada na divisão técnica do trabalho, articular de forma harmônica as diversas partes do todo e garantir a dimensão avaliativa do processo educacional como um todo (DALBEN,1995, p.35)

Por meio do Conselho de Classe, conforme afirma Santos (2006), o professor deixa de ser o único responsável pela aprendizagem do aluno e esta função passa a ser de todos na escola, todos se tornam responsáveis pelo processo avaliativo. É pertinente perceber que a partir do momento que a escola se propõe a refletir coletivamente sobre seus processos avaliativos em função dos objetivos do trabalho pedagógico, a avaliação extrapola a aprendizagem do aluno,

O Conselho de Classe representa um elemento fundamental para a avaliação formativa que auxilia o professor, em seu trabalho em sala de aula, a reorganizar sua ação pedagógica tornando a aprendizagem um compromisso de toda a escola. (SANTOS, 2006, p.71)

A perspectiva avaliativa do Conselho de Classe também pode ser percebida nos documentos que regulamentam seu funcionamento no Sistema de Ensino do Paraná. Embora não esteja nominado, o Conselho de Classe é normatizado pela deliberação nº07/99- Cee PR, documento que institui a avaliação e recuperação, desta forma não resta dúvida da dimensão avaliativa deste órgão colegiado da estrutura escolar.

Art. 7º - Caberá ao órgão indicado pelo Regimento Escolar o acompanhamento do processo de avaliação da série, ciclo, grau ou período, devendo debater e analisar todos os dados intervenientes na aprendizagem.
§1º - O órgão será composto, obrigatoriamente, pelos Professores, pelo Diretor e pelos profissionais de supervisão e orientação educacional.
§2º - É recomendável a participação de um representante dos alunos.

§3º - A individualidade do aluno e o seu domínio dos conteúdos necessários deverão ser assegurados nas decisões sobre o processo de avaliação.

Parágrafo único. A aprendizagem de que trata esse artigo deverá levar em consideração a capacidade individual, o desempenho do aluno e a sua participação nas atividades realizadas (PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Deliberação n.º 07/99).

Do ponto de vista teórico também não resta dúvidas que o Conselho de Classe guarda em sua gênese a sua função avaliativa. Ao descrever detalhadamente essa função, Sant' Anna (1995) destaca que esta atividade reúne os professores de uma mesma turma para buscar o conhecimento sistemático e também acompanhar e avaliar cada aluno individualmente, através de reuniões periódicas, ou seja, avalia-se neste momento a turma como um todo e cada aluno individualmente.

Há a aproximação dos conceitos de Conselho de Classe e avaliação, conforme afirma Cruz (1995), "o conselho de classe: É o momento de uma avaliação diagnóstica da ação pedagógica – educativa feito pelos professores e alunos (em momentos distintos, às vezes) à luz do Marco Operativo da Escola" (CRUZ, 1995, p. 117). Neste momento, o coletivo escolar deve buscar informações para compreender as especificidades do processo de aprendizagem naquela turma e daqueles alunos. A problematização deste autor direciona o olhar para a real função do Conselho de Classe, o diagnóstico, e talvez demonstre onde a condição real distancia-se do ideal teórico que a inspira.

Libâneo (2004) aponta duas contribuições valorosas para reflexão sobre o tema: A primeira refere-se à análise do desempenho do professor como objeto de avaliação do Conselho de Classe, além do acompanhamento minucioso da turma e de cada um, já recomendado pelos outros autores. Outra contribuição primordial é o entendimento de que o Conselho de Classe tem a responsabilidade de formular propostas referentes à ação educativa, facilitar e ampliar as relações mútuas entre os professores, pais e alunos, e incentivar projetos de investigação (LIBÂNEO, 2004). A última contribuição parece óbvia, pois se existe um diagnóstico, é imprescindível a tomada de decisão sobre as intervenções a serem realizadas, porém nem sempre a formulação de propostas ocupa tempo e esforço necessários.

As atribuições do Conselho de Classe, como órgão colegiado da gestão escolar, extrapolam muito a socialização do rendimento dos alunos. Ao observar a descrição feita por Dalben (1995) sobre estas atribuições podemos compreender o potencial de abrangência que este órgão possui.

Uma outra característica fundamental do Conselho de Classe é configurar-se como espaço interdisciplinar de estudo e tomada de decisão sobre o trabalho pedagógico desenvolvido na escola e, nesse sentido, é um órgão deliberativo sobre: a) objetivos de ensino; b) uso de metodologias e estratégias de ensino; c) critérios de seleção de conteúdos curriculares; d) projetos coletivos de ensino e atividades; e) formas, critérios e instrumentos de avaliação utilizados para o conhecimento do aluno; f) formas de acompanhamento dos alunos em seu percurso nos ciclos; g) critérios para apreciação do desempenho dos alunos ao final dos ciclos; h) elaboração de fichas de registro do desempenho do aluno para o acompanhamento no decorrer dos ciclos e para a informação dos pais; i) formas de relacionamento com a família; j) propostas curriculares alternativas para alunos com dificuldades específicas; l) adaptações curriculares para **portadores** [sic] de necessidades educativas especiais; m) propostas de organização de estudos complementares. (DALBEN, 2004, p.33)

Por tratar-se de um órgão colegiado de atuação ampla, parece primordial que seja realmente coletivo e participativo, que possa constituir-se como um espaço de reflexão sobre todo o processo educacional e, que rompa com a sua função de análise instrumental. Santos (2010) aponta a necessidade de avançar e ressignificar ação coletiva da escola, para que esse espaço de reflexão possa acontecer, conforme o entendimento de Sousa (1995),

O Conselho de Classe, a meu ver, ganhará sentido se vier a se configurar como espaço não só possibilitador da análise do desempenho do aluno e, mais, do desempenho da própria Escola, de forma conjunta e cooperativa pelos que integram a organização escolar (professores e outros profissionais, alunos e pais), como também de proposição de rumos para a ação, rompendo-se com as finalidades classificatória e seletiva a que tem servido. (SOUSA, 1995, p. 58)

Mas quando se problematiza o termo Conselho de Classe Participativo enfrenta-se um obstáculo no que diz respeito à participação dos alunos, pois professores e até mesmo os alunos apresentam ressalvas quanto a essa participação. Em ambos os casos o argumento refere-se à condição de participação do aluno. Enquanto os professores crêem que os alunos não possuem maturidade para lidar com questões tão complexas, os alunos, por sua vez, sentem-se inseguros de colocar-se em diálogo com seus professores. Vale destacar que a participação não se dá arbitrariamente e precisa ser conquistada, conforme indica Santos (2010). O autor recomenda que a participação precisa ser trabalhada, proporcionando ao aluno crescimento da consciência crítica, necessária para sua formação. Nesta perspectiva, o conselho de classe participativo seria um espaço

educativo onde o aluno pode experimentar o diálogo, as reflexões, a análise crítica de sua realidade e por consequência mais ter envolvimento e responsabilidade para com sua aprendizagem. Uma vez que a concepção de educação, assumida pela escola, propõe formar alunos críticos e participativos se torna primordial proporcionar condições e situações para que isso ocorra.

Para finalizar a revisão teórica sobre o conselho de classe, destaca-se que a participação é o fio condutor para sua ressignificação enquanto instrumento de avaliação coletiva, participação que é pressuposto para que as relações no espaço escolar sejam democráticas, participação que coloca cada sujeito do processo educacional na sua condição de sujeito realmente, ativo e consciente em suas ações. Para tanto se considera adequado recorrer ao entendimento de Santos (2010) para concluir este texto.

Para que essa relação entre avaliação, aluno e conselho de classe alcance seu objetivo, que é retrabalhar as dificuldades do ensino-aprendizagem dos alunos e aproximá-lo o aluno da avaliação é necessária a participação coletiva. A participação é uma ferramenta fundamental para que alternativas viáveis sejam encontradas, pois quem avança nesse processo é a comunidade escolar. (SANTOS, 2010, p. 310)

4.2. PROPOSTAS DE ENCAMINHAMENTOS

4º ENCONTRO COM PROFESSORES

Atividade 1

No filme “Entre os Muros da Escola”, o professor François busca apoio mútuo na difícil tarefa de fazer com que os alunos aprendam algo ao longo do ano letivo. Mesmo que os professores procurem estimular os alunos, existem condições adversas que dificultam o alcance de seus objetivos. Embora se trate de uma obra de ficção, se selecionado um trecho do filme, percebe-se que representa uma situação de Conselho de Classe com participação de alunas representantes de turma permeada pela discussão entre o comportamento, notas e recuperação dos alunos. Propõe-se que os participantes assistam a cena selecionada do filme, disponível no link

<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=12550>>. A partir da cena do filme indica-se a reflexão dos seguintes aspectos:

- A responsabilidade coletiva do Conselho de Classe;
- A função do Conselho de Classe;
- O Conselho de Classe como uma possibilidade de avaliação coletiva;
- Dificuldades do Conselho de Classe

Atividade 2

A preocupação desta atividade será analisar as condições práticas para assegurar a dimensão coletiva da avaliação escolar no Conselho de Classe. Considerando as contribuições de Cruz (1995) e Libâneo (2004) discutir e registrar quais deveriam ser os critérios e as estratégias para:

- Analisar sistematicamente a turma;
- Avaliar cada aluno individualmente.

Atividade 3

A atividade 3 busca, na prática, informações sobre a estruturação do Conselho de Classe. Entretanto o olhar será sobre a prática de outras escolas apresentadas em pesquisas do PDE. Leindecker (2008) <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1974-8.pdf>> descreve a prática nas escolas que foram seu campo de pesquisa e Richter (2008) <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1774-6.pdf>> apresenta o decrição do Conselho de Classe em sua escola. Propõe-se refletir sobre as experiências, a partir dos questionamentos propostos por BUZO (2008) e propor alternativas de mudança nos procedimentos do Conselho de Classe, caso o grupo considere necessário.

Questões norteadoras do Debate:

- como propor um conselho de classe de caráter participativo, envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar?
- como realizar um conselho de classe centralizando as discussões, não para as notas ou o comportamento dos alunos, mas sim para a qualidade do ensino e da aprendizagem, como um todo?
- como realizar as reuniões de Conselho de Classe para reorientar a prática docente (metodologia) que possibilitem a tomada de decisões para um novo fazer pedagógico?

- como realizar esses encontros para favorecer e promover a troca de experiências, para tomada de decisões rumo à melhoria do processo ensino-aprendizagem? (BUZO, 2008, p.19)

REFERÊNCIAS

- BUZO, Luzia. CONSELHO DE CLASSE PREVENTIVO PARTICIPATIVO. Maringá, 2008. Disponível em <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2198-6.pdf>>, acesso em 20/04/2015.
- CRUZ, Carlos H. C. Conselho de Classe e participação. **Revista de Educação AEC**. Brasília, DF: AEC do Brasil, nº. 94, jan./mar 1995, p. 11 – 136.
- DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **Trabalho escolar e Conselho de Classe**. Campinas: Papirus, 1995.
- _____. **Conselhos de Classe e Avaliação**. Perspectivas na gestão pedagógica da escola. Campinas: Papirus, 2004.
- LEINDECKER, Alice Magalhães, BASTOS, Carmen Célia B.C. **Conselho de Classe**: uma experiência de participação democrática na escola. Cascavel: 2008. Disponível em <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1974-8.pdf>>, acesso em 20/04/2015. p.19-26.
- RICHTER, Cirene da Silva. Organização do Conselho de Classe uma proposta de reorganização. Cornélio Procopio, 2008. Disponível em <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1774-6.pdf>>, acesso em 20/04/2015.p. 25-28.
- SANT'ANNA, Ilza Martijns Por que avaliar? : Como avaliar? : critérios instrumentos. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SANTOS, Almir Paulo. Aluno sujeito da avaliação: conselho de classe participativo como instância de reflexão. Joaçaba: **Roteiro**, v. 35, n. 2, jul./dez. 2010. p. 299-318.
- SANTOS, Flávia Regina Vieira dos. **Conselho de Classe**: a construção de um espaço de avaliação coletiva. Dissertação de Mestrado. UNB. Brasília, 2006.

5. OS SUJEITOS DA AVALIAÇÃO: RESPONSABILIDADE COMPARTILHADA AVALIADOR E AVALIADO OU

5.1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA



http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/galeria/uploads/10/normal_papelprofessor.png

Simplesmente, não posso pensar pelos outros nem para os outros, nem sem os outros (FREIRE, 1987, p.58)

A Pedagogia Histórico-crítica pressupõe a formação para emancipação, para tanto, espera-se que os sujeitos da educação sejam ativos nesse processo. Em relação à avaliação da aprendizagem, esse pressuposto precisa ser reconhecido como uma possibilidade real, na qual professores e alunos assumem atribuições e responsabilidades. Quando se assume uma concepção tradicional, a ação avaliativa espera do aluno apenas a reprodução do que foi explorado, ele devolve as informações sem, contudo, compreender-se como responsável pela própria aprendizagem. Em contraponto, Santiago (2003) propõe,

Na visão sociocultural, os alunos e professores participam, observam, avaliam e refletem as suas maneiras de aprender, ensinar, interagir, através da troca de conhecimentos, opiniões, avaliando seu contexto. (SANTIAGO, 2003, p.148)

O redirecionamento da avaliação com foco na participação de todos os sujeitos os reconhece como sujeitos ativos do processo e capazes de participarem das decisões que os afetam.

Loch (2003) resgata a avaliação a partir das ideias de participação da constituinte na qual envolve todos os segmentos da escola: professores, alunos famílias e funcionários como copartícipes, coautores e corresponsáveis pelo processo de aprendizagem e, descreve os papéis específicos desses sujeitos em relação à aprendizagem:

Alunos: o aluno é o sujeito responsável pelo ato de aprender. A aprendizagem é de sua responsabilidade na relação com o professor, com seus colegas e com o conhecimento. Ninguém aprende pelo outro, ninguém dá seu conhecimento a outro. O conhecimento é produzido pelo sujeito e, portanto, a sua avaliação também, ninguém melhor que o próprio aprendiz para dizer o que está aprendendo ou não.

Pais: Compromisso com o vir a ser de seus filhos, é o pai e a mãe que escutam, ouvem, vêem, “sabem” no que seu filho avança ou não, percebem suas dificuldades. Necessidade de se envolver, não se omitir, de buscar espaços na escola para pensar junto e concretizar alternativas que venham contribuir na aprendizagem e na formação de seus filhos.

Funcionários: Enquanto educador, também é parceiro, ouvinte dos alunos na hora do recreio, nos corredores quando “cuida” deles para que o professor possa sair da aula por alguns momentos e portanto “o conhece” e tem muito a dizer e contribuir neste processo. (LOCK, 2003), p. 140)

O papel do professor é destacado como um dos principais sujeitos para que a avaliação se torne participativa. Fundamentada em Paulo Freire a autora indica que o professor deve assumir uma opção democrática e progressista na qual se constrói um espaço pedagógico de solidariedade entre educador e educando em função da aprendizagem. Este espaço pedagógico deve revelar a capacidade do professor de “analisar, de avaliar, de decidir, de adaptar, de decidir, de optar, de romper” (FREIRE, 1996, p. 26) e por meio do diálogo refletir juntos sobre o que sabem e não sabem. A definição do papel do professor frente à avaliação, possui uma dimensão ética e política que subsidiam suas opções práticas.

O professor tem, nos resultados da avaliação, dados para avaliar-se e compreender o processo de aprendizagem; na avaliação participativa a reflexão é compartilhada entre avaliador e avaliando. Mas, se muitas vezes a compreensão da avaliação é complexa até mesmo entre professores entre os alunos é ainda mais delicada. Para efetivar a avaliação de forma participativa, primeiramente é necessário construir um clima favorável ao diálogo em que os alunos manifestem suas dúvidas, dificuldades, inquietações e o professor possa utilizar-se destas informações. Mas o que realmente muda na função do professor se há pretensão de uma avaliação participativa? Além da construção do clima favorável ao diálogo

Melchior (2002) apresenta uma possibilidade de atuação, que evidentemente não é a única,

Num processo participativo de avaliação, o professor faz o registro do desempenho do aluno, contata o que o aluno não aprendeu, propõe atividades alternativas, torna a observar o desempenho do aluno e discute com ele as respostas apresentadas. Assim, na dinâmica o professor vai obtendo dados provisórios sobre o estágio de desenvolvimento do aluno. [...] Ao aluno é solicitada uma autoavaliação [sic] com base nos critérios anteriormente estabelecidos.

Sobre esses dois dados é feita uma análise comparativa por todos os elementos envolvidos no processo, que produzirá um resultado, expresso em termos de uma nota ou de um conceito, dependendo do regimento da escola. (MELCHIOR, 2002, p.25)

Mesmo que sejam adotadas diferentes estratégias para assegurar uma avaliação participativa, é imperativo que o professor tenha habilidades de relacionamento interpessoal e o comprometimento com o Projeto Político-pedagógico.

A relação de responsabilidade do professor com avaliação, já abordada nas unidades anteriores, é inquestionável, independente das concepções que possam ser assumidas pelo coletivo escolar. Porém, a forma com que o professor conduz esse processo, a participação de outros sujeitos e especialmente a participação do aluno é que se demonstram inovadoras e capazes de emancipação.

Por se tratar do aspecto mais desafiador da construção da avaliação participativa o enfoque neste momento será a participação do aluno. Mas afinal em que a participação do aluno contribui com o processo avaliativo? O objetivo da participação do aluno, a princípio, deve ser tomado como pressuposto da educação que se propõe emancipatória; o ano não será participativo somente no processo avaliativo, ele será participativo também no processo avaliativo. Conforme aponta Santos (2010),

Os alunos precisam sentir-se sujeitos da educação, participantes, apontando ideias e sugestões, tornando a sala de aula um espaço dialógico entre eles e os professores, possibilitando mudanças que interfiram no cotidiano da escola. (SANTOS, 2010, p. 300)

Na literatura educacional a proporção de pesquisadores que abordaram o papel do aluno na avaliação é muito inferior a aqueles que descrevem o papel do professor. Desta forma, a discussão acerca do tema será pautada em Santos (2010), Fernandes (2008, 2009) e Melchior (2002). O ponto de partida será a tese proposta por Fernandes que destaca a definição dos papéis e responsabilidades como uma ação que dá sentido a aprendizagem e aos alunos “terão uma evidente

preponderância no desenvolvimento dos processos que se referem à autoavaliação e à autorregulação das suas aprendizagens” (Fernandes, 2009, p.40).

Neste sentido, o aluno precisa ter acesso às informações sobre sua aprendizagem; conhecer os resultados de seu empenho e esforço (MELCHIOR, 2002), ou as consequências de sua falta, o aluno precisa ainda saber o que ainda não viu (SANTOS, 2010) e assim tornar-se responsável pelo próprio conhecimento, atribuindo significado às aprendizagens futuras.

A análise dos resultados é importantíssima, pois em um primeiro momento proporciona satisfação pela conquista, mas também contribuem para o desenvolvimento intelectual, social e moral dos alunos à medida que são confrontados com suas dificuldades e possibilidades e conforme afirma Santos (2010), quanto mais o aluno visualiza suas dificuldades a serem retrabalhadas, melhor conseguirá atingir seus objetivos.

No que se refere ao papel do aluno frente ao ritual que avalia o rendimento escolar, é imprescindível que ele tenha conhecimento dos critérios e normas que serão utilizadas, que eles vivenciem situações de aprendizagem que possam experimentar os critérios e instrumentos, que sejam direcionados à autoavaliação na qual terão condições que refletir sobre todos os fatores que interferiram no resultado. A avaliação mútua entre alunos permite o diálogo entre pares, e por meio da comparação reconhece aspectos favoráveis e negativos à aprendizagem. Como não poderia deixar de ser, faz-se necessário ainda, um momento em que o aluno possa dialogar com o professor sobre os resultados, identificar falhas e fornecer informações sobre os erros, tendo em vista que os alunos aprendem de maneira mais significativa quando reconhecem o que o professor pretende ensinar e assim pode pensar em maneiras para aprender.

Quanto ao enfoque no desenvolvimento intelectual e moral dos alunos, a avaliação participativa deve ter como objetivo final o que propõe Fernandes (2008)

Mas é também necessário que, ao longo dos anos de escolaridade, os alunos vão assumindo progressivamente responsabilidades, tais como:

- participar activamente [sic] nos processos de aprendizagem e de avaliação;
- desenvolver as tarefas que lhes são propostas pelos professores;
- utilizar o feedback que lhes é fornecido pelos professores para regularem as suas aprendizagens;
- analisar o seu próprio trabalho através dos seus processos metacognitivos e da autoavaliação [sic];
- regular as suas aprendizagens tendo em conta os resultados da autoavaliação e dos seus recursos cognitivos e metacognitivos;

- partilhar o seu trabalho, as suas dificuldades e os seus sucessos com o professor e com os colegas;
- organizar o seu próprio processo de aprendizagem (Fernandes, 2008, p. 59-60).

Aventar uma proposta de participação e responsabilização do aluno em um momento em que os educadores relatam de forma crescente situações de descaso, desinteresse, falta de dedicação, pode parecer um contrassenso, mas pode ser compreendida como um paradoxo, ou seja, enfrentar o descaso atribuindo responsabilidades. Este é mais um dos enormes desafios atribuídos e assumidos pelas escolas, mas que emerge como uma alternativa plausível para um problema que vem sendo enfrentado pelos educadores. Possibilitar que o aluno assuma responsabilidades quanto à avaliação relaciona-se com a motivação do aluno para ser sujeito da educação e da avaliação proposta por Santos (2010), para o autor esta dinâmica faz da aula uma iniciativa coletiva modificando o ritual expositivo do docente e passivo do discente, “buscando um espaço e um momento de trabalho conjunto, nas quais todos são atores, colaborando para objetivos compartilhados” (SANTOS, 2010, p. 303).

5.2. PROPOSTA DE ENCAMINHAMENTOS

A unidade 5 fundamenta o último encontro de intervenção para professores e alunos. Considerando que as informações coletadas no encontro com os alunos serão utilizadas para reflexão com os professores; o encontro com os alunos deverá anteceder o encontro com os professores.

3º ENCONTRO COM OS ALUNOS

Atividade 1

Reflexão sobre a frase de Paulo Freire “Simplesmente, não posso pensar pelos outros nem para os outros, nem sem os outros” (FREIRE, 1987, p.58). A frase será apresentada aos alunos com a proposta de tempestade de ideias buscando o entendimento de que eles devem fazer parte, ativamente, do processo de ensino e aprendizagem.

Atividade 2

A segunda atividade parte da exposição do que é a avaliação participativa. Os alunos serão divididos em grupos para discutir qual o papel de professores, alunos, funcionários e familiares no processo avaliativo. Após a discussão cada grupo deverá socializar suas contribuições com os demais; neste momento serão destacadas as possibilidades apresentadas pelos alunos, esclarecidos os equívocos e apontadas possibilidades, não apresentadas pelos alunos.

Atividade 3

Uma vez identificado qual é o papel dos alunos em relação a avaliação eles serão convidados a fazer a autoavaliação, refletindo sobre sua participação e responsabilidade sobre os resultados alcançados. Será utilizada a ficha de autoavaliação que segue:

Autoavaliação	
<p>Considerando as discussões realizadas nos encontros de implementação chegou a hora de você se avaliar.</p> <p>Recomendação: as questões devem ser respondidas com responsabilidade e sinceridade, pois o objetivo da autoavaliação é assegurar sua aprendizagem</p>	
1-	<p>Como foi sua participação durante as aulas (atenção, realização de atividades, apresentação de opiniões)?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
2-	<p>Descreva como foi sua dedicação na realização das atividades em sala, tarefas e trabalhos solicitados pelos professores?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
3-	<p>O que você fez diante das dificuldades encontradas para aprender o conteúdo ensinado pelos professores?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

4- Relate de que forma se prepara para as avaliações e justifique se considera adequada:
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
5- Estabeleça quais são suas metas para conseguir melhores resultados nas próximas avaliações?
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

5º ENCONTRO COM OS PROFESSORES

Atividade 1

O último encontro com os professores começará da mesma forma que o encontro com os alunos. Será proposta uma reflexão sobre a frase de Paulo Freire “Simplesmente, não posso pensar pelos outros nem para os outros, nem sem os outros” (FREIRE, 1987, p.58). A frase será apresentada aos professores com a proposta de tempestade de ideias buscando o entendimento de que os alunos podem ser chamados a participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem.

Atividade 2

Na sequência será apresentada uma síntese das autoavaliações realizadas pelos alunos no intuito de perceber como se dá o compromisso e a compreensão dos alunos sobre sua participação no processo de ensino e aprendizagem.

Atividade 3

Na última atividade propõe-se que os professores, organizados em grupo reflitam sobre o papel de cada um dos sujeitos alunos, professores, funcionários e familiares a partir do texto base desta unidade.

Após a discussão sobre dos papéis, propõe-se a apreciação (diagnóstico, fundamentação teórica e operacionalização) da participação de todos os sujeitos

que compõe o processo de ensino aprendizagem, especificamente em relação à avaliação conforme sistematizado no quadro que segue:

	Diagnóstico Como se dá a participação no processo avaliativo?	Fundamentos teóricos Como deveria ser a participação para que a avaliação seja realmente participativa?	Operacionalização Como podemos participar a participação?
Professores			
Alunos			
Funcionários			
Famíliares			

GRUPO FOCAL

O último encaminhamento, como não poderia deixar de ser, consiste em uma avaliação da intervenção realizada durante o PDE. Para tanto será realizado Grupo Focal com professores e alunos, privilegiando mais uma vez a reflexão coletiva, visto que,

O ambiente proporcionado pela organização do grupo focal permite interação entre os membros do grupo; as informações prestadas por um dos integrantes do grupo estimulam os demais a falar sobre o assunto; o debate entre eles enriquece a qualidade das informações; o fato de se encontrar um grupo de iguais dá mais segurança ao participante para expressar suas opiniões; com respostas mais espontâneas e genuínas. (GOMES, 2005, p.281)

Como se pretende perceber mudanças entre a prática social inicial e final dos cursistas algumas perguntas serão retomadas no grupo focal.

Roteiro do Grupo Focal com os professores

IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES:
1- O que você entende por avaliação da aprendizagem? Qual sua função?
2- A implementação proporcionou identificar problemas no processo avaliativo? Mobilizou mudanças?

3- Como foi a experiência de implementação das propostas em sala de aula?
4- Julgam que foram pertinentes as discussões realizadas durante os encontros?
5- Quais aspectos negativos e positivos foram percebidos nos encontros e no Cadernos Temático?

Roteiro para o Grupo Focal com os alunos

IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES
1- O que entendem por avaliação da aprendizagem?
2- Os encontros realizados possibilitaram compreender um pouco mais sobre o processo avaliativo?
3- Os encontros proporcionaram alguma mudança no processo avaliativo, seja nos encaminhamentos realizados pelos professores participantes ou na postura dos alunos? Quais?
4- Consideram pertinentes as discussões realizadas durante os encontros?
5- Quais aspectos negativos e positivos foram percebidos nos encontros?

REFERÊNCIAS

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender**: Fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

FERNANDES, Domingos. O papel dos professores no desenvolvimento da avaliação para as aprendizagens. Portugal: **SAPIENS 2009 - VIII Congresso Internacional de Educação**. 2009, p.36-40.

Freire, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Lock, Jussara Margareth de Paula. Avaliação na escola cidadã. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org). Avaliação uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003. p. 129-142.

SANTIAGO, Silvany Bastos. Avaliação: permanente inovação. In: MC DONALD, Brendan Coleman (org). **Esboços em avaliação educacional**. Fortaleza: Editora UFC, 2003. p. 147-156.

SANTOS, Almir Paulo. Aluno sujeito da avaliação: conselho de classe participativo como instância de reflexão. Joaçaba: **Roteiro**, v. 35, n. 2, jul./dez. 2010. p. 299-318.