

CLODOALDO BARBOSA DA SILVA

**O USO DA AVENTURA SOLO (RPG) NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES COM FOCO NA
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

PUC – SÃO PAULO
2015

CLODOALDO BARBOSA DA SILVA

**O USO DA AVENTURA SOLO (RPG) NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES COM FOCO NA
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

Trabalho Final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência parcial à obtenção do título de MESTRE PROFISSIONAL em Educação: Formação de Formadores, sob orientação do Prof. Dr. Nelson Antonio Simão Gimenes.

PUC – SÃO PAULO
2015

CLODOALDO BARBOSA DA SILVA

**O USO DA AVENTURA SOLO (RPG) NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES COM FOCO NA
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

Trabalho Final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência parcial à obtenção do título de MESTRE PROFISSIONAL em Educação: Formação de Formadores, sob orientação do Prof. Dr. Nelson Antonio Simão Gimenes.

Banca avaliadora:

Prof. Dr. Nelson Antonio Simão Gimenes _____

Profa. Dra. Clarilza Prado Sousa _____

Profa. Dra. Marialva Rossi Tavares _____

Aprovação em _____

Ao meu filho Paulo Henrique e a todos meus alunos, razões que se completam na busca do aperfeiçoamento contínuo de minha aprendizagem.

AGRADECIMENTOS

Ao professor doutor Nelson Antonio Simão Gimenes, pela confiança, amizade e oportunidade de compartilhar seu conhecimento e experiência.

Ao professor doutor Carlos Klimick, da UFJF, pelas excelentes sugestões sobre as relações que envolvem a aprendizagem e o *Role-playing game*.

A querida professora doutora Clarilza Prado Sousa pela vitalidade e alegria contagiante que desperta em suas aulas.

Aos tutores Lizandra Príncipe, Rodnei Pereira, Alexandre Saul, Adriane Finn e Elvira Godinho, que trouxeram luzes aos primeiros passos deste trabalho.

Aos meus colegas de turma de Mestrado Profissional: Formação de Formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, que com seus diferentes saberes ajudaram a expandir um pouco mais minha visão sobre educação.

À professora mestra e doutoranda Inês Teixeira pelas contribuições imprescindíveis para a conclusão da pesquisa.

Aos meus pais que se desdoblaram em esforços para garantir meus estudos.

A minha esposa pela compreensão e paciência aos momentos necessários de afastamento familiar que o trabalho por vezes nos impõe.

“Somente através de uma transformação profunda na consciência dos homens é que se poderá atingir uma sociedade mais humana, menos injusta, mais digna de ser vivida, a fim de se poder realmente desfrutar com alegria do privilégio de viver, criar e conviver. E esta transformação só poderá ser obtida, a meu ver, através de um processo educacional global e renovado, que parte da base, e que mature através de gerações, e que, por isso mesmo, não pode ser mais adiado.”

Geraldo Jordão Pereira

“o canto do poeta e a palavra do sábio, a ambição do político e os feitos do guerreiro são sempre ecos de um incorrigível menino preso dentro do adulto.”

Ortega y Gasset

RESUMO

O objetivo desse trabalho é a elaboração de uma atividade formativa para professores, direcionada ao processo de formação continuada, com foco na avaliação da aprendizagem. A estratégia leva à aplicação de conceitos e à reflexão dos procedimentos e é realizada por meio de uma Aventura Solo ou Livro Jogo, modalidade originária do *Role-playing game- RPG*. Essa atividade formativa tem como meta criar um ambiente de análise e discussão, relacionado com o cotidiano em sala de aula, levando os professores a refletir sobre suas práticas, ao mesmo tempo em que há a apropriação dos fundamentos teóricos que venham contribuir com sua formação no campo da avaliação da aprendizagem. A conclusão mostra que a adaptação de uma Aventura Solo, como atividade formativa, estimula a reatividade por meio de questões-problema.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem, Atividade formativa, RPG *Role-playing game*.

RESUME

The aim of this paper is in to create a training activity for teachers, directed to the process of continuing education, focusing on assessment of learning. The strategy is to apply concepts and consideration of procedures doing this performed through a Solo Adventure or Game Book, inspired in role-playing Game - RPG. This training activity aims to create an analysis and an discussion of environment, related to the daily life in the classroom, leading teachers to reflect on their practices, while there is the appropriation of theoretical foundations that contribute to its formation in evaluation of the field of learning. The conclusion shows that the adaptation of a Solo Adventure, as a formative activity, stimulates the reactivity through issues-problem.

Keywords: Evaluation of learning, training activity, RPG Role-playing Game

SUMÁRIO

Agradecimentos	5
Resumo	7
Sumário.....	9
Introdução.....	11
Capítulo 1 - A trajetória, razões de bastidores.....	14
1.1 A aprendizagem	17
1.2 A formação do professor e as intersecções nas relações da aprendizagem	20
1.3 O lugar do Projeto Político Pedagógico e a participação democrática	22
Capítulo 2 Educação, sociedade e avaliação	25
2.1 Educação e sociedade	25
2.2 Avaliação e sociedade.....	27
2.3 O conceito de avaliação e suas implicaturas.....	30
2.3.1 Questões despertadas sobre a avaliação.....	32
2.3.2 A avaliação externa a serviço da aprendizagem	35
2.3.3 A avaliação na escola – uma reflexão.....	37
2.3.4 Avaliação como forma de regulação na aprendizagem	39
Capítulo 3 Proposta de atividade formativa	43
3.1 Objetivo geral da atividade	43
3.1.2 Objetivos específicos	43
3.1.3 A metodologia pesquisa-ação e <i>Role-Playing Game</i>	44
3.2 Questões sobre a atividade formativa	51
3.2.1 O uso da Aventura Solo (<i>RPG</i>) como ferramenta na Formação Continuada de Professores.....	52
3.2.2 Resolução de problemas como meio para a reflexão.....	52
3.2.3 O objetivo do jogo	52
3.2.4 Ferramenta com foco na mudança	53
3.2.5 As análises de casos	54
3.2.6 A atividade formativa em grupo	54
3.2.7 A Aventura Solo dentro do grupo.....	55
3.2.8 A proposta da atividade	56
3.2.9 A dinâmica do jogo.....	56
3.3 Textos de apoios complementares da atividade formativa	67
TEXTO DE APOIO I – Ferramentas-chave da avaliação	67
TEXTO DE APOIO II – Os “doze mandamentos” da disciplina para professores	68
TEXTO DE APOIO III – Elementos integrantes da configuração metodológica do processo de avaliação educacional.....	69
TEXTO DE APOIO IV – As várias formas de avaliar.....	70
TEXTO DE APOIO V – Como resolver relações de conflito.....	76

TEXTO DE APOIO VI – Avaliação Educacional e Promoção Escolar.....	76
TEXTO DE APOIO VII – Considerações gerais sobre avaliação no cotidiano escolar - Cipriano Carlos Luckesi	78
Conclusão	82
Referências	83
ANEXO 1	89
ANEXO 2	93

INTRODUÇÃO

O propósito deste trabalho é a construção de uma atividade formativa sobre a temática da avaliação da aprendizagem, junto a professores, dentro do espaço escolar. A busca do aprimoramento de suas práticas parte de um olhar reflexivo e diferenciado sobre a avaliação escolar, por meio de ações colaborativas, facilitadas com o uso estratégico do *Role-Playing Game* (RPG).

O trabalho nasceu de uma análise crítica quanto à formação do professor, em especial da sua compreensão sobre o uso pedagógico da avaliação escolar, geralmente entendida e empregada dentro da perspectiva de classificação e certificação, situação provedora do modelo cultural que reforça a concepção de fracasso e conformismo, além de estimular, implicitamente, a exclusão escolar.

O produto principal desse trabalho, apresentamos uma atividade formativa para professores, com a intenção de incitar a discussão e reflexão sobre as práticas relacionadas ao processo de avaliação escolar. Partindo de uma simulação baseada em situações reais e cotidianas, que ofereçam dilemas em que posições possam ser confrontadas, analisadas e rediscutidas.

A atividade formativa, por sua vez, não tem como objetivo apontar se os métodos empregados estão certos ou errados, mas sim oferecer, por meio dessa dinâmica, diferentes perspectivas que possam incitar mudanças em relação às práticas do professor.

Este trabalho está distribuído em três capítulos. No primeiro, **A trajetória: razões de bastidores**, apresentamos uma breve descrição do caminho acadêmico e profissional, contextualizando junto aos propósitos que motivaram o desenvolvimento do trabalho. Buscamos analisar a função da aprendizagem dentro dos movimentos que caracterizam as relações que enfatizam as mudanças comportamentais, acentuando o papel da avaliação escolar nesse processo, discutindo a formação docente e o imbricar entre o Projeto Político Pedagógico e o entendimento quanto à participação democrática.

No segundo capítulo, **Educação, sociedade e avaliação**, identificamos e analisamos como historicamente a educação tem atendido, de forma sistemática, um modelo de sociedade fundamentado em uma concepção liberal-capitalista, abordagem construída a partir dos pressupostos teóricos fundamentados em Durkheim e Bourdieu. Em seguida, destacamos as

diferenças entre a prática de aferição, baseada em uma pedagogia do exame, em contraposição a avaliação da aprendizagem fundamentada no desenvolvimento do aluno, tendo como referência os estudos de Luckesi (2009) e as regulações das aprendizagens discutidas em Perrenoud (1999), além das análises de Arredondo e Diago (2003), Fernandes (2009), entre outros.

No terceiro capítulo, **Proposta da atividade formativa**, expomos sobre os objetivos gerais e específicos da proposta de formação em avaliação da aprendizagem em sala de aula dirigida aos docentes e a sobre a metodologia utilizada para a sua elaboração. Possui uma abordagem de caráter qualitativa, centrada na pesquisa-ação (Thiollent, 1994), além do uso do RPG – *Role-Playing Game*, aqui entendido como estratégia para estimular o trabalho em equipe por meio da cooperação, na contextualização dos temas e problemas discutidos, na facilitação que a dinâmica do jogo possibilita para a apropriação do que se propõe essa atividade formativa, percurso pelo qual adotamos como suporte às fundamentações nas análises de Amaral (2008), Vasques (2008), Freitas (2006) entre outros. O capítulo encerra-se com a apresentação da atividade formativa para professores.

O trabalho se fundamenta nas concepções de Cipriano Luckesi que aborda a forma pela qual o professor geralmente se apropria do ato de examinar em detrimento ao ato de avaliar. Prática que condiciona a avaliação dentro de uma postura classificatória, pontual e excludente.

Colabora na complementariedade dessa proposta a análise de Philippe Perrenoud que discute as formas de regulação das aprendizagens por meio do que denomina ser avaliação formativa, e de que forma ela se propõe a mediar às retroações e os efeitos da regulação dos processos da aprendizagem.

A produção final é uma atividade formativa para ser realizada por professores, em reuniões pedagógicas, que visa a contribuir no enriquecimento das discussões sobre questões que orientem as tomadas de decisão de ordem educativa no contexto da sala de aula. A tarefa busca ampliar a interação entre os professores com a temática da avaliação escolar e com o objetivo de apoiá-los no aperfeiçoamento de suas práticas da aprendizagem, de forma mais atrativa e, por que não, lúdica.

Nesse contexto, a atividade formativa poderá, inclusive, atender a uma proposta autocontida, ou seja, ser suficiente em relação a um determinado assunto, sem que seu usuário precise de outros materiais para entendê-lo, além de conter com clareza quais objetivos pedagógicos que pretende alcançar com seu uso (SILVEIRA; CARNEIRO, 2012:7).

Esse material poderá ser mediado por Professores Coordenadores durante as capacitações formativas semanais ou mesmo nas realizadas em reuniões pedagógicas que fazem parte do calendário escolar.

CAPÍTULO 1 - A TRAJETÓRIA, RAZÕES DE BASTIDORES

A porta de entrada no mundo universitário deu-se em especial pela atração às temáticas político-sociais que aguçavam minha curiosidade, instigadas naquele momento, fim dos anos 80, por um conjunto de mudanças no cenário político que se desenhava no país, reflexo das primeiras eleições diretas presidenciais realizadas após a abertura política.

O curso de Estudos Sociais foi, então, uma escolha muito mais ideológica do que motivada pelo exercício do magistério, não existindo naquele momento qualquer pretensão da docência, a qual esbarrava nas enormes dificuldades e limitações que a profissão oferecia, em especial por efeito do baixo salário e das condições precárias do trabalho.

A proposta curricular, corpo docente e a metodologia do curso ofertaram-me certo embasamento teórico que contribuiu, especialmente nos primeiros passos, para compreensão de que não existe um saber final e conclusivo, a aprendizagem se constrói a todo tempo, de várias formas e por diferentes caminhos.

Como exigência do curso, realizei estágio em uma escola pública, localizada no extremo da região Leste¹ e que atendia alunos oriundos de famílias muito carentes, com baixíssima autoestima e, principalmente, desassistidos do poder público na garantia de seus direitos sociais. Essas famílias haviam sido obrigadas a deixar suas casas em favelas na região central e a mudar para um conjunto habitacional distante. Essa prática de reurbanização impositiva dificultava as relações entre a comunidade e a escola que, por vezes, era compreendida como a representação do estado autoritário, situação que dificultava a construção de identidade comunitária entre as famílias e a escola.

A vulnerabilidade social existente nessa comunidade conduzia a um clima de tensão entre pais e os agentes educacionais que, dadas as dificuldades socioeconômicas de muitas daquelas famílias, por vezes, acabavam por cobrar da escola uma política assistencialista, prometida e não cumprida pelo poder público.

Essa experiência, ainda na condição de sujeito em início de formação, permitiu a possibilidade de contato com uma realidade dissonante da qual imaginara ser ideal.

¹ O Distrito de Cidade Tiradentes abriga o maior complexo de conjuntos habitacionais da América Latina, com cerca de 40 mil unidades, a maioria delas, construídas na década de 1980 pela COHAB (Companhia Metropolitana de Habitação de São Paulo), CDHU (Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano do Estado de São Paulo) e por grandes empreiteiras, que inclusive aproveitaram o último financiamento importante do BNH (Banco Nacional da Habitação), antes de seu fechamento. O bairro foi planejado como um grande conjunto periférico e monofuncional do tipo “bairro dormitório” para deslocamento de populações atingidas pelas obras públicas, assim como ocorreu com a Cidade de Deus, no Rio de Janeiro. Fonte: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/>

Nesse conjunto, com os professores e seus diferentes projetos, com pais e alunos, além de reuniões com as lideranças comunitárias, em que ouvir, muitas vezes, era melhor do que falar, coube à direção da escola encontrar soluções para minimizar os pontos de tensão e resgatar a importância que a escola pode oferecer à comunidade, frente à construção de um ambiente possível ao desenvolvimento da aprendizagem.

As ações resultaram em uma maior proximidade entre as famílias e a escola, o que gerou uma comunicação aberta em que os dois lados compreenderam a necessidade de serem complementares e não adversários na complexidade da ação de educar.

Assim, mesmo na adversidade, percebi ser possível traçar metas na busca de resultados satisfatórios, partindo da compreensão dos sujeitos envolvidos, no reconhecimento do outro, por meio do respeito mútuo, no compartilhar das experiências, na transparência de nossas ações e, em especial, no diálogo entre todos os envolvidos.

Hoje compreendo a importância na convergência dessa experiência dentro da dimensão dos saberes para ensinar e o quanto esses princípios são elementares no processo constitutivo da formação do educador.

Talvez, o mais curioso no processo inicial de minha formação docente, esteja na relutância em me aceitar nessa profissão, acreditava que mais cedo ou mais tarde deixaria o magistério, pois não encontrava perspectivas futuras nessa área de atuação. Grande parte das pessoas com quem lecionava, exercia mais de uma atividade profissional e tinham o magistério como fonte secundária de renda e quase nunca como idealismo e vocação.

Os autores Marcelo e Vaillant (2009:35) destacam como a ausência da valorização social na carreira docente influencia na definição do indivíduo para a escolha e permanência nessa atividade. Em que medida o processo histórico da profissão é condicionado pelas dificuldades e as cobranças sociais do sistema de ensino, e o quanto essa intensidade se faz geradora da deficiência na formação do educador.

Nos anos seguintes, trabalhei em várias escolas, que por efeito das especificidades locais, agregaram-me saberes distintos daqueles assimilados na universidade. O relacionamento com professores que pertenciam a uma geração antes da minha, foi de extrema relevância na obtenção dessa construção identitária. A perspectiva acadêmica se juntava às práticas da profissão, formalizando a práxis que constituiria a minha profissionalidade.

De acordo com Garcia (2013:150), os professores conseguem alcançar resultados mais significativos em sua formação, por meio de uma aprendizagem autônoma, baseada no desenvolvimento de sua capacidade crítica, de pensamento independente e de análise reflexiva. Essa concepção formativa não se desenvolve solitariamente e sim por intermédio de uma ação de colaboração entre os agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Brzezinski (2002), em consonância ao exposto, enfatiza que

(...) a identidade do profissional docente é construída no cotidiano a partir dos pressupostos de exercer sua atividade sobre o alicerce da trilogia dos saberes específicos, dos saberes pedagógicos e das experiências adquiridas dentro e fora da sala de aula nos desafios encontrados e superados no exercício da função ao longo do período do processo histórico (BRZEZINSKI, 2002:131).

Em meados dos anos 90, a Secretaria de Educação de São Paulo criou a função de Professor Coordenador. Resolvi tentar esse novo desafio e, novamente, minha falta de experiência foi um entrave. Depois de poucos meses deixei a coordenação. Percebi que só melhoraria minha base teórica se voltasse para universidade, na época o único lugar em que poderia conseguir alguma formação pedagógica capaz de me proporcionar o suporte necessário. Iniciei assim o curso de Pedagogia.

Na compreensão da importância da formação profissional, Guimarães (2004), destaca que

(...) o investimento na formação é um ponto de partida que apresenta possibilidades de melhoria da profissionalidade e de um significado diferente para a profissionalização e o profissionalismo docentes, bem como possibilidade para ressignificação da sua identidade profissional nesse contexto pródigo em mudanças de natureza modificada. (GUIMARÃES, 2004:25)

Diferente da primeira graduação, a Pedagogia apresentou-me um contato melhor delineado sobre o ensino-aprendizagem, desconstruindo aos poucos os preconceitos criados e que teimavam existir após a licenciatura. Preconceitos originados a partir da contradição em acreditar que o domínio do conteúdo específico da matéria, no meu caso história, poderia sobrepujar os saberes das técnicas didático-pedagógicas, quando na verdade, deveriam ser complementares.

Concluído o curso de Pedagogia, seguiu-se o convite para a vice direção em uma escola com características semelhantes àquela onde havia iniciado. Exerci a função de vice-diretor durante dois anos. Essa experiência me possibilitou tomar contato sobre a complexidade que permeia a gestão escolar, em seus entraves burocráticos, na importância da dialogicidade permanente para os desafios sociais e ainda na busca por parcerias que pudessem colaborar com a melhora na qualidade da aprendizagem.

A experiência na gestão escolar ganhou significados e se apresentou de forma que motivou a buscar outras metas na carreira do magistério. Assim, em janeiro de 2002, por meio de concurso público, assumi o cargo de diretor de escola da Rede Estadual de São Paulo.

O ingresso deu-se em uma escola de Ciclo II e Médio, com pouco mais de 1.200 alunos, em um município pobre da Grande São Paulo, com dificuldades similares às vivenciadas no início de minha carreira no magistério. Essa situação me impulsionou no desenvolvimento de um projeto de gestão, em conjunto com a equipe escolar, que trouxesse em seu interior ações da valorização dos diferentes sujeitos que compõem a escola, tal qual idealizara Freire.

(...) uma escola que, continuando a ser um tempo-espaço de produção de conhecimento em que se ensina e em que se aprende, compreende, contudo, ensinar e aprender de forma diferente. Em que ensinar já não pode ser este esforço de transmissão do chamado saber acumulado, que faz uma geração à outra, e aprender não é pura recepção do objeto ou do conteúdo transferido. Pelo contrário, girando em torno da compreensão do mundo, dos objetos, da criação, da boniteza, da exatidão científica, do senso comum, ensinar e aprender giram também em torno da produção daquela compreensão, tão social quanto a produção da linguagem, que também é conhecimento. (FREIRE, 1998:6).

Assim, tenho buscado participar de formações, como Circuito Gestão; Pro-gestão; Capacitação de Gestores do Programa Escola da Família; Curso de pós-graduação em Gestão Educacional; além de participar de grupo de trabalho entre diretores de escola no qual discutimos as dificuldades e, em conjunto, buscamos tomadas de decisão em prol de superar os obstáculos rotineiros.

Nesses anos, entre a prática da sala de aula e a gestão escolar, tenho me convencido cada vez mais o quanto ações coletivas, coordenadas, reflexivas, significativas e compartilhadas, podem auxiliar no desenvolvimento de propostas que ousem buscar mudanças e que possam ressignificar o universo escolar, instigando-o à transformação. “(...) uma escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, por isso se recusa o imobilismo” (FREIRE, 1998:63).

1.1 A aprendizagem

O campo da aprendizagem na educação, de modo geral, vem passando, nas últimas décadas, por uma série de transformações e quebras de paradigmas, situação que abre um significativo espaço na multiplicação de pesquisas na busca por alternativas que possam contribuir em novas propostas educacionais.

A busca por novas propostas, por sua vez, incita discussão sobre qual o significado da aprendizagem no contexto escolar, o que se espera que o educando adquira ao final de seu tempo como estudante, que habilidades, hábitos, comportamentos, conhecimento e competências tenham alcançado. O quanto algumas dessas características são (ou serão) mais ou menos relevantes nas vidas dessas pessoas? O que entendemos da aprendizagem em sala de aula nos torna capazes para selecionar o que, quando e quem merece ser priorizado? Ainda, quais movimentos são necessários para mensurar essa aprendizagem?

Freire e Faundez (1985:26-27), em seus diálogos, alertam sobre a essencialidade do existir humano na ação de perguntar, debatem o quanto o pensamento e a prática pedagógica em nossas escolas buscam respostas partindo de um conhecimento transmitido de conteúdos prontos, formas eficientes de desestímulo criativo e causador da burocratização da pergunta. Essa, por sua vez, fundamentada dentro de uma pedagogia que se instrumentaliza na formação de uma educação que valoriza o processo mecânico de transmissão e de memorização do conhecimento.

Dessa forma, o ato de responder anula o ato de perguntar, e o ensino acaba por se caracterizar pela resposta e não pela pergunta. O professor, segundo os autores, ao trazer para a sala de aula a resposta pronta, elimina a curiosidade dos alunos e exclui o processo que instiga o buscar de ser mais, fundamental no constitutivo enquanto seres humanos.

Há uma aparente complexidade quanto à definição sobre o que é aprendizagem, situação que invariavelmente dificulta uma homogeneidade conceitual, Moreira (2009:12-13) defende que, para muitos, aprendizagem é a aquisição de informação ou de habilidades; enquanto que, para outros, aprendizagem seria a mudança, relativamente permanente, do comportamento em razão da experiência.

A aprendizagem, dentro de uma concepção epistemológica, é entendida como processo pelo qual é gerado o conhecimento, o que, de acordo com Freire (1974)², descaracterizaria a ideia de um conhecimento pronto e acabado de forma a ser depositado no aluno.

Nesse contexto a aprendizagem é a conexão do qual

os campos de conhecimento não existem separadamente um do outro e não existem separadamente das pessoas que estudam. Conhecimento e aprendizagem – os processos pelos quais as pessoas criam o conhecimento – são sistemas vivos formados por redes e inter-relações frequentemente invisíveis. Podem estar entre os sistemas vivos mais complexos. A ideologia da natureza do conhecimento e do

² FREIRE, Paulo. Papel da Educação na Humanização. Artigo. Revista da FAEEBA – Faculdade de Educação do Estado da Bahia. Ano 6 nº 7, janeiro a junho de 1997. Salvador: 1997. P. 12-17.

saber, as crenças e os valores subjacentes dos professores e aprendizes sobre a natureza da escola e as interações sociais que ocorrem em ambientes aprendentes são todos partes desse sistema vivo – e todos afetam a capacidade de aprender dos indivíduos e grupos. (SENGE, 2005:25)

De maneira geral, a aprendizagem está relacionada com a mudança comportamental e não somente a uma reprodução sistemática de comportamentos realizados anteriormente.

Segundo Luckesi,

(...) toda aprendizagem significativa far-se-á por meio do movimento, que organiza a experiência, constituindo uma forma; movimento que não necessariamente é físico, biológico, muscular, mas pode ser tudo isso e também afetivo, mental, de raciocínio, de compreensão ou de ação. O fato é que o ser humano aprende pela ação ou, mais apropriadamente, por uma cadeia de atos, intitulada ação, reflexão-ação. (LUCKESI 2011:85)

Dentro do exposto, qual seria, então, o papel do professor ao usar a avaliação no processo da aprendizagem? - objeto de análise desse trabalho. Estaria a avaliação associada, como analisa Perrenoud (1999:25), à criação de hierarquias de excelência nos quais os alunos são comparados e depois classificados para atendimento normativo e institucional, partindo de um conjunto de critérios preestabelecidos pelo professor ou mesmo, a posteriori, em que esses critérios são decididos em função da distribuição dos resultados?

A avaliação em sala de aula tem se pautado em apresentar resultados que restringem sua função, quase que exclusivamente, na representação de dados coletados para fins de classificação do aluno, constituindo-se dessa forma, como instrumento autoritário e limitador do desenvolvimento, proporcionando para alguns o acesso e o aprofundamento teórico das aprendizagens, enquanto para outros, a estagnação e exclusão dos meios do saber (LUCKESI, 2009:37).

O autor defende que os professores praticam o ato de examinar na compreensão de estarem avaliando, o que, em sua análise, são ações diametricamente opostas: O Exame se apresenta em momentos pontuais, enquanto o ato de avaliar, por outro lado, ocorre durante todo o processo da aprendizagem. A avaliação, para ser constituída como tal, deverá fornecer elementos que possam sinalizar o alcance ou não do que se planejou.

A limitação no ato de examinar se desvela ainda por meio da classificação e, conseqüentemente, na exclusão do examinado. Podemos apontar, como exemplo, o resultado de um concurso em que aquele que atinge o escore mínimo consegue se classificar, enquanto os demais seriam excluídos do processo. O mesmo exemplo se aplica aos vestibulares com suas notas de corte que determinam os que poderão ou não ingressar na universidade. Esse modelo, quando empregado em sala de aula, apenas reforça a concepção do fracasso escolar,

pois ao limitar sua ação no que o aluno não conseguiu aprender encerra sua funcionalidade em si mesmo.

A avaliação, por meio de sua dinâmica, age na contramão dessa limitação de função, pois compreende, em seu movimento, que o ato de avaliar permite, partindo sempre de um diagnóstico, alterar e corrigir a realidade da aprendizagem existente, quando assim se fizer necessário.

Contudo, se compreendida e utilizada dentro da perspectiva do ato de examinar, a avaliação se transforma em um instrumento disciplinador e, ao converter-se em uma esfera de poder e dominação, permite a reprodução de um modelo autoritário, em que o professor, imerso no processo, se detém em um estado de despersonalização, alcançando quase que simultaneamente o papel de oprimido e opressor (FREIRE, 1987:13-17).

A abordagem crítica e construtiva da avaliação apresentada por autores, como Luckesi e Perrenoud, entre outros, servirão como lastro para a construção de uma proposta de trabalho que deriva da intenção de aprender para poder ensinar, desconstruindo crenças e hábitos, transitando do senso comum para o senso crítico, na busca de dar um significado de aprendizagem, como deve ser, de fato, a avaliação em sala de aula.

1.2 A formação do professor e as intersecções nas relações da aprendizagem

Durante meu trajeto na educação, pude observar o quanto geralmente se mostra frágil a preparação do educador em sua formação acadêmica, e como essa situação conduz a uma dissonância entre o que se inspira e o que de fato se realiza na complexidade dos movimentos que se desenvolvem o processo da aprendizagem.

As fragilidades se mostram, em especial, na reação dos professores recém-formados ao frequentarem pela primeira vez o espaço de uma sala de aula. É comum os educadores chegarem cheios de projetos e expectativas e encontrarem uma realidade contrária àquela normalmente ensinada na universidade. Em pouco tempo, as más condições de trabalho e a desvalorização da profissão substituem as expectativas mais otimistas, gerando, por vezes, a frustração e, conseqüentemente, refletindo no exercício de sua prática docente, sendo muitas vezes determinante para sua permanência ou não no magistério.

O professor, em geral, acredita que está fazendo o seu melhor e quando os resultados não se apresentam satisfatórios, tende a responsabilizar o desinteresse dos alunos com a

aprendizagem, as condições ambientais e materiais em que o processo de ensino se desenvolve, além da desestruturação familiar.

Quanto a concepção entre resultados insatisfatórios e desinteresse dos alunos, Bock e Aguiar (2003) apontam que:

(...) do aluno a escola cobrará o esforço e todo o fracasso será lido como falta de empenho. O aluno que fracassar será diagnosticado como alguém que apresenta “problemas de aprendizagem” e será merecedor de trabalhos reeducativos, aulas particulares, intervenções psicopedagógicas. A escola fica isenta de responsabilidade, pois sua tarefa está cumprindo a contento: oferece oportunidades iguais. (BOCK e AGUIAR, 2003:135)

A ideia do oferecimento de oportunidades iguais (modelo fundamentado em uma perspectiva liberal) para alunos com problemas de aprendizagem, normalmente não leva em consideração as diferenças entre sujeitos, propondo como receita, por exemplo: uma metodologia que sirva para todos assim como uma recuperação padronizada.

Essa prática aparentemente tende a servir como forma da escola mostrar que buscou alternativas diferenciadas para recuperar o aluno, quando pelo contrário, serviu apenas de procedimentos burocráticos institucionais apoiados na obrigatoriedade legal. Assim, por meio da manutenção do discurso de uma proposta que prega a oferta de oportunidades iguais, a educação responsabiliza o indivíduo pelo fracasso (BOCK e AGUIAR, 2003:137).

Outra crítica frequente no discurso do professor, apontado pelas autoras, é a atribuição ao modelo de organização familiar a responsabilidade pela não apropriação dos saberes pelos alunos. O núcleo familiar é geralmente entendido dentro de uma concepção burguesa de normalidade e uma vez que não se apresente dentro desse modelo, servirá como justificativa para as dificuldades da aprendizagem. Famílias estruturadas de modo diverso, como por exemplo: Famílias sem a figura paterna em que mulheres chefiam os lares ou mesmo de casais do mesmo sexo fogem do parâmetro nuclear burguês. Todavia, a existência de diversidade na organização familiar resulta em diferentes experiências e não especificamente em fracasso escolar.

Ainda dentro do âmbito familiar, a crítica pela escola sobre a ausência dos pais no processo de aprendizagem dos alunos é incorporada como um dos fatores que dificultam a assimilação dos saberes. Contudo, não fica claro de que forma se efetiva a participação dos pais no acompanhamento escolar, novamente criando por meio de ações padronizadas soluções genéricas de intervenções como se fossem únicas para todos os casos.

Essas ações parecem se fundamentar muito mais em uma tentativa de firmar a responsabilidade da família no fracasso escolar do que enxergar as limitações do ato

pedagógico empregado, evitando expor as dificuldades que a instituição escolar detém no desenvolvimento satisfatório do processo da aprendizagem.

Nesse contexto, a avaliação que, segundo Perrenoud (1999:147), é o vínculo mais constante entre a escola e a família, vai de encontro ao que se espera da aprendizagem. Seu uso geralmente acaba se limita como instrumento de comunicação para notificar aos pais sobre a progressão escolar de seu filho, antes da realização de reuniões, o que se, de um lado os tranquiliza sobre as chances de êxito de seu filho, de outro, pelo contrário, os habitua quanto à ideia de um possível, ou mesmo provável fracasso escolar.

Esse sistema de transferência de responsabilidade por meio da avaliação em sala de aula tem sua autenticidade justificada dentro de discursos que, embora virtuosos, escondem elementos ficcionais:

- parece equitativo, uma vez que todos são submetidos às mesmas provas, avaliada segundo as mesmas tabelas e no mesmo ritmo, em virtude das mesmas exigências;
- parece racional e preciso, uma vez que os desempenhos são enumerados até o décimo do ponto ou mais;
- é bastante simples para informar os pais sem que estes conheçam em detalhe programas e exigências, um pouco como nos inquietamos com a febre de uma criança sem saber exatamente o que significa em termos fisiológicos;
- convence todos os pais que aderem, espontaneamente ou não, a uma competição onipresente no mundo econômico e em parte do mundo do trabalho; parece-lhes justo, saudável e educativo que o bom trabalho seja recompensado e o mau trabalho sancionado por notas ou uma classificação medíocres. (PERRENOUD, 1999:147-148)

A escola assim tenta, mesmo que inconscientemente, minimizar sua responsabilidade carregando nesses discursos as justificativas do fracasso escolar, ou ao menos, tentar disseminar a ideia de que dentro das condições existentes realizou seu papel, cabendo à família os devidos acompanhamentos na vida escolar da criança.

Essa condição não exclui a importância da família como motivadora do processo gerador da aprendizagem, pelo contrário, a participação familiar deve ser sempre estimulada, pois é perceptível a melhora na aprendizagem da criança partindo do apoio e da participação dos pais nesse processo. Considerando as formas de intervenção que devem ser analisadas e apropriadas para cada caso e não limitada em modelos padronizados ou generalizações.

1.3 O lugar do Projeto Político Pedagógico e a participação democrática

A relação ensinar, aprender e avaliar não se constrói de forma solitária, e sim, solidária. Os atores, imbuídos na elaboração em conjunto de um projeto político-pedagógico

esclarecedor, têm como meta subsidiar, de forma construtiva e eficiente, o educando no seu autodesenvolvimento na busca de resultados satisfatórios da aprendizagem.

O Projeto Político-Pedagógico deve ser apropriado como tal, que não se limite apenas às regulamentações normativas que determinam ser de responsabilidade dos estabelecimentos de ensino sua elaboração e execução, ou mesmo, compreendido além da formalidade que estabelece a necessidade da convergência do plano de trabalho do professor em direção ao projeto escolar³.

Deverá ser compreendido como um plano de gestão que proporcione a identidade da escola e contemple as intenções comuns de todos os envolvidos, capaz de nortear o gerenciamento das ações interescolares e operacionalizar a proposta pedagógica.

A construção do projeto político-pedagógico deve ser precisa, de tal forma, que não entre em contradição com o ato pedagógico, deve compreender tanto os anseios, no que tange resultados significativos decorrentes da ação, quanto à compreensão da complexidade dos recursos pedagógicos existentes – sejam teóricos ou práticos – para o atendimento das expectativas de transformar em realidade o que propomos.

A escola é lugar de aproximação com a realidade. A realidade pode ser, ali, compreendida, possibilitando superar saberes restritos e preconceituosos. A escola é lugar de crítica da realidade, realidade essa que está também na escola. Trabalha-se na educação para o fortalecimento do indivíduo no sentido de sua intervenção transformadora no mundo (BOCK, 2003:147).

Essas concepções devem ser desveladas de forma que, tanto educadores quanto educandos, possam se apropriar dessa leitura crítica e, a partir dela, buscarem não só a compreensão como a promoção das mudanças sociais.

À luz do exposto, reforça-se o quanto o processo da aprendizagem necessita de um plano político pedagógico, construído solidariamente por toda a comunidade escolar a partir de suas demandas, expondo suas fragilidades e dificuldades. Essa condição permitirá uma análise real da situação existente e a elaboração de uma agenda de trabalho, firmada dentro de princípios democráticos que direcionarão as ações na tentativa de superar as vulnerabilidades que se expõem na aprendizagem.

Os princípios se constituem democráticos por meio da participação representativa de todos os segmentos da comunidade escolar, somando e se apropriando de suas diferentes perspectivas e saberes. Na construção em conjunto, aprendem-se todos, tal qual afirma Vygotsky (REGO, 2002), por meio do convívio com o outro que o homem se constitui.

Democracia e participação se tornam termos correlatos, à medida que o primeiro se promove em direção ao outro. No entanto, conforme pondera Lück (2010), mesmo que a democracia seja irrealizável sem participação, contraditoriamente poderá existir participação sem que necessariamente o espírito democrático esteja presente; limitando, dessa forma, o conceito de participação.

³ Art.º12 e Art.º 13 da LDBEN nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Para que esses conceitos se completem, é condicionante a compreensão e apropriação de seus significados, partindo do entendimento de que

[...] a participação constitui uma forma significativa de, ao promover maior aproximação entre os membros da escola, reduzir desigualdades entre eles. Portanto, está centrada na busca de formas mais democráticas de gerir uma unidade social. Define-se, pois, a gestão democrática como o processo em que se criam condições para que os membros de uma coletividade não apenas tomem parte, de forma regular e contínua, de suas decisões mais importantes, mas assumam responsabilidade por sua implantação. Isso porque democracia pressupõe muito mais que tomar decisões: envolve a consciência de construção do conjunto da unidade social e de seu processo de melhoria contínua como um todo (LÜCK, 2010:57).

A gestão democrática abre espaço nas relações da aprendizagem em sala de aula, quando se consegue mobilizar estratégias para articular as incumbências legais às atribuições docentes na prática pedagógica; quando se compreende a natureza dos saberes da docência na perspectiva de valorizá-los e integrá-los a uma prática profissional mais significativa e efetiva; quando se organiza espaços formativos para a reflexão, integração dos saberes e ação pedagógica.

Em contrapartida, a avaliação, em especial aquela realizada em sala de aula, há muito tempo, tem sido usada na contramão do processo que se espera de participação democrática dentro da esfera escolar. Constituindo-se em geral como instrumento de caráter classificatório e de certificação burocrática, por vezes mesmo, como motivadora da exclusão escolar (FERNANDES, 2009; LUCKESI, 2009; 2012).

A avaliação por si só não é a solução para todas as dificuldades que afligem a educação, tampouco é a responsável pelos resultados insatisfatórios decursivos das práticas da aprendizagem, assim como nenhum fator isoladamente. Contudo, é perceptível que o modelo em uso em nada contribui para melhoria da qualidade na aprendizagem, nessa linha Luckesi (2009) aponta que,

[...] a verificação transforma o processo dinâmico da aprendizagem em passos estáticos e definitivos. A avaliação ao contrário, manifesta-se como um ato dinâmico que qualifica e subsidia o reencaminhamento da ação, possibilitando consequências no sentido da construção dos resultados que se deseja. (LUCKESI, 2009:94)

No entendimento de que a avaliação deva ser compreendida em sua prática no contexto do processo educativo, portanto com o desenvolvimento pedagógico do aluno e no aperfeiçoamento do ensino, apresentamos nesse trabalho, uma atividade formativa para professores, cuja intenção é levá-los a refletir a fim de buscar alternativas que proponham superar a forma pela qual a avaliação vem sendo usualmente empregada em sala de aula.

CAPÍTULO 2 EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E AVALIAÇÃO

2.1 Educação e sociedade

O uso da educação como forma de manutenção e controle social foi um discurso defendido por autores como Émile Durkheim e Pierre Bourdieu que buscaram analisar as formas pela qual a pedagogia tem atendido às propostas de modelos político-econômicos, em especial aquelas advindas da sociedade liberal-capitalista e de seus mecanismos reprodutores, entre eles a própria educação.

Segundo Filloux (2010), para Durkheim cada sociedade, em um determinado momento de seu desenvolvimento, tem um sistema de educação que se impõe aos indivíduos. Estabelecendo um modelo ideal de homem, moldando-o dentro de determinadas especificidades de caráter intelectual, físico e moral. Nesse sentido, a sobrevivência da sociedade está atrelada a existência de uma suficiente homogeneidade de seus membros.

Uma sociedade é feita de indivíduos que “conseguem viver” juntos porque têm em comum valores e regras parcialmente transmitidos pela escola. A sociedade, enquanto objeto constituído pela sociologia, não é nem transcendente, nem imanente aos indivíduos: ela tem uma especificidade definida pelos parâmetros de integração (subordinação ao grupo) e de regulação (reconhecimento de regras que controlam os comportamentos individuais. (FILLOUX, 2010:17).

Assim, a educação, a serviço da manutenção dessa homogeneidade, instrumentaliza as condições que permitem, desde cedo, fixar os fundamentos propostos pela vida coletiva em atendimento ao modelo de sociedade. De acordo com Filloux (2010), a educação para Durkheim é uma socialização da jovem geração pela geração adulta e, dentro dessa concepção, quanto maior a eficiência do processo de socialização, melhor será o desenvolvimento da comunidade em que a escola está localizada.

Pierre Bourdieu, influenciado pelos estudos de Max Weber e Durkheim, desenvolve seu trabalho na área da educação, pesquisando o papel das sociedades contemporâneas e das relações sociais na manutenção de diferentes grupos sociais, utilizando-se do sistema de ensino como instrumento de reprodução da cultura dominante. Tendo como base os estudos do sistema educacional francês, Bourdieu (STIVAL e FORTUNATO, 2008), apresenta a tese que a educação, ao invés de transformar a sociedade e permitir a ascensão social, acaba por validar as diferenças sociais e reproduzir as desigualdades. Em sua análise, aponta que a escola, na condição de instituição subserviente ao modelo liberal burguês, ignora a bagagem cultural existente nas classes trabalhadoras, ao mesmo tempo em que ratifica o patrimônio

cultural burguês como excelência a ser alcançada na sociedade, impondo como modelo suas formas de falar, de conduta, de valores etc.

Nesse contexto, se desenvolve a “teoria da reprodução”, conforme apresentada por Bourdieu e Passeron (1975), apud Stival e Fortunato, 2008:12003 que fundamenta o conceito de violência simbólica, em que toda a ação pedagógica é uma violência simbólica enquanto imposição de um poder arbitrário. A arbitrariedade se constitui na imposição de uma cultura dominante sobre outra, da qual passa a ser compreendida e unicamente aceita. Assim o “poder arbitrário” acentua a divisão de classes, ao permitir a instrumentação da ação pedagógica como processo de reprodução cultural e social simultaneamente.

A violência simbólica é identificada tanto no desprezo da cultura popular, quanto na interiorização da expressão cultural da classe dominante, forçando a perda da identidade pessoal e suas referências. Bourdieu (STIVAL e FORTUNATO, 2008) define que o processo educacional se desenvolve por meio de dois mecanismos destinados à configuração da sociedade liberal burguesa: a reprodução da cultura e a reprodução das estruturas de classe. Enquanto o primeiro mecanismo atua no mundo das representações simbólicas ou ideológicas, o outro se revela na própria realidade social.

[...] o sistema escolar cumpre uma função de legitimação cada vez mais necessária à perpetuação da “ordem social” uma vez que a evolução das relações de força entre as classes tende a excluir de modo mais completo a imposição de uma hierarquia fundada na afirmação bruta das relações de força. (BOURDIEU, 2001:311 apud STIVAL e FORTUNATO, 2008:12004)

Assim, no lugar da violência física, a escola impõe a violência simbólica, desenvolvida pela doutrinação e dominação, que forçosamente estabelece os indivíduos a pensarem e agirem de tal forma que não tomem conhecimento que legitimam a ordem social em vigor.

O sistema educacional, nesse contexto, acaba por reproduzir, por meio da violência simbólica, as relações de dominação, assegurando na reprodução desse modelo a ideologia proposta da classe dominante.

Essa intencionalidade promove a criação de hábitos diferenciais, derivados da ação coercitiva que define a ação pedagógica em um ato de violência, de forma que, por sua vez, incute nos educandos as predisposições de agirem em consonância a um determinado código de conduta, a preservar normas e valores, que os caracteriza como pertencentes a um determinado grupo ou classe social.

Nesse sentido, os mecanismos de seleção existentes no sistema de ensino atendem aos interesses daqueles que já se encontram em uma situação privilegiada, identificando-os como aptos ao exercício do poder. Ao mesmo tempo, que deixam transparecer uma perspectiva de aparente neutralidade com a criação de sistemas de pensamento que tornam legítima a exclusão dos não privilegiados, com base nas ausências de habilidades, competências e capacidades, o que resultariam os maus desempenhos.

2.2 Avaliação e sociedade

A avaliação, quando empregada com essa natureza, geralmente esconde por trás de si uma proposta ideologicamente constituída, em que o processo educacional, que originalmente se fundamenta em ideais de igualdade e equidade, acaba por fortalecer o desequilíbrio entre os grupos sociais por meio da incorporação de uma ética neoliberal.

A avaliação escolar, uma vez assumida exclusivamente dentro de práticas que visem basicamente à classificação e à certificação, poderá reforçar, para alguns, a possibilidade de acesso e a apropriação do conhecimento enquanto, para outros, a estagnação, ou mesmo evasão dos meios do saber.

Em uma revisão nos trabalhos publicados sobre avaliação da aprendizagem, fica evidente que esse é um tema consideravelmente presente, dos quais apresentam definições, teorias e até propostas de aplicação de modelos para um atendimento que essencialmente esteja a serviço do aprendiz e não somente buscando resultados de escalonamentos, baseados geralmente em concepções de aprendizagens behavioristas.

Essas metodologias discorrem por determinadas fases de construção, das quais envolvem características que se aproximam. A mais regular delas entende a avaliação a partir de uma perspectiva diagnóstica que envolve a necessidade de tomada de decisões.

Os referenciais, nesse trabalho, avançam pela organização de uma linha coerente nas metodologias que envolvem a avaliação da aprendizagem em seus aspectos explicitamente voltados à formação do aluno como sujeito, dentro de uma perspectiva crítica-reflexiva e, sobretudo, por tratarem, como objeto de análise e discussão, a forma pela qual a avaliação vem sendo geralmente empregada nas escolas.

A avaliação da aprendizagem deve ser entendida dentro do contexto em que se processa a democratização do ensino, de tal forma que a ausência desse movimento dificulte as garantias que corroboram na manutenção de crianças e adolescentes na escola, além de prejudicar as condições de acesso a uma educação de melhor qualidade.

Para tanto, é fundamental que a avaliação da aprendizagem esteja relacionada com o Plano Pedagógico da Escola e mais do que isso, seja entendida por seus atores quanto sua importância na formação do indivíduo.

Assim, trago à luz os referenciais teóricos que envolvem a avaliação abordando suas definições dentro das concepções de seus autores e a partir destes, buscar uma composição que possa atender às especificidades da realidade em que se desenvolve o processo de aprendizagem.

É nessa perspectiva que Sousa (1994:89-90) destaca quanto à importância da função da avaliação como subsídio ao professor, a equipe escolar e ao próprio sistema no aperfeiçoamento do ensino. Ainda, as informações advindas de uma avaliação bem construída podem colaborar especialmente com as tomadas de decisões sobre quais recursos educacionais devem ser organizados na busca de um ensino mais efetivo.

A autora ressalta ainda a importância da avaliação como prática pedagógica e o estreitamento que deve existir junto ao processo educativo, buscando atingir, de um lado, o desenvolvimento do aluno, e de outro, o aperfeiçoamento do ensino. A análise desses resultados, de forma descontextualizada, tem direcionado a avaliação a um processo de hierarquização de resultados, em que a classificação passa a ser a única finalidade, contrapondo-se ao atendimento de estender uma multiplicidade de olhar ao educando: na identificação do erro, em suas dificuldades e, principalmente, em tomadas de decisões, tanto aos que assimilaram o conteúdo quanto aos que necessitam maiores atendimentos.

Por conseguinte, Luckesi (2011:166) sustenta o quanto uma intervenção eficiente procede do conhecimento proveniente do ato de investigar, produzindo a compreensão da realidade e como consequência, a garantia de agir de forma adequada e satisfatória à medida que precisa desse conhecimento.

Nessa direção, Allal (1979) apud Hadji (2001:21), indica três etapas das quais a atividade de avaliação visa encontrar um diagnóstico que habilite aos atores, durante o processo de aprendizagem, corrigir as modalidades da ação em andamento, estabelecendo assim:

1. - À coleta de informações, referente aos progressos realizados e às dificuldades de aprendizagem encontradas pelo aluno;
2. - A interpretação dessas informações, com vistas a operar um diagnóstico das eventuais dificuldades;
3. - A adaptação das atividades no ajuste necessário ao atendimento do processo de ensino/aprendizagem. (HADJI, 2001)

Gatti (2007:7) enfatiza, por sua vez, dois pontos essenciais a serem considerados nos processos avaliativos que se relacionam com a avaliação educacional. O primeiro é quanto à importância de se partir de algum ponto de referência, que deve ser tão claro aos avaliadores quanto para a comunidade interessada. O segundo ponto, mas não menos importante, será o papel do avaliador na elaboração de ações e intervenções, mudanças de rumo, busca de alternativas, tomadas de decisões, ou, para reafirmar caminhos tomados.

O termo avaliação educativa da aprendizagem escolar é empregado por Méndez (2002:15), no que identifica em sua abordagem, a forma pela qual devemos aprender sobre a avaliação, destacando sua atuação no favorecimento da aprendizagem e conhecimento sem que se desvencilhe dos interesses formativos dos quais deve servir.

Na análise desses referenciais, transparece o quanto a avaliação, de modo geral, exige obtenção de um diagnóstico preciso sobre a situação em que se encontra o educando. Esse procedimento permite a tomada de decisão que melhor atenda às suas especificidades e, conseqüentemente, possibilite planejar as intervenções necessárias para o devido redirecionamento das ações empregadas.

Além de destacar a importância das ações mediadoras com enfoque na intencionalidade, ou seja, a finalidade e/ou objetivo que se pretende com a avaliação, do uso que se presta dessa prática e em seus resultados

pode haver mudança no conteúdo e na forma de avaliar, pode haver mudança na metodologia de trabalho em sala de aula e até na *estrutura* da escola e da sociedade. No entanto, se não se tocar no que é decisivo, o caráter mediador da avaliação – intervir na realidade, a fim de transformar -, se não houver um reenfoque da própria intencionalidade da avaliação, de pouco adiantará. (VASCONCELLOS, 2007:14)

As teorias, aqui apresentadas, buscam identificar e entremear seus significados na tentativa de desenvolver uma mediação que possa resultar no entendimento da avaliação como processo na condução da aprendizagem e não como instrumento de uma ação individualista.

Compreendendo a ação individualista, conforme expõe Santos Guerra (2007:23-24), como um duplo entrave no processo que busca o êxito na aprendizagem. O primeiro deles está relacionado ao fato da possibilidade de cada professor venha desenvolver seus próprios critérios, concepções e atitudes de forma isolada e não dialogada. O que em nada contribui para sua formação e a de seus colegas. O segundo entrave tem a ver com o próprio aluno que passa a enxergar a avaliação como uma atividade unilateral e individualista, situação que

estimula a competitividade, bloqueando a aprendizagem compartilhada e, ainda, abre espaço para atitudes questionáveis dentro do campo ético institucional.

Segundo o autor, a avaliação deve ser compreendida dentro de uma esfera em que estimule as instituições a melhorar a formação de seus profissionais, discutindo suas práticas na busca do aprimoramento, sempre por meio da dialogicidade e colaboração mútua.

2.3 O conceito de avaliação e suas implicaturas

O modelo de avaliação escolar, por efeito de uma relação sócio-histórica; portanto, constituída como um instrumento de manutenção e reprodução da sociedade, acaba por determinar características que permitem a afirmação de que na escola, de maneira geral, houve uma apropriação do uso da verificação pura e simples, em contrariedade ao que se propõe ser o ato de avaliar.

Nesse sentido, ao buscarmos a etimologia do termo *verificar*, encontramos em seu uso corrente a ideia de “*ver se algo é isso mesmo...*”, e assim seu processo acaba por se constituir pela observação, obtenção, análise e síntese dos dados e informações, finalizando no dado ou no resultado, não permitindo que o sujeito retire das informações levantadas nenhuma proposta que possibilite, *a posteriori*, qualquer tomada de decisão.

Segundo Luckesi (2009:87), a prática da aferição do aproveitamento escolar, consiste em três procedimentos sequenciais:

1. Medida do aproveitamento escolar, normalmente utilizada pelo professor dentro de uma escala de acertos, de modo que o número de acertos seja medido em uma quantidade determinada de questões que possui o teste, prova ou trabalho apresentado;
2. Transformação da medida em nota ou conceito, com o processo de medida, o professor obtém o resultado da aprendizagem que é convertido em nota ou conceito. A conversão se dá por meio do estabelecimento de uma equivalência entre as questões certas ou pontos obtidos pelo aluno e uma escala, definida anteriormente pelo professor ou mesmo instituição de ensino;
3. Utilização dos resultados pelo professor: a) como forma de registro em seu diário de classe; b) em oferecer, mediante resultados insatisfatórios, outra “oportunidade” de melhorar a nota ou conceito, através de atividades recuperativas; c) em atentar para as dificuldades e desvios da aprendizagem e montar estratégias para corrigi-las.

Se os dados apresentados identificarem uma aprendizagem insatisfatória, usualmente, são utilizados até no máximo o segundo procedimento, que consiste em registrar as notas e em algumas situações, a possibilidade de uma nova aferição, com a recomendação por parte do professor, que o aluno estude com mais atenção para que suas notas melhorem. Observa-se, nesse caso, que o objetivo é a melhora da nota e não o processo da aprendizagem.

O uso dos resultados no movimento descrito sujeita sua função basicamente ao ato de classificar o aluno. Normalmente, a ação de aprovar ou reprovar expressa uma preocupação que, contraditoriamente, se torna mais importante que a própria aprendizagem.

A avaliação da aprendizagem deverá estender sua ação para além da coleta e registro de dados, exige em seu movimento a decisão do *que* e do *como* fazer. Segundo Rivas Navarro, (apud ARREDONDO e DIAGO, 2009:52) defende que: “a avaliação educacional propriamente dita está mais próxima da função do médico. Trata-se de uma exploração, diagnóstico, tratamento e eliminação de deficiências específicas na aprendizagem do aluno”.

A esse exemplo, completa Perrenoud (1999:15), nenhum médico se preocuparia em classificar seus pacientes, do menos doente ao mais grave, tampouco administrar a mesma dosagem de medicamento de forma coletiva. Sua ação seria de buscar um diagnóstico individualizado e propor um tratamento sob medida a cada situação.

Arredondo e Diago (2009), por sua vez, identificam uma estrutura básica do conceito de avaliação de forma que sua autenticidade está condicionada à existência de dois momentos. O primeiro é o entendimento da avaliação como um processo dinâmico, aberto e contextualizado que se desenvolve ao longo de um período de tempo; nunca pontual ou entendido isoladamente. E em um segundo instante, os autores, destacam quanto à necessidade de esse processo atender imprescindivelmente três movimentos fundamentais em toda e qualquer avaliação:

1º Obter informação: Aplicação de procedimentos válidos e confiáveis para conseguir dados e informação sistemática, rigorosa, relevante e apropriada que fundamente a consistência e a segurança dos resultados da avaliação.

2º Formular juízos de valor: Os dados obtidos devem permitir fundamentar a análise e a avaliação dos fatos que se pretende avaliar, para que se possa formular um juízo de valor o mais acertado possível.

3º Tomar decisões: De acordo com os juízos emitidos sobre a informação relevante disponível, será possível tomar as decisões cabíveis a cada caso. (ARREDONDO e DIAGO, 2009:39)

A avaliação, nesse caso, não desenvolve sentido quando esgotada em si mesma, seus dados devem ser analisados, compreendidos e direcionados a ações pertinentes. Nesse sentido, Perrenoud (1999:13) descreve a avaliação como uma engrenagem no funcionamento didático e, mais globalmente, na seleção e na orientação escolares.

As ações devem ser entendidas como resultantes das tomadas de decisões e podem ser distintas de acordo com a análise dos dados e das necessidades que delas se esperam, conforme o exemplo adaptado de Arredondo e Diago (2009:39) sobre momentos da avaliação:



Assim, a função da avaliação se dará de acordo com os movimentos que dela esperam buscar, ou seja, inicial, quando sua função estiver a serviço de um diagnóstico que traga referenciais ao planejamento das turmas; processual, quando sua proposta for de regular as ações que permeiam o processo da aprendizagem; e somativa, quando o objetivo estiver na classificação e certificação.

É nessa direção que Arredondo e Diago (2009) compreendem o ato de avaliar como um instrumento da ação pedagógica e integrada ao processo educacional, de maneira que possa adaptar a atuação docente às características individuais dos alunos no decorrer do seu processo de aprendizagem e, ainda, atender às finalidades e às metas educacionais por meio de sua validação e significação (LUCKESI, 2009; LUCKESI, 2011; FERNANDES, 2009; MENDEZ, 2002).

2.3.1 Questões despertadas sobre a avaliação

O ato de avaliar não deve ser entendido como uma ação isolada, como medir, observar ou pronunciar-se por meio de um julgamento de valor, de acordo com Hadji (2001), é um posicionamento em relação ao entendimento de onde se está para a compreensão do que se almeja alcançar. Para tanto, é fundamental ter muito bem claro o que dela se espera, além da análise dos elementos observáveis coletados em direção do que se deseja.

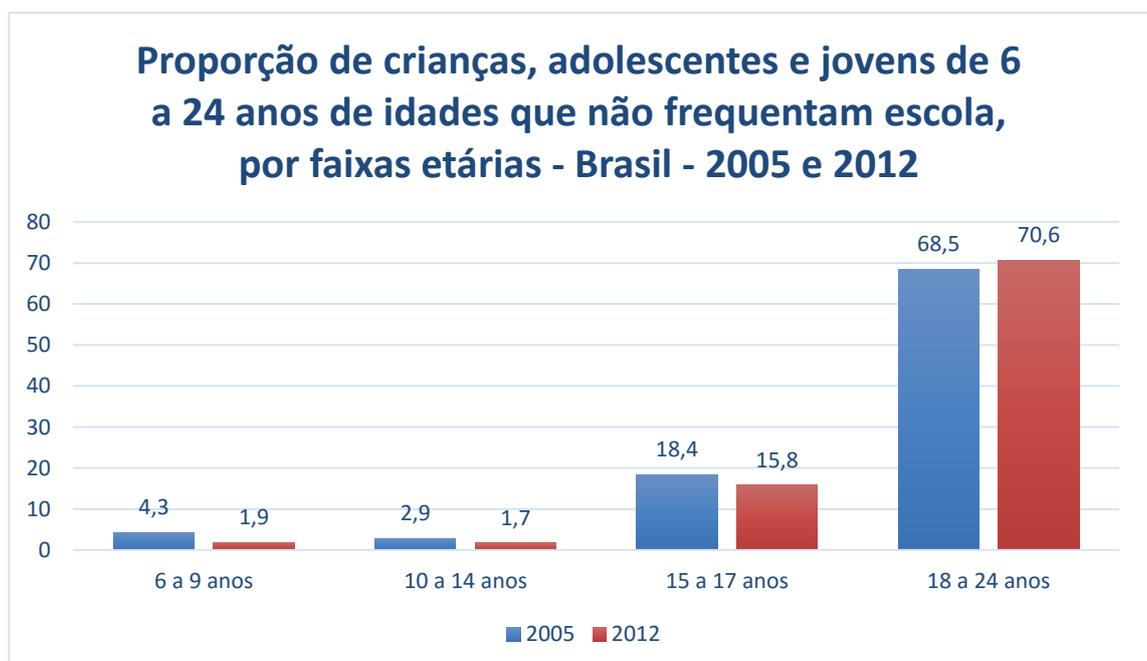
A avaliação escolar, por efeito de se desenvolver a partir de um contexto social, movimenta-se dentro de um processo de comunicação/negociação. Em que o juízo do avaliador é resultante dos fatores sociais em que está inserido: sua história, suas representações, sua percepção do contexto. Movimentos que o sujeito avaliado também se origina, portanto, ele próprio ator social em que se desenvolve os mesmos fatores sociais (HADJI, 2001:40).

Todavia, se não existe a objetividade da ação de avaliar, por outro, segundo o autor, ao menos podemos aperfeiçoar os limites do objeto da avaliação, partindo de uma “linha de coerência” objetivo (pedagógico), objeto (a avaliar) e as observáveis (a determinar). Que se busque neutralizar, sempre que possível, as influências sociais, em direção de um “contrato social”. Mais do que a objetividade, a busca deve atender à pertinência e à justiça.

Nesse contexto, pretendo construir uma argumentação que atenda à reflexão sobre a importância da avaliação da aprendizagem escolar, denominação proposta por Luckesi (2009) ao se referir sobre os dilemas que envolvem a avaliação em sala de aula, e conseqüentemente, seu ganho quando a serviço do ato pedagógico.

A análise do autor, publicada no início dos anos noventa, reflete uma sociedade em que o conceito de democratização do ensino esbarrava na dificuldade do acesso da criança à escola, situação que, na época, por efeito de falta de austeridade das políticas públicas, ainda era uma promessa.

Quase três décadas depois, dentro de uma realidade ainda em transformação, o acesso à escola nas séries iniciais não é mais uma situação de agravante fragilidade, por outro lado, na conjuntura atual, precipitassem de preocupante para alarmante os dados apontados pelos relatórios oficiais sobre o acesso à escola de crianças, adolescentes e jovens em idade escolar na Educação Básica⁴, nas faixas etárias de 15 e 17 anos e de 18 e 24 anos.



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2005/2012.

⁴ Relatório de Observação nº 5: - As Desigualdades na Escolarização do Brasil. Conselho do Desenvolvimento Econômico e Social, julho de 2014.

Os dados do gráfico identificam um significativo crescimento da evasão escolar relacionado com o aumento da faixa etária, o que podemos deduzir sobre a existência de fatores que dificultem a permanência do jovem na escola.

A evasão ainda é um desafio a ser superado em todo Brasil, situação que segundo Neto (2007) é substancialmente agravada pelas condições sociais impostas a muitas famílias, que em busca de ganho econômico utilizam-se indiscriminadamente da exploração da mão-de-obra infantil em detrimento a permanência desses jovens na escola⁵.

A avaliação escolar, quando não afluí em direção à formação do aluno, atua de forma a agravar o processo de evasão, e assume assim, como um dos elementos responsáveis pelo distanciamento da proposta de democratização do ensino (LUCKESI, 2009:60).

Desse modo, é evidente a percepção de que a condição do acesso à escola não é garantia de sua permanência e, conseqüentemente, do término de sua escolarização. Essa condição alija os direitos que, em essência, formalizam a concepção de um ensino democrático, em especial quando o Poder Público não se mostra eficiente na obtenção das condições básicas necessárias para adoção de políticas capazes de garantir que todas as crianças não só permaneçam na escola, na idade certa, como também concluam seus estudos.

Outro fator analisado pelo autor, como obstáculo ao processo de democratização do ensino, está relacionado à qualidade, ou seja, à forma de transmissão e apropriação dos conteúdos escolares de maneira que atenda ao processo da aprendizagem.

A criança, ao ser matriculada na escola, terá como objetivo a aprendizagem dos conteúdos que desconhece e ainda terá que compreender a realidade por meio dos saberes. Dessa forma, é fundamental o papel do professor como sujeito que torna possível, através de sua prática de ensino, criar as condições necessárias e suficientes para o atendimento dessa aprendizagem.

Assim, a formulação de uma prática de avaliação envolvida com a aprendizagem é fundamental como instrumento colaborador e facilitador na construção dos saberes e não simplesmente voltado a um procedimento técnico-institucional de caráter classificatório e direcionado à certificação (FERNANDES, 2009:29).

⁵ Trabalho Infantil na Terceira Revolução Industrial – Honor de Almeida Neto

Dos fatores apontados por Luckesi (2009) como complicadores do processo para democratização do ensino, ou seja, o acesso da criança à escola, sua permanência/terminalidade e a qualidade do ensino, os dois últimos perpassam pela análise da avaliação da aprendizagem, e podem servir como instrumentos deliberados à exclusão do educando, conseqüentemente, esbarrar na proposta pedagógica escolar.

2.3.2 A avaliação externa a serviço da aprendizagem

A avaliação, quando não está a serviço da aprendizagem, pode vir a se transformar em um instrumento motivador da evasão ou um complicador para a conclusão de seu ciclo ou série⁶. O aluno, ao não encontrar significado no que realiza, tende em desvalorizar o processo que implica sua aprendizagem.

A apropriação do conhecimento, fator relacionado com o que se espera na qualidade do ensino, tem se tornado uma discussão presente na atualidade. Se de um lado os índices de reprovação e evasão têm diminuído nas últimas décadas. Por outro, a qualidade – o que se espera na aquisição das habilidades e competências – no ensino público não se desenvolve na mesma proporção.

A partir dos últimos dados divulgados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o país avançou consideravelmente na inclusão e, nos anos iniciais, há uma evolução no que se espera de uma aprendizagem adequada. Contudo, nas séries finais, no ensino médio, é alarmante a evasão de alunos e o baixo aproveitamento do ensino-aprendizagem.

O portal de informações educacionais QEdu⁷ desenvolve um acompanhamento no avanço escolar do Ensino Fundamental por meio da Prova Brasil, desde o ano de 2007, e junto ao movimento Todos Pela Educação⁸, adotou, a partir de determinadas regulações, a

⁶ A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo adotou em 1998 o Regime de Progressão Continuada para o Ensino Fundamental, com base organizacional em dois Ciclos de Aprendizagem: Ciclo I (1ª a 4ª séries) e Ciclo II (5ª a 8ª séries). A partir de 2014 essa organização foi reformulada e passou a existir em três Ciclos de Aprendizagem: Alfabetização (1º ao 3º anos), Intermediário (4º ao 5º anos) e Final (6º ao 9º anos). Essa reforma não se desenvolveu no Ensino Médio que continua sendo realizado em três séries.

⁷ QEdu <www.qedu.org.br> é um portal não-governamental aberto e gratuito, onde se encontra informações sobre a qualidade do aprendizado em cada escola, município e estado do Brasil.

⁸ Em 1996 foi fundado o Movimento Todos pela Educação, organizado pelo setor empresarial (Fundação Lemamm, Fundação Jacobs e Grupo Gerdau), com objetivo central de atender a melhoria da qualidade da educação para as novas demandas de mercado.

meta de colocar 70% de alunos em condições de ensino adequadas (proficiente mais avançado) a ser atingida até o ano 2022. Regulações expressas de ordem que:

(...) de acordo com o número de pontos obtidos na Prova Brasil, os alunos são distribuídos em quatro níveis em uma escala de proficiência: Insuficiente, Básico, Proficiente e Avançado. Neste Portal considera-se que alunos com aprendizado adequado são aqueles que estão no nível proficiente e avançado. Esse conceito é o mesmo utilizado pelo movimento Todos Pela Educação para estabelecer suas metas e se baseia em parecer de seu comitê técnico composto por diversos especialistas em educação.

Para o 5º ano do Ensino Fundamental, os alunos nos níveis proficiente e avançado são aqueles que obtiveram desempenho igual ou superior a 200 pontos em Português e 225 pontos em Matemática. Para o 9º ano do Ensino Fundamental, os alunos nos níveis proficiente e avançado são aqueles que obtiveram desempenho igual ou superior a 275 em Português e 300 pontos em Matemática. Fonte: Portal de informações educacionais QEdU

A classificação dos níveis de proficiência determinados através do QEdU é estruturada da seguinte forma:

- Avançado, quando o aprendizado ultrapassa as expectativas esperadas. Nesse caso é recomendável que os alunos que alcancem esse nível sejam estimulados com atividades desafiadoras ao seu intelecto;
- Proficiente, os alunos encontram-se preparados para dar continuidade aos estudos. Nesse caso recomendam-se atividades de aprofundamento;
- Básico, os alunos precisam melhorar sua aprendizagem. Sugerem-se atividades de reforço escolar;
- Insuficiente, os alunos apresentam pouquíssimo aprendizado. Sendo necessária a recuperação de conteúdos⁹.

Os dados apresentados nas tabelas 1 e 2 mostram um avanço pouco significativo na aprendizagem de matemática e português nos 5º anos, havendo na prática uma manutenção nos níveis que se agrupam os alunos posicionados no Básico e Insuficiente.

Tabela 1

Distribuição dos alunos do 5º ano por nível de proficiência em Matemática no Brasil			
Nível de Proficiência	2007	2009	2011
Avançado	4%	7%	9%
Proficiente	18%	23%	24%
Básico	40%	39%	38%
Insuficiente	38%	31%	29%

Fonte: QEdU

Tabela 2

Distribuição dos alunos do 5º ano por nível de proficiência em Português no Brasil			
Nível de Proficiência	2007	2009	2011
Avançado	4%	8%	10%
Proficiente	21%	24%	27%
Básico	45%	42%	40%
Insuficiente	30%	26%	23%

Fonte: QEdU

Quadro situacional piora, conforme observado nas tabelas 3 e 4, se comparado com os anos finais do Ensino Fundamental. O nível de Proficiente em Matemática praticamente não registra melhora em seu desempenho, condição que se repete nas avaliações de Português, em que ambas apresentam significativa concentração no nível Básico e Insuficiente, que somados ultrapassam 75% nos anos avaliados.

⁹ Fonte: <http://www.qedu.org.br/>

Tabela 3

Distribuição dos alunos do 9º ano por nível de proficiência em Português no Brasil			
Nível de Proficiência	2007	2009	2011
Avançado	2%	3%	3%
Proficiente	14%	20%	19%
Básico	57%	55%	56%
Insuficiente	27%	22%	22%

Fonte: QEDu

Tabela 4

Distribuição dos alunos do 9º ano por nível de proficiência em Matemática no Brasil			
Nível de Proficiência	2007	2009	2011
Avançado	1%	1%	1%
Proficiente	8%	9%	11%
Básico	53%	51%	53%
Insuficiente	38%	39%	35%

Fonte: QEDu

Há que se levar em consideração que a metodologia da organização de dados divulgados pelo Portal QEDu não representa os índices oficiais apontados através do SAEB e, sim, de uma escala baseada a partir desse sistema¹⁰.

De qualquer forma, não devem ser desprezados índices tão alarmantes relacionados à baixa qualidade da aprendizagem no ensino público brasileiro. Situação que demanda uma concentração de esforços da sociedade como um todo para buscar alternativas para corrigir esse cenário.

2.3.3 A avaliação na escola – uma reflexão

A escola é o espaço em que as mudanças devem ser discutidas, analisadas, implantadas, e especialmente, compreendidas em seu escopo. Seus atores – gestores, professores, funcionários, pais e alunos – devem ter a compreensão e reconhecimento, dela e de seus respectivos papéis no desvelamento da realidade e na transformação sociocultural que se espera.

A escola não pode esperar por Reformas Legais para enfrentar a realidade que lhe afoga. Além do mais, a atitude de esperar “por decretos” [...] reflete o descompromisso de muitos e a responsabilização de poucos com aquilo que deveria ser transformado. A escola tem uma vida interior que, sem ser alterada por códigos legislativos, pode trabalhar com o homem em nova dimensão, bastando para isso que seus membros se disponham a estabelecer um novo projeto de reflexão e ação (NAGEL, 1989:10).

A ação coletiva entre os educadores no espaço escolar, que tenha como objetivo reverter um processo pedagógico que melhor atenda às necessidades de aprendizagens dos alunos perpassa necessariamente pela formação de seus professores. Nesse contexto, a escola, por meio de sua equipe gestora, deve oferecer as condições para que o processo de formação mútua e auto formação se tornem não só possíveis, como também contínuos (PLACCO & SOUSA, 2012), (BRUNO, ALMEIDA & CHRISTOV, 2009).

¹⁰ Essa classificação qualitativa foi desenvolvida por José Francisco Soares, atualmente presidente do Inep (2014-15), utilizando como base a escala do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB.

Sousa e Alavarse (2003) identificam a necessidade de implantação de medidas direcionadas à reorganização e ao planejamento na escola, de forma que haja a garantia para:

1. “Promoverem um trabalho com os profissionais, alunos e pais direcionado à construção de um novo significado para a avaliação escolar, pois as mudanças que se exigem não são meramente técnicas, mas sim políticas e ideológicas, impondo o confronto com valores arraigados na cultura escolar;
2. Organizarem suas classes com o número de alunos compatível com a possibilidade de acompanhamento individual e coletivo dos alunos;
3. Planejem uma organização flexível do tempo e do conteúdo do trabalho escolar, de modo que contemple programas e atividades diversificadas, que atendam às necessidades dos alunos;
4. Formarem diversos agrupamentos de alunos, contando para isso com infraestrutura física adequada;
5. Contarem com disponibilidade de tempo do professor para elaborar programas de ensino adequados a cada grupo com que trabalha, assim como um registro sistemático de desenvolvimento que cada aluno vem apresentando, tendo em vista a programação e reprogramação do trabalho;
6. Promoverem trabalho coletivo para que se viabilize o planejamento articulado das ações escolares;
7. Garantirem um novo tempo e espaço para os alunos que não evidenciem o desenvolvimento desejado, viabilizando-se condições de aprendizagem.” (SOUSA e ALAVARSE, 2003:76)

As ações coletivas que buscam transformar o que se espera como qualidade satisfatória na educação, por vezes, esbarra no modelo de avaliação empregado na escola, nesse contexto a avaliação escolar, limitada ao ato de examinar, não estimula a integração para um redirecionamento capaz de reorganizar e planejar as medidas que impulsionem as condições necessárias da aprendizagem.

Segundo Perrenoud (1999:65), a característica constante de todas as práticas de avaliação é submeter regularmente o conjunto dos alunos a provas que evidenciam uma distribuição de desempenhos, portanto, de bons e maus desempenhos, senão de bons e maus alunos. Destaca a avaliação, por vezes *normativa*, no sentido de criar uma distribuição normal, ou curva de Gauss. Aponta como sendo também *comparativa*, em que os desempenhos de alguns se tornam referência para os demais. Identifica como pouco *individualizada* seguindo o princípio do exame (a mesma para todos no mesmo momento), em que cada aluno é avaliado separadamente por um desempenho que supostamente revela suas competências individuais.

O autor define uma série de mecanismos ligados à avaliação que limitam qualquer possibilidade de inovação pedagógica, porém deixa claro que nem todos eles ocorrem ao mesmo tempo e nem sempre são suficientemente fortes para obstruir totalmente a inovação:

- A avaliação frequentemente absorve a melhor parte da energia dos alunos e dos professores e não sobra muito para inovar.

- O sistema clássico de avaliação favorece uma relação utilitarista com o saber. Os alunos trabalham “pela nota”: todas as tentativas de implantação de novas pedagogias se chocam com esse minimalismo.
- O sistema tradicional de avaliação participa de uma espécie de chantagem, de uma relação de força mais ou menos explícita, que coloca professores e alunos e, mais geralmente, jovens e adultos, em campos opostos, impedindo sua cooperação.
- A necessidade de regularmente dar notas ou fazer apreciações qualitativas baseadas em uma avaliação padronizada favorece uma transposição didática conservadora.
- O trabalho escolar tende a privilegiar atividades fechadas, estruturadas, desgastadas, que podem ser retomadas no quadro de uma avaliação clássica.
- O sistema clássico de avaliação força os professores a preferir os conhecimentos isoláveis e cifráveis às competências de alto nível (raciocínio, comunicação), difíceis de delimitar em uma prova escrita ou em tarefas individuais.
- Sob a aparência de exatidão, a avaliação tradicional esconde uma grande arbitrariedade, difícil de alcançar unanimidade em uma equipe pedagógica: como se entender quando não se sabe nem explicar, nem justificar o que realmente se avalia? (PERRENOUD, 1999:66-67)

Esses mecanismos, de forma isolada ou não, se tornam freios que devem ser considerados em uma estratégia que busque mudança nas práticas pedagógicas. Contudo, não será apenas com a mudança da avaliação que as práticas pedagógicas se transformarão instantaneamente, ela se choca também com outros obstáculos.

Qualquer proposta de inovação pedagógica deve levar em consideração uma reformulação no sistema e nas práticas de avaliação, integrá-las à reflexão e modifica-las para permitir sua mudança. A avaliação tradicional acaba por se transformar em um liame significativo que obstaculiza ou, ao menos retarda qualquer possibilidade de outras mudanças.

2.3.4 Avaliação como forma de regulação na aprendizagem

Avaliar implica na coleta, análise e síntese dos dados que compõem o objeto avaliado, somado de uma concessão de valor ou qualidade, que converge para uma paridade frente a um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido e identificado como referência do que se espera alcançar. A leitura sobre o valor ou qualidade ora atribuído leva por sua vez a um posicionamento – ou tomada de decisão - que pode vir *ao* ou mesmo *de* encontro, ao que dele se espera, a partir do valor ou qualidade atribuído, situação que conduzirá a uma nova decisão: a manutenção do objeto avaliado ou então agir sobre ele (LUCKESI, 2009:93).

Avaliação com ênfase na aprendizagem deve ser entendida como qualquer método ou prática pedagógica avaliativa que tenha como compromisso a aprendizagem do aluno, e não

apenas a busca por melhores notas. Sua atuação age à contramão de ações limitadoras, que geralmente atentam à classificação, seleção e certificação, dos resultados obtidos pelos alunos, para fins de normatização institucional. Para Luckesi (2009), nesse sentido, ao avaliar o professor deverá

- coletar, analisar e sintetizar, da forma mais objetiva possível, as manifestações das condutas – cognitivas, afetivas, psicomotoras – dos educandos, produzindo uma configuração do efetivamente aprendido;
- atribuir uma qualidade a essa configuração da aprendizagem, a partir de um padrão (nível de expectativa) preestabelecido e admitido como válido pela comunidade dos educadores e especialistas dos conteúdos que estejam sendo trabalhados;
- a partir dessa qualificação, tomar uma decisão sobre condutas docentes e discentes a serem seguidas, tendo em vista:
 - a reorientação imediata da aprendizagem, caso sua qualidade se mostre insatisfatória e caso o conteúdo, habilidade ou hábito, que esteja sendo ensinado e aprendido, seja efetivamente essencial para a formação do educando;
 - o encaminhamento dos educandos para passos subsequentes da aprendizagem, caso se considere que, qualitativamente, atingiram um nível satisfatório no que estava sendo trabalhado. (LUCKESI, 2009:95)

Nesse contexto, a avaliação tem como premissa fundamental o progresso educacional dos alunos sempre em consonância ao processo de ensino-aprendizagem. Para que esse movimento ocorra, o professor deverá ter definido a concepção de qualidade que se espera da aprendizagem, partindo de objetivos didáticos esclarecedores e que possam fornecer respostas aos questionamentos como “o que quero que meus alunos aprendam? Como saberei que aprenderam?” (ARREDONDO e DIAGO, 2011:472).

Dessa ideia nasce a concepção de avaliação da aprendizagem (LUCKESI, 2009:17), também definida como avaliação formativa (PERRENOUD, 1999:14), em que o professor acompanha mais metodicamente os alunos. Essa condição facilita a compreensão dos movimentos que envolvem a avaliação, ajustando-a de maneira mais sistemática, além de individualizar suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas, sempre na expectativa de otimizar a aprendizagem.

Essa concepção transparece na perspectiva de uma regulação intencional, ou seja, em uma proposta de determinar, ao mesmo tempo, o caminho já percorrido por cada um (professor e aluno) e aquele que resta a percorrer, tendo vistas em possíveis intervenções com intenção de criar condições mais favoráveis aos processos de aprendizagens em curso.

Russell e Airasian (2014) descrevem, quanto às regulações aqui denominadas como propósitos, que a avaliação deve entrelaçar para o professor na compreensão de suas tomadas

de decisão. Esses propósitos incluem estabelecer desde o equilíbrio da sala de aula, planejar e conduzir as aulas, organizar os alunos, dar feedbacks e incentivos, diagnosticar problemas e deficiências dos estudantes e julgar e dar nota ao seu progresso e desenvolvimento acadêmico.

Os autores identificam sete padrões que representam um quadro conceitual ou *scaffolding* em que se podem derivar habilidades específicas das quais os professores devem se apropriar para o atendimento eficiente da avaliação em sala de aula e das demandas decorrentes das políticas educacionais.

1. Os professores devem saber escolher os métodos de avaliação adequados para as decisões instrucionais.
2. Os professores devem saber desenvolver métodos de avaliação adequados para decisões instrucionais.
3. Os professores devem saber aplicar, atribuir notas e interpretar os resultados tanto dos métodos produzidos externamente quanto dos métodos de avaliação produzidos por eles.
4. Os professores devem saber usar os resultados de avaliação ao tomar decisões sobre os alunos específicos, planos de aula, desenvolvimento do currículo e melhorias para a escola.
5. Os professores devem saber desenvolver procedimentos de atribuição de notas válidas que usam as avaliações dos alunos.
6. Os professores devem saber comunicar resultados de avaliação aos alunos, aos pais, a outros públicos leigos e a outros educadores.
7. Os professores devem saber reconhecer métodos de avaliação e usos de informação de avaliação que sejam antiéticos, ilegais ou, de alguma forma, inadequados.

Adaptado de Russel e Airasian, (2013:334-337)¹¹

Os propósitos expostos pelos autores conversam diretamente com o conceito de avaliação sugeridos por Perrenoud (1999), quando explicita que “a avaliação formativa está, portanto centrada essencial, direta e imediatamente sobre a gestão das aprendizagens dos alunos (pelo professor e pelos interessados)” (BAIN, 1988b:24, apud PERRENOUD, 1999:89). Esse é o entendimento de que formativa é toda avaliação que ajuda a compreensão e o desenvolvimento do aluno, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo.

Concepção assumida em Luckesi (2011), quando defende que a avaliação implica em acompanhamento e reorientação permanente da aprendizagem. Do qual exige um ritual de procedimentos, que inclui desde o estabelecimento de momentos no tempo, construção, aplicação e contestação dos resultados expressos nos instrumentos; devolução e reorientação das aprendizagens ainda não efetuadas.

¹¹ Nos anexos se encontra o quadro conceitual de maneira completa com todos os padrões apontados pelos autores na definição das competências exigidas pelos professores.

Assim, entendendo que, geralmente, nas escolas, os procedimentos elencados não são considerados, mantendo uma proposta baseada em práticas de exames pontuadas na obtenção de resultados para fins de classificação e certificação no lugar de avaliação da aprendizagem, proponho algumas reflexões.

Há compreensão pelo professor o quanto a reprodução dessa prática avaliativa, aqui identificada como ato de examinar, condiciona o educando a uma letargia no processo de aprendizagem? Ainda, o quanto sua forma de ensinar está diretamente relacionada com seu conceito de avaliação?

Nessa direção, consideramos uma atividade formativa que possa contribuir para despertar do professor na compreensão desses questionamentos, que busque por meio da análise reflexiva de suas práticas, atuar em uma releitura de ser e fazer, que traga elementos que suscitem uma experiência nova e significativa em sua atividade profissional.

CAPÍTULO 3 PROPOSTA DE ATIVIDADE FORMATIVA

A atividade formativa, produto desse trabalho, parte do pressuposto que o professor aprende ao longo do processo e que vai reestruturando seus saberes e conhecimentos na medida em que desenvolve suas práticas. Esse aprendizado se desenvolve de várias formas e em diferentes momentos, a formação continuada do professor na própria escola em que o coordenador assume as funções de formador, se encontra em uma dessas formas ou momentos de aprendizagem docente.

Nessa direção, se dá a intervenção do trabalho do formador, que conforme aponta Orsolon apud Almeida e Placco (2012), pode se realizar por meio das garantias de permanência das práticas docentes ou mesmo, na criação de condições que possibilitem a transformação da realidade existente. No entendimento de que a educação tem em si o papel de transformadora é que se acentua o papel do coordenador como articulador da proposta pedagógica, em especial através da ação mediadora junto ao professor.

A necessidade da transformação evidencia-se à medida que o educador tem consciência de si mesmo e do impacto de suas intervenções na realidade. Assim, propiciar condições para que a sincronicidade – “ocorrência crítica de componentes políticos, humano-interacionais e técnicos na ação do professor” (Placco 1994:18) – seja desvelada e se torne consciente é uma maneira de possibilitar ao professor novas leituras sobre o que fazer. Nesse movimento de se perguntar sobre o que vê é que se rompe com a insuficiência do saber que se tem, condição importante para os movimentos de mudança na ação do professor. (ALMEIDA e PLACCO, 2012:23)

Essa atividade formativa tem a intencionalidade de auxiliar nesse processo da formação do professor por meio da análise de suas práticas, propondo elementos que possibilitem espaço para reflexão e pesquisa, exercitando a problematização de seu cotidiano, questionando-o ao mesmo tempo em que incita na perspectiva de reavaliar suas práticas de ensino-aprendizagem.

3.1 Objetivo geral da atividade

O presente trabalho é a construção de uma atividade formativa que tem como foco despertar o interesse dos professores quanto à importância da formação para o aprimoramento de suas práticas de avaliação da aprendizagem em sala de aula.

3.1.2 Objetivos específicos

- Instigar o professor a buscar soluções, propondo desafios, fortalecendo seu papel como protagonista no desenvolvimento da avaliação escolar;
- Colaborar na formação do educador no uso da avaliação em sala de aula destacando nesse processo a importância da tomada de decisão;
- Propiciar um espaço de discussão e reflexão sobre as práticas pedagógicas e a avaliação escolar.

3.1.3 A metodologia pesquisa-ação e *Role-Playing Game*

A compreensão de que os objetivos propostos podem ser alcançados em sua abrangência por meio de um trabalho realizado no coletivo motivou-nos a adoção de uma perspectiva de abordagem qualitativa pelo método da pesquisa-ação. A realização desse trabalho propõe trocas de experiências, por meio de discussões, desvelando conflitos e consensos em prol dos interesses em comum dos participantes.

A pesquisa-ação tem por pressuposto que os sujeitos que nela se envolvem compõem um grupo com objetivos e metas comuns, interessados em um problema que emerge num dado contexto no qual atuam desempenhando papéis diversos: pesquisadores universitários e pesquisadores (professores no caso escolar). Constatado o problema, o papel do pesquisador universitário consiste em ajudar o grupo a problematizá-lo, ou seja, situá-lo em um contexto teórico mais amplo e assim possibilitar a ampliação da consciência dos envolvidos, com vistas a planejar as formas de transformação das ações dos sujeitos e das práticas institucionais (THIOLLENT, 1994).

A opção pela pesquisa-ação vai ao encontro dos interesses desse pesquisador em desenvolver junto aos professores uma cultura de análise das práticas de avaliação em sala de aula, contribuindo para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, por meio da análise e reflexão da prática apoiada em referenciais teóricos.

O objeto dessa pesquisa não consiste em avaliar as práticas dos professores ou oferecer sugestões que possam ser entendidas como propostas para tornar a avaliação em sala de aula mais produtora e, sim, em colaborar com o despertar da reflexão do sujeito sobre sua própria prática, de forma que as tomadas de decisões sejam direcionadas para melhorar o ensino e, por conseguinte, a aprendizagem.

Nesse contexto, pesquisa-ação conversa como método para alcançar os objetivos propostos, pois se estende para além de uma perspectiva colaborativa, alcançando uma

concepção crítica na análise do objeto da pesquisa, conforme expõe Thiollent (1994), sobre os objetivos que se propõe a pesquisa-ação:

Objetivo prático (ou de resolução de problemas): a pesquisa-ação visa contribuir para o equacionamento do problema central na pesquisa, a partir de possíveis soluções e de propostas de ações que auxiliem os agentes (ou atores) na sua atividade transformadora da situação;

Objeto de conhecimento (ou ato de tomada de consciência): a pesquisa-ação propicia que se obtenham informações de difícil acesso por meio de outros procedimentos e, assim, possibilita ampliar o conhecimento de determinadas situações. Desse item, são exemplos da pesquisa: reivindicações dos professores; suas representações, dos alunos e da sociedade sobre a profissão, sobre os alunos, sobre as questões pedagógicas; suas capacidades de ação ou mobilização etc.

Objetivo de produzir e socializar conhecimento que não seja útil apenas para a coletividade diretamente envolvida na pesquisa, mas que possibilite certo grau de generalização.

No que se refere aos aspectos da metodologia que configuram a pesquisa-ação, aponta ainda Thiollent (1994) que

1. há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicados na situação investigada;
2. dessa interação, resulta a definição de prioridades dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ações concretas;
3. objetivo da investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados na situação;
4. objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
5. há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda atividade intencional dos atores da situação;
6. a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores ou o “nível de consciência” das pessoas e dos grupos considerados.

A opção pela pesquisa-ação se completa no interesse desse pesquisador pelo uso do *RPG* como estratégia, na busca de tentar aprimorar no professor suas tomadas de decisão.

RPG é a sigla de *Role-Playing Game*, da qual a tradução livre para o português possibilita algumas variações, como por exemplo: “jogadores que interpretam”, “jogo de interpretação de papel”, “jogo de interpretação de personagem”, contudo, mantém em sua essência a ideia de que é um jogo no qual os participantes interpretam indivíduos imaginários, chamados de personagens, em cenários fictícios, reais ou históricos, e tentam atuar de acordo com a personalidade desses personagens.

O *RPG* foi criado no início dos anos 70 nos Estados Unidos, a partir de jogos estratégicos de guerra e de narrativas de fantasia, influenciado posteriormente pelas obras de

Tolkien¹² (2003), publicação original de 1954, que tem como cenário uma ambientação medieval carregada de elementos fantásticos (dragões, elfos, gigantes), se desenvolve através de uma narrativa na qual os jogadores interagem com a história, exigindo análises das situações e principalmente tomadas de decisões que podem alterar o rumo da história e de seus personagens.

O jogo estimula o trabalho em equipe em busca de um mesmo objetivo, por meio de ações de cooperação, associadas às diferentes habilidades e experiências entre seus jogadores, não existindo vitórias individuais.

O *RPG* não é competitivo. A diversão não está em vencer ou derrotar os outros jogadores, mas utilizar a inteligência e a imaginação para cooperação com demais participantes, buscar alternativas que permitam encontrar melhores respostas para as situações propostas pela aventura. É um exercício de diálogo, de decisão em grupo, de consenso. (MARCATTO, 1996:185)

O *RPG* tem seu uso justificado como ferramenta estratégica ao atendimento do processo de aprendizagem (MARCATTO, 1996; PAVÃO, 2000; RODRIGUES, 2004), no estímulo do desenvolvimento do trabalho em equipe, união e ajuda mútua na busca de alternativas para soluções de problemas.

O uso do *RPG* como método ou estratégia para formação da aprendizagem em sala de aula é uma realidade, conforme podemos observar nos trabalhos publicados sobre essa temática, ainda que de forma tímida. Alguns desses trabalhos fundamentados na teoria sócio-histórica de Vygotsky.

Vygotsky, segundo Oliveira (2003), defende a relevância do imaginário no processo de formação da criança, possibilitando dessa forma o contato do concreto por meio de sua representação da realidade, tornando as regras que regulam as brincadeiras condição para a assimilação de atitudes e comportamentos mais avançados para sua idade.

São justamente as regras da brincadeira que fazem com que a criança se comporte de forma mais avançada do que aquela habitual para sua idade. Ao brincar de ônibus, por exemplo, exerce o papel de motorista. Para isso tem que tomar como modelo os motoristas reais. Que conhece e extrair deles um significado mais geral e abstrato para a categoria “motorista”. Para brincar conforme as regras tem que esforçar-se para exibir um comportamento semelhante ao do motorista, o que a impulsiona para além de seu comportamento como criança. Vygotsky menciona um exemplo

¹² Tolkien, John Ronald Reuel (1892-1973), professor de Oxford, autor da trilogia O Senhor dos Anéis (1954-1955), O Hobbit (1937) e O Simmarillion (1977), criador da Terra Média com mitologia e linguagens próprias, um mundo carregado de fantasia caracterizado no período medieval em que personagens humanos interagem com elfos, dragões, magos e vários seres fantásticos das florestas.

extremo, em que duas irmãs, de cinco e sete anos, decidiram brincar “de irmãs”. Encenando a própria realidade, elas tentavam exibir o comportamento típico de irmã, trabalhando de forma deliberada sobre as regras das relações entre irmãs. O que na vida real é natural e passa despercebido, na brincadeira torna-se regra e contribui para que a criança entenda o universo particular dos diversos papéis que desempenha. OLIVEIRA (2003:67).

Nesse contexto, propõe Vygotsky (OLIVEIRA, 2003:67), que a criação do universo imaginário e a definição de regras específicas que permeiam o contexto lúdico das brincadeiras criam uma zona de desenvolvimento proximal (ZDP) na criança, influenciando seu cognitivo. As ações no brinquedo sujeitam-se aos significados dos objetos e assim permite que brincadeiras, aparentemente com pouca semelhança com atividades psicológicas mais complexas, possam corroborar para o desenvolvimento da criança.

O *RPG* pode ser entendido como um método de aprendizagem na sala de aula, desde que ancorado em determinado conteúdo e adaptado para as necessidades pedagógicas, proporcionando por efeito de sua estrutura e dinamismo, desenvolvimento da criatividade, raciocínio lógico, abstração, resolução de problemas, cooperação através do trabalho em equipe (MACEDO; PASSOS; PETTY, 2000).

A revista Nova Escola apresenta, em linhas gerais, uma série de orientações ao professor para que o jogo em sala de aula atenda ao dinamismo que se exige na relação que envolve o processo de ensino-aprendizagem:

Familiarize-se com o jogo: O melhor é começar como jogador. Assim, você vivencia a aventura e repara erros do enredo que concebeu.
 Tenha um objetivo pedagógico: Apesar do caráter lúdico, sua função primordial na escola é incentivar a pesquisa sobre o conteúdo. É com base nele que os desafios propostos à aventura devem ser estruturados.
 Não dê respostas: Num RPG, os estudantes mais do que nunca têm postura ativa. Oriente-os a pesquisar em livros e filmes e a trocar informações com os colegas.
 Planeje o tempo: É importante estar atento ao esgotamento do assunto à necessidade de um desenvolvimento maior que o esperado. Para dar aos alunos tempo de buscar um mistério, uma alternativa é dividir a aventura em mais de um dia de aula.
 Gerencie o imprevisto: O que acontece na história não pode ser controlado inteiramente porque depende da interação com os alunos. Dê espaço e investigue aspectos curiosos relacionados ao conteúdo.¹³

As qualidades explicitadas no *RPG* são somadas, em sua concepção, como facilitadora na criação de vínculos entre quem aprende e o que se pretende aprender, possibilitando espaço na construção de comportamentos assertivos¹⁴.

¹³ <<http://revistaescola.abril.com.br/historia/fundamentos/abc-rpg-423044.shtml>> Acesso 05/2014.

Em seu trabalho de dissertação de mestrado, Vasques (2008) descreve como se desenvolve uma partida de *RPG*, de maneira que possamos a partir dessa descrição analisar a possibilidade de seu uso como instrumento para formação do professor na tomada de decisão.

A partida de *RPG* é iniciada pelo narrador, que deve ter elaborado previamente as linhas gerais de uma aventura inserida no universo escolhido pelo grupo. Os demais jogadores também precisam trazer pronta a ficha de sua personagem, respeitando as determinações do narrador. Este último descreve uma situação inicial, a partir da qual cada jogador define livremente sua ação, de acordo com as possibilidades oferecidas pelo sistema de regras. Todo jogador deve comunicar a atitude de seu personagem diante da situação proposta, ainda que esta consista em uma não-ação. São anunciadas então, pelo narrador, as consequências das ações que, em alguns casos, precisam ser submetidas a testes, cujos resultados se definem pelos números obtidos nos dados. Desta forma prossegue o jogo, sendo modificado a cada nova ação dos personagens. Como muitas destas ações fogem do plano inicial do narrador, é preciso que ele improvise grande parte do jogo. Termina a partida quando o grupo consensualmente considera ter desenvolvido a contento a história proposta pelo narrador. No entanto, esta história pode sempre ser retomada e explorada sob outros aspectos. VASQUES (2008:14).

O Mestre é o narrador e condutor da história, figura central do jogo e como tal de extrema importância para o desenvolvimento da aventura. A ficção é criada de forma colaborativa entre o Mestre e os demais jogadores, desenrola-se de forma interativa, verbalizada e carregada de improvisos. Os jogadores costumam criar seus próprios personagens de acordo com o tipo de aventura que se propõe.

Sendo uma construção coletiva calcado no discurso oral, no diálogo e troca de ideias, o *RPG* pode ser visto como um importante elemento de comunicação, pois o ato de jogar leva, naturalmente, a uma maior facilidade de se comunicar, expressar um pensamento. Segundo Flavio Andrade (1997), o *RPG* permite ao jogador exercitar sua fantasia e torná-la aceitável em seu meio. Isso, por si só, dá ao jogo um grande papel como elemento socializante, pois, ao sentir-se aceito, o jogador começa a se despir de suas inibições e se expor mais à sociedade. (BETTOCCHI; KLIMICK, 2003)

O *RPG*, quando voltado para educação, pode se tornar um valioso instrumento pedagógico facilitador do processo da aprendizagem por efeito, entre outras, de sua praticidade na formulação das regras, na interatividade entre seus jogadores e, em especial, da criatividade na preparação e no desenvolvimento dos conteúdos escolares.

Segundo Amaral (2013), o *RPG* pedagógico, possui características próprias que o diferencia do jogo comum, mesmo que ambos se desenvolvam dentro de uma mesma mecânica:

¹⁴ Segundo as definições clássicas, o comportamento assertivo seria a expressão de sentimentos de maneira socialmente adequada, preservando tanto os direitos/interesses do indivíduo que responde assertivamente quanto os de seu interlocutor. Marchezini-Cunha & Tourinho, 2010.

(...) enquanto a maioria dos *RPGs* comuns se baseia, principalmente, em combates (imaginários) entre os personagens dos jogadores e os personagens do Mestre, o *RPG* pedagógico prioriza a solução de situações-problema a partir do uso de conceitos científicos ou apresenta um cenário no qual se possam fazer comparações com conteúdos estudados. Além disso, as regras do *RPG* utilizado na escola são mais simples do que as do jogo comercial. (AMARAL, 2013:13)

De acordo com Pavão (2000:38), a pesquisa sobre o uso do *RPG* no Brasil e seu processo de apropriação pedagógico teve início nos anos 1990, em decorrência do deslumbramento do jogo entre os jovens e adolescentes. Situação que, dado o potencial pedagógico, despertou o interesse entre educadores pelo desenvolvimento de planos de aula que pudessem fazer uso da mecânica que o jogo oferece.

Amaral (2013:28-31), apoiado por vários autores, defende o uso do *RPG* pedagógico no atendimento à interdisciplinaridade, contextualização, cooperação, motivação e as relações sociais (MARCATTO, 1996; AMARAL, 2008; RIYIS, 2004; VASQUES, 2008; AMARAL; PACHECO, 2010).

O autor, em sua pesquisa, destaca a motivação dos jogadores em participar das atividades, reconhecendo-se como agentes ativos do seu aprendizado, aprendendo com os erros a partir de suas descobertas, sem a necessidade imediata do responsável pela formação.

A própria dinâmica do jogo permite que o professor trabalhe dessa forma. Se os jogadores tomam uma decisão equivocada, seja a partir de um cálculo errado ou de uma interpretação inapropriada, o mestre não precisa (nem é recomendável) apresentar o erro imediatamente. Ao contrário, ele deve conduzir a aventura de modo que, mais adiante, o próprio grupo compreenda que fez uma má escolha anteriormente. (AMARAL, 2013:14-15)

O *RPG*, em decorrência de seu dinamismo, possibilita o fortalecimento das relações sociais, de forma que cada participante pode oferecer concepções próprias para a resolução dos problemas, desde que leve em consideração, as ações de seus demais colegas. Os jogadores apropriam-se do conhecimento de que apenas através das práticas colaborativas será possível alcançar o objetivo desejado pelo grupo.

Morais e Rocha (2012:34) ressaltam a proveitosa relação do *RPG* e a aprendizagem em sala de aula, assinalando a inteligência, entendida sob a perspectiva de Gardner (1985) e a interdisciplinaridade em que se manifestam com a função de administrar os saberes apresentados diante de situações mediadas pelo professor (narrador). Os autores argumentam ainda que, sendo o *RPG* uma ferramenta que simula situações em que se destacam diferentes

atributos, contribui na compreensão do sujeito em percepção, raciocínio e expressão, visto que cada personagem representa diferenças, ou seja, características distintas em sua constituição.

O uso do *RPG* em sala de aula tornará possível uma perspectiva nova da aprendizagem, uma vez que possa ser entendido como instrumento capaz de romper com estereótipos de conduta ou comportamentos prefixados (RAMALHO apud MARRA e FLEURY, 2008).

O desafio proposto está na possibilidade de utilizar o *RPG* como instrumento na formação de professores, e que, por meio da troca de papéis (*role-playing*), possam desenvolver a percepção objetiva de sentimentos e atitudes dos outros.

Assim, na busca de alternativas que ajudem a otimizar o tempo sem perda significativa da dinâmica do jogo, optamos pela adaptação de uma modalidade que se originou do *RPG*, denominada Aventura-Solo¹⁵, também conhecida como Livro-Jogo.

A estrutura de uma Aventura-Solo é a de um texto que se fragmenta em números, porém não seguidos de forma linear, como tradicionalmente é feita a leitura de um livro. Nesse tipo de aventura, o leitor, levado pelo enredo, deverá adiantar ou retroceder aos quadros numerados conforme as escolhas tomadas. O leitor geralmente é o protagonista e toma as decisões pela personagem.

Cada quadro deverá ser lido na ordem que foi solicitado, de maneira que não terá qualquer sentido se visto linearmente, situação que causará apenas confusão e diminuirá a emoção do jogo.

Se levarmos em conta que o objetivo da atividade é a formação do professor, que normalmente acontece dentro dos momentos de estudos realizados nos encontros pedagógicos, a adaptação para Aventura Solo contribuirá na otimização em relação ao tempo e na direção de uma melhor *jogabilidade*¹⁶.

Isso decorre porque, no *RPG*, os jogadores interagem dentro de uma multiplicidade de ações ou alternativas criadas, o que demandaria mais tempo para a assimilação das regras e desenvolvimento das personagens. A adaptação da Aventura Solo, por sua vez, é facilitada

¹⁵ <<http://www.historias.interativas.nom.br/incorporais/pdfs/incorporais-avtsolo.pdf>>, acesso 20/05/2015.

¹⁶ Termo traduzindo do inglês *gameplay* ou *playability*, geralmente utilizado nas relações que envolvem o jogador durante sua interação com os sistemas de um jogo.

pela simplicidade em sua mecânica e ainda na *reatividade* existente da limitação das alternativas propostas.

O conceito de *reatividade* em uma Aventura-Solo é explicado pelo pesquisador Raymond Williams, de acordo com Klimick (2010) como um processo em que o leitor reage à determinada ação estimulada por opções previamente estabelecidas, segundo essa definição a maioria das tecnologias difundidas como interativas na verdade se encontrariam na categorização de *reatividade*.¹⁷

Por fim, diferentemente de uma Aventura Solo tradicional em que o leitor é o único protagonista, essa modalidade deverá ser realizada preferencialmente em trios, situação que permitirá invocar relações de dialogicidade entre os jogadores, por meio de trocas de experiências, socialização de ideias, realização de leituras e discussões de ações.

3.2 Questões sobre a atividade formativa

A ideia central dessa atividade é proporcionar aos professores, durante a formação continuada, questões que abordem situações de causas e consequências sobre as quais, geralmente, possuem poucas oportunidades para pensar, ou que até mesmo possam desconhecer. Relações que acontecem em seu cotidiano, e em determinados casos, à revelia de suas ações, que possam implicar em fatores que dificultem uma análise segura e conseqüentemente, na devida apropriação da situação como aprendizado.

O uso da Aventura Solo ou Livro Jogo possibilita a análise das situações do cotidiano em sala de aula, permitindo uma reflexão-ação por meio da reatividade entre o jogo e o professor e interatividade entre os professores, ações que se desenvolvem durante as leituras, discussões e tomadas de decisões executadas no percurso da atividade formativa.

A atividade pode ser realizada de forma autocontida ou mesmo com auxílio de um formador (PC - Professor Coordenador ou PCNP – Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico), nesse caso, será de grande importância que esse profissional possa contribuir com sua experiência na mediação dos grupos em especial na

¹⁷ <<http://historias.interativas.nom.br/klimick/?p=92>>, acesso em 15/07/2015.

culminância da atividade, momento em que poderá apontar suas análises sobre os percursos tomados e ressaltar a natureza formativa fundamentada nos pressupostos teóricos identificados nos textos de apoio.

Nas questões abaixo, abordaremos aspectos da atividade formativa como suas expectativas, procedimentos, *jogabilidade* e objetivos a serem alcançados durante o exercício.

3.2.1 O uso da Aventura Solo (RPG) como ferramenta na Formação Continuada de Professores.

Adaptação de uma Aventura-Solo (RPG) como atividade formativa na preparação de professores para o exercício da tomada de decisão com foco na avaliação da aprendizagem.

3.2.2 Resolução de problemas como meio para a reflexão

Por que usar resolução de problemas com base em dilemas como método de instigar a reflexão das práticas sobre avaliação de aprendizagem?

Ao buscarmos soluções para problemas baseados em dilemas que evoquem um posicionamento, acabamos por vezes revelando nossas concepções de formação e, mediante os resultados obtidos, podemos nos enxergar como integrantes do processo pedagógico. Essa construção torna possível a existência de uma reflexão multidimensional partindo de movimentos constituídos pela ética, técnicas, conteúdos processuais, *consequencialistas*, contextuais e até mesmo políticos (CAETANO e AFONSO, 2009:258).

Ainda, segundo as autoras, em um sentido positivo os dilemas uma vez tomados como princípios geradores de movimentos criativos, utilizados dentro de um contexto formativo, podem criar espaço para a reflexão e, por vezes, proporcionar mudanças, seja na expansão de possibilidades (de compreensão e ação) ou mesmo por integração destas, por meio das relações de diálogo entre os professores durante a formação.

Nos anexos desse trabalho estão presentes quadros conceituais de cada situação problema em que o formador poderá apoiar suas análises e relacionar com o processo da aprendizagem.

3.2.3 O objetivo do jogo

O jogo tem como meta a busca de soluções assertivas por meio de situações problemas?

Não, o jogo não tem a intenção de apontar se as práticas analisadas estão certas ou erradas, mas sim, possibilitar dentro de uma simulação, analisar os percursos das ações tomadas. O que não necessariamente pressupõe a existência de que as práticas analisadas estão erradas, mas incidir sobre a importância do ato reflexivo sobre suas escolhas. O qual segundo Freire (1997:13)

Nesse sentido, quanto mais conhecer, criticamente, as condições concretas, objetivas, de seu aqui e de seu agora, de sua realidade, mais poderá realizar a busca, mediante a transformação da realidade. Precisamente porque sua posição fundamental é, repetindo Marcel, a de "estar em situação", ao debruçar-se reflexivamente sobre a "*situacionalidade*", conhecendo-a criticamente, insere-se nela. Quanto mais inserido, e não puramente adaptado à realidade concreta, mais se tomará sujeito das modificações, mais se afirmará como um ser de opções¹⁸.

A ideia do jogo nesse sentido é de tornar possível, partindo dessa "*situacionalidade*", uma análise crítica das ações escolhidas dentro de uma determinada ambientação, que possa servir como base para reflexão quanto à ação pretendida e que, por sua vez, conduza a uma nova (direção) ação.

3.2.4 Ferramenta com foco na mudança

Por que desenvolver uma atividade formativa com foco na busca da mudança e não na ação de mudar propriamente dita?

Acredita-se que o sucesso de um processo formativo esteja diretamente ligado ao interesse de o professor querer aprender, portanto, consensual, e feito, preferencialmente, entre pessoas quase em mesmas condições profissionais. Geralmente, o processo formativo geralmente se desenvolve mediante decisões de ordem administrativa ou, ainda, por uma instância hierárquica que pressupõe a necessidade de os formadores serem "formados". Nestes casos, cabe ao formador, consciente da relevância de seu trabalho em termos profissionais e humanos, proporcionar reflexões que auxiliem os formandos a perceberem a diferença que o processo todo trará a eles no âmbito profissional e pessoal. Vale considerar, ainda, que muitos deles não conseguirão praticar o que conquistaram na formação de modo imediato, em razão dos limites que a própria estrutura impõe. Contudo, se houver um conjunto que compreenda uma proposta simples, clara e eficiente somada a um formador convincente quanto às ações que pretende alcançar, é presumível que as sementes, plantadas aos poucos, darão fruto.

Assim, são atitudes fundamentais do formador, na relação com o grupo, organizar situações em que o professor possa se confrontar com situações reais (cuja resolução depende

¹⁸ Rev. da FAEEBA, Salvador, n° 7, jan./junho, 1997 13

de sua postura e formação), valorizar suas tentativas e erros, encorajar, apoiar, acompanhar e incentivar, para que ele reflita sobre sua ação,.

3.2.5 As análises de casos

Quais dimensões ou movimentos permitem acreditar que as análises de casos atendam aos interesses propostos nessa atividade formativa?

A organização e o tratamento da atividade formativa se expressa por meio de uma concepção de formação, partindo da análise de situações-problema e na reflexão sobre os processos de aprendizagem em especial na avaliação escolar, que segundo o Guia do Formador do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores do MEC, 2011 expõe:

Entende-se aqui que problema é qualquer questão – de natureza teórica e/ou prática – para a qual não se tem de imediato, uma resposta satisfatória e que, portanto, demanda uma busca de solução. Essa busca, por sua vez, exigirá interpretação do desafio no contexto em que emerge planejamento de uma ou mais soluções possíveis, execução de soluções planejadas e avaliação do resultado obtido. Nesse processo, a resolução de problemas envolve invenção, criatividade, uso de conhecimentos prévios, busca de novas informações etc. Em outras palavras, a resolução de problemas implica, em maior ou menor grau, uma série de procedimentos complexos: analisar a sua natureza, identificar os aspectos mais relevantes, buscar recursos para sua solução, levantar hipóteses, transferir conhecimentos e ajustar estratégias utilizadas em outras situações que sejam pertinentes ao problema em questão, escolher o melhor encaminhamento entre vários possíveis – e é exatamente o exercício dessas ações complexas que promove tanto a construção de conceitos quanto o desenvolvimento de capacidades e, ainda, a possibilidade de mobilizar a ambos (conceitos e capacidades), quando necessário ou desejável. Vista dessa forma, a resolução de um problema proporciona para o sujeito uma relação de criação com a solução encontrada. É fundamental que os professores mobilizem seus conhecimentos teóricos em torno de casos singulares, com o que é possível aprender não somente a problematizar situações reais, mas também as teorias que estudam¹⁹. (MEC, 2001:18)

3.2.6 A atividade formativa em grupo

Como uma Aventura Solo pode atender uma atividade formativa em grupo?

Carlos Klimick define o jogo de Aventura Solo como sendo

(...) uma forma narrativa na qual o/a leitor/a pode escolher dentre alternativas propostas para a trama, porém, já pré-definidas pelo autor. Conforme lê a história, o/a leitor/a-jogador/a simultaneamente a joga, escolhendo opções para seu desenrolar, mas sem poder criar opções. Normalmente, as passagens são numeradas. Assim, o/a leitor/a-jogador/a pode escolher opções diferentes para a continuação da história, mas não poderia criar suas próprias opções²⁰.

¹⁹ Trecho extraído dos Referenciais para Formação de Professores, MEC/SEF, 1998, apud Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – MEC, 2001:18.

²⁰ Visto em <http://historias.interativas.nom.br/incorporaisrpg/?page_id=14>, acesso em 20/04/2015.

A Aventura Solo é uma obra de ficção que estimula o leitor a participar da história por meio de escolhas eficazes. Esse gênero é indicado para jogadores sem experiência no universo *RPG*, pois não necessita de conhecimento sobre as regras que envolvem a mecânica do jogo de interpretação de papel.

Nesse caso, o movimento que se desenvolve entre o objeto formativo e o sujeito em formação se dá por meio da reatividade, reação estimulada diante de opções pré-definidas. Já a interatividade acontece nas mediações *intragrupais*, ou seja, nas relações criadas por meio da dialogicidade entre os jogadores no interior do grupo, além de *intergrupais*, no compartilhar das trajetórias escolhidas apresentadas no momento da culminância.

3.2.7 A Aventura Solo dentro do grupo

De que forma uma Aventura Solo se desenvolve dentro de um grupo?

Para que seja atendido o conceito de interatividade (*intra* e *intergrupo*) baseado em troca de experiências entre os jogadores, a Aventura Solo deverá incidir na seguinte adaptação.

O grupo de professores, por meio da mediação do formador, deverá se constituir em um único personagem que será o condutor da história. A vantagem nessa estratégia é que as decisões a serem tomadas podem ser compartilhadas dentro do grupo, o que propõe constantes reflexões e, conseqüentemente, discussões entre os participantes, permitindo uma maior interação situacional.

Um ponto interessante está na possibilidade de formar grupos heterogêneos, mesclando, quando possível, professores de matérias diferentes (História, Matemática e Português p.ex.) e de níveis distintos de experiência de atuação no magistério (professores mais jovens juntos com os mais velhos), assim a troca de experiência no interior do grupo se tornará mais enriquecedora.

Essa adaptação facilitará a interdisciplinaridade incitando as relações entre seus interlocutores, o que somada as diferentes formações de profissionalidade existentes, permitirá, entre outras coisas, que analisem as teorias de ensino e educação, que possam rediscutir, avaliar e replanejar suas práticas, que vivam suas experiências da divergência entre concepções e situem seus modos de ver a escola, os alunos e a profissão.

A mudança na escola só se dará quando o trabalho for coletivo, articulado entre todos os atores da comunidade escolar, num exercício individual e grupal de trazer concepções, compartilhá-las, ler as divergências e, mediante esses confrontos, construir trabalho. (ALMEIDA e PLACCO, 2012:21).

Para a existência uma dinâmica eficiente durante o jogo é importante considerar o número máximo de grupos e de jogadores, nesse caso a formação de até 5 (cinco) grupos com 3 (três) integrantes em cada grupo.

A atividade poderá ser realizada dentro de duas horas e administrada da seguinte forma:

Orientações Gerais	10 minutos
Desenvolvimento do Jogo	60 minutos
Culminância	50 minutos
Tempo Total	120 minutos (2 horas)

3.2.8 A proposta da atividade

Qual o objetivo a ser alcançado nessa atividade?

Possibilitar ao professor uma reflexão crítica sobre sua prática no desenvolvimento da avaliação da aprendizagem, de maneira que possa por meio do confronto de ideias entre jogadores, analisar suas ações, relacioná-las com a tomada de decisão e buscar alternativas para melhorar suas práticas pedagógicas. Essas ações se desenvolverão por meio de:

- **leitura compartilhada:** Enquanto os dilemas ou situações-problema levam à troca de ideias, reflexão e posicionamentos, os textos de apoio nos anexos permitem o aprofundamento teórico para sustentar as escolhas tomadas, ou mesmo mudá-las de acordo com as concepções apreendidas durante a atividade. A leitura compartilhada no grupo ajuda a integração, colabora no entendimento e compreensão nas relações com os dilemas e contribui de alguma forma na ampliação do horizonte cultural, técnico e pedagógico.
- **rede de ideias:** O objetivo é socializar as interpretações e ideias desencadeadas, primeiramente dentro do grupo e, ao final, apresentando aos demais grupos os caminhos percorridos e as concepções formadas durante a trajetória.

3.2.9 A dinâmica do jogo

A estrutura de uma Aventura-Solo é a de um texto que se fragmenta em números, porém não seguidos de forma linear, como tradicionalmente é feita a leitura de um livro. Nesse tipo de aventura, o leitor é levado pelo enredo e assim deverá adiantar ou retroceder aos quadros numerados conforme as escolhas tomadas. O leitor geralmente é o protagonista e toma as decisões pela personagem.

Exemplo:

“Quadro 2

- Ao se dirigir para saída durante o incêndio, você se depara com a possibilidade de usar as escadas internas, os elevadores sociais, ou mesmo os usados para serviço de carga e descarga. Você com pouco tempo para pensar toma a seguinte decisão:

- a. Escolhe as escadas internas. **Siga para até o Quadro 5.**
- b. Faz a opção pelo elevador de serviço. **Siga para o Quadro 7.**
- c. Por força do hábito, se dirige para o elevador social. **Siga para o Quadro 4”.**

Para complementação desse exemplo, imaginemos que o jogador tenha escolhido a alternativa C, nesse caso, deverá seguir até o Quadro 4 em que será dada a continuidade da ação pretendida, conforme segue:

“Quadro 4

- Você tem sorte que o elevador está em seu andar, entra e rapidamente aperta o botão com destino ao saguão de entrada. Nesse momento, a porta automática fecha, e você, infelizmente tarde demais, percebe que o elevador se põe a subir no lugar de ir para o térreo. Sua reação instintiva faz com que aperte por várias vezes o botão de emergência, nesse momento o elevador para abruptamente, então:

- a. Começa a gritar desesperadamente para que alguém no andar possa ouvi-lo, nesse caso siga até o **Quadro 10.**
- b. Pega seu celular e pede ajuda para os bombeiros, nesse caso vá para o **Quadro 9.**
- c. Começa a rezar. **Siga então até o quadro 15”.**

Cada quadro deverá ser lido na ordem que foi solicitado, de maneira que não terá qualquer sentido se visto linearmente, situação que causará apenas confusão e diminuirá a emoção do jogo.

A Atividade: dia de prova, dia de decisões

Cenário

Você, professor de Geografia de uma turma de 9º ano em uma escola pública, após três longas semanas conseguiu finalizar o conteúdo referente à unidade 2, conforme seu planejamento inicial.

Nesse tempo, passou tarefas de casa e revisou as questões abordadas na apostila, além de apresentar um documentário em sala de aula sobre os acontecimentos que levaram à queda do muro de Berlim. Agora, ao final dessa unidade, você pretende verificar, por meio da aplicação de uma prova, se os seus alunos conseguiram compreender como se definiu o quadro geopolítico no mundo após a Segunda Guerra e de que forma essas mudanças foram decisivas para o fim da URSS.

Comunica aos alunos, com uma semana de antecedência, que irá aplicar uma prova sem consulta e dissertativa²¹, com 10 questões semelhantes às trabalhadas e discutidas em sala, cobrindo o conteúdo explicado durante as últimas três semanas. Você seleciona as questões de forma que não sejam muito fáceis, difíceis ou que se distanciem do que foi ensinado durante as aulas, dessa forma você entende que os dados coletados estarão diretamente relacionados com o que se pretende avaliar, por fim você gradua a prova em uma escala de 0 a 10. Com esses procedimentos, você acredita, então, ter se cercado de todos os cuidados indispensáveis para obter as informações de avaliação de que necessita para tomar uma decisão sobre a nota de cada aluno.

Quadro Inicial

No dia marcado, ao entrar na sala de aula, repara que os alunos se organizaram de forma diferente do habitual, desconfiado que por trás dessa ação possa estar uma tentativa de colar durante a prova, você toma a seguinte decisão:

- a) Solicita que todos voltem para seus respectivos lugares de origem sem maiores explicações. **Dirija-se para o quadro 1**
- b) Permite que todos permaneçam nos lugares escolhidos, mas fica atento quanto à possibilidade de colarem. **Dirija-se para o quadro 2**
- c) Avisa que sabe o motivo de terem mudado de lugar e ameaça quanto às punições se acaso forem pegos na prática da cola. **Dirija-se para o quadro 3**

Quadro 1

Mariana, aluna que normalmente mais participa de suas aulas, diz que prefere sentar-se em dia de prova no fundo da sala, pois se sente mais à vontade para desenvolver suas reflexões. Você então:

- a) Permite que Mariana fique em seu lugar, pois conhece bem a aluna e sabe que ela não tem o perfil da prática de colar. **Dirija-se para o quadro 4**
- b) Explica a Mariana que ela não é diferente dos demais e exige que volte para seu lugar de origem, tal qual os demais alunos da sala. **Dirija-se para o quadro 5**
- c) Explica para a aluna que essa é uma medida necessária, pois mesmo sabendo que ela não tem o objetivo de colar, ainda assim, para efeito de legitimidade da prova, necessita que a sala fique em uma disposição que permita uma aplicação segura e honesta. **Dirija-se para o quadro 7**

²¹ No TEXTO DE APOIO IV você encontrará uma relação de modelos de provas com vantagens e desvantagens quanto ao seu uso.

Quadro 4

Ao consentir que Mariana permaneça no lugar escolhido por ela, outros alunos exigem o mesmo tratamento, gerando um considerável tumulto na aula, mediante essa situação você:

- a) Justifica que a decisão sobre a disposição dos lugares em dia de prova é do professor e, portanto, não deve haver questionamentos sobre isso. **Dirija-se para o quadro 5**
- b) Exige silêncio, tendo que falar em um tom bem mais alto e ríspido, pois percebe que está perdendo o comando da sala. **Dirija-se para o quadro 6**
- c) Entende o questionamento dos alunos, mas não quer voltar atrás do que já foi decidido e mantém sua posição em relação à Mariana. **Dirija-se para o quadro 7**

Quadro 5

Os alunos não aceitam sua argumentação, iniciam um tumulto ainda maior, pois entendem que vai contra aos princípios de liberdade que são tão defendidos nas aulas de História. Você então percebe que é melhor cancelar a prova em vista de não ter mais tempo ou clima para poder dar continuidade. Leva ao conhecimento da Coordenadora e solicita uma orientação sobre o que fazer nesse caso. Se você fosse o Professor Coordenador da escola de que forma abordaria essa questão junto ao professor?

Discuta essa situação junto ao grupo de maneira que um dos integrantes assuma a função do Professor Coordenador, aponte as situações de tensão geradas e solicite propostas alternativas para resolução desse dilema. Em seguida leia o TEXTO DE APOIO V e relacione com as propostas levantadas. Dê continuidade na atividade escolhendo outra opção.

Quadro 6

Os alunos, temerosos com sua atitude, realizam a prova, mas dentro de um clima hostil e pesado, situação que provavelmente afetará de forma negativa os resultados do exame aplicado. Uma vez que os alunos tenham desenvolvido a atividade avaliativa em um clima de tensão, e que essa situação tenha afetado o desempenho, você acredita que os dados coletados deverão ser levados em consideração? Utilize a leitura do TEXTO DE APOIO I como reflexão para esse dilema. Em seguida dirija-se para o Quadro 2.

Quadro 7

Os alunos recusam-se em fazer a prova, pois percebem que houve uma injustiça em sua ação, afinal mesmo concordando que as argumentações apresentadas eram válidas, você arbitrariamente fez prevalecer sua decisão. A prova então é cancelada e o caso é levado para a Coordenadora da escola

que, após ouvi-lo, suspende a excursão que estava programada para o próximo mês como forma de punição pelo ato de insubordinação e desrespeito ao professor.

Se você fosse o aluno entenderia essa sua ação como um ato de indisciplina que merecesse uma sanção por parte da Coordenação escolar?

Aborde essa situação junto ao grupo de maneira que um dos integrantes assuma a função do Professor Coordenador e os outros na condição de alunos. Aponte as situações de tensão geradas, solicite propostas alternativas para resolução desse dilema. Em seguida dirija-se novamente para o Quadro 1 e tente outra alternativa.

Quadro 2

Você dá início à prova fazendo as recomendações de praxe: que eles devam prestar atenção nas questões, que respondam utilizando caneta esferográfica, que mantenham seus celulares no bolso e não conversem durante a prova.

Percorrido cerca de 10 minutos do início da atividade, João, um aluno que normalmente não tem o hábito de prestar muita atenção durante as explicações nas aulas, solicita sua ajuda, pois tem dúvida sobre um dos exercícios. Você, então,

- a) fala para o aluno que durante a prova não pode explicar e que deveria ter tirado suas dúvidas durante as aulas. **Dirija-se para o quadro 8**
- b) explica ao aluno o que se espera que ele observe no entendimento sobre a questão. **Dirija-se para o quadro 9**
- c) aproveita a dúvida de João, pede atenção a todos na sala e aborda a questão levantada de forma geral. **Dirija-se para o quadro 10**

Quadro 8

Os alunos ao ouvirem a resposta dada a João ficam inibidos, e não perguntam mais nada durante toda a prova. Mais tarde, durante a correção, você percebe que a questão que gerou dúvidas dava margem a mais de uma interpretação, dessa forma,

- a) você cancela a questão. **Dirija-se para o quadro 18**
- b) você entende como certa a sua interpretação. **Dirija-se para o quadro 15**
- c) você aceita as duas respostas como corretas. **Dirija-se para o quadro 17**

Quadro 9

Ao explicar de forma isolada ao aluno o que se espera sobre o exercício, outros alunos passaram a querer que você também leia a resposta, pois muitos estão inseguros sobre o exercício em questão. Durante a leitura você nota que uma das questões indica a uma duplicidade de entendimento, resolve, então,

- a) cancelar a questão. **Dirija-se para o quadro 18**
- b) aceitar apenas sua interpretação como a correta. **Dirija-se para o quadro 15**
- c) aceitar as duas respostas como certas. **Dirija-se para o quadro 17**

Quadro 10

Ao explanar com todos os alunos sobre a dúvida de João, você conseguiu perceber que o exercício que parecia estar bem claro, na verdade, deixava uma interpretação ambígua, o que dificultou o raciocínio das crianças. Então, resolve

- a) cancelar a questão. **Dirija-se para o quadro 18**
- b) explicar aos alunos qual o sentido que gostaria que a questão tivesse sido compreendida. **Dirija-se para o quadro 11**
- c) resolve deixar a situação como está para evitar maiores questionamentos dos quais implicaria em ter que justificar seu erro. **Dirija-se para o quadro 15**

Quadro 3

Os alunos questionam que a simples intenção de mudar de lugar não deve ser motivo para pressupor que exista a intenção de colarem. Fazem questão de lembrá-lo quando da criação, no início do semestre, das relações desenvolvidas no contrato pedagógico em que a existência de confiança mútua era parte do acordo. Essa situação cria um clima de tumulto e, antes que saia do controle, você toma a seguinte decisão:

- a) consente que os alunos permaneçam nos lugares em que escolheram. Evitando dessa forma a generalização de um conflito totalmente desnecessário. **Dirija-se para o quadro 2**
- b) desconsidera o acordo estabelecido no contrato pedagógico, pois compreende que a avaliação necessita de determinados rigores normativos que ultrapassam as relações de confiabilidade. Impõe sua autoridade exigindo que todos tomem seus lugares de origem. **Dirija-se para o quadro 5**
- c) entende que o questionamento dos alunos é uma afronta a sua posição de professor e ameaça cancelar a prova. **Dirija-se para o quadro 6**

Quadro 11

A aplicação da prova se desenvolve em um clima de normalidade. Rachel anuncia que terminou sua atividade e entrega a prova, porém passado uns 5 minutos, a aluna vai até você e diz que acredita ter errado um dos exercícios e solicita a oportunidade para corrigi-lo. Você, então,

- a) devolve a prova para que a aluna possa fazer a correção. **Dirija-se para o quadro 12**
- b) informa à aluna que o processo de avaliação termina quando o aluno entrega a prova, cabendo agora ao professor sua correção e registro. Assim, a prova não poderá ser devolvida até que esteja devidamente corrigida. **Dirija-se para o quadro 16**
- c) devolve, mas informa que o exercício será descontado de sua nota final. **Dirija-se para o quadro 18**

Quadro 12

A aula tem 50 minutos, tempo que entendia ser suficiente para a resolução da prova, porém você não levou em consideração que entre o término de uma aula e início da outra existe sempre a possibilidade de que alguns fatores possam dificultar essa previsão, como a troca de sala, a organização dos alunos e os diálogos introdutórios, esse tempo decorrido tirou no mínimo 10 minutos do que você entendia ser o suficiente para a realização da prova. Faltando 15 minutos para acabar o tempo da prova, você percebe que a maioria dos alunos não vai conseguir responder às dez questões propostas, sua ação, então, será de

- a) avisar aos alunos que não irá considerar as duas últimas questões, pois não terão tempo suficiente para respondê-las. **Dirija-se para o quadro 18**
- b) solicitar para o próximo professor um tempo adicional de 10 minutos para que os alunos possam concluir a prova. **Dirija-se para o quadro 17**
- c) anunciar de 5 em 5 minutos o tempo restante para que o aluno não se prenda em uma questão mais que o necessário. **Dirija-se para o quadro 13**

Quadro 13

Durante a prova, você nota que dois alunos estão colando por meio de mensagens de celular, se aproxima até eles e lê as questões já realizadas na prova, observa que realmente um deles está mandando as respostas para o outro, todavia, completamente fora do contexto. Nessa situação, você

- a) solicita aos dois alunos que entreguem suas provas e seus celulares. **Dirija-se para o quadro 14**
- b) não fala nada, afinal as respostas estão completamente erradas mesmo. **Dirija-se para o quadro 18**
- c) solicita discretamente aos alunos que guardem seus respectivos aparelhos de celular e em seguida avisa que as respostas não estão de acordo com o que foi perguntado. **Dirija-se para o quadro 22**

Quadro 14

Marcelo, um dos alunos que foi pego colando, devolve a prova, porém não o celular, alega que o aparelho é de sua propriedade e que ninguém tem o direito de privá-lo de um objeto de uso pessoal. Você percebe que se insistir irá tumultuar muito a sala. Resolve, então,

- a) exigir que o aluno entregue o aparelho celular independente de ele achar que você esteja certo ou não. **Dirija-se para o quadro 16**
- b) para evitar que se instale o caos durante a prova e prejudique os demais, você apenas recolhe a atividade e anota em seu diário que o aluno descumpriu as normas de conduta e mais tarde notifica a direção da escola. **Dirija-se para o quadro 22**
- c) solicita a saída imediata do aluno da sala, anota que, além de ter sido pego colando, o desafiou quando não entregou o aparelho. **Dirija-se para o quadro 16**

Quadro 15

Validade e confiabilidade são características de grande importância em uma avaliação, a tomada de decisão escolhida de alguma forma trouxe prejuízo para alguma dessas características? Leia o TEXTO DE APOIO I e retorne com essa discussão junto ao grupo. Em seguida volte para o Quadro 2 e escolha outra alternativa.

Quadro 16

Dirija-se até o TEXTO DE APOIO II que retrata os “Doze mandamentos” da disciplina para professores. Leia o texto e discuta com o grupo qual dos “mandamentos” faz referência ao problema enfrentado em seu dilema e de que forma ele poderia ter sido mais bem conduzido. Em seguida, volte para a situação problema e escolha outra alternativa.

Quadro 17

É uma constatação que professores, em sua prática habitual, não dedicam muito tempo a configurar a avaliação. Bem menos que o que dedicam a planejar o ensino. A avaliação educacional é mais que formular perguntas de prova ou preparar exercícios de controle diários ou momentos antes de sua aplicação. Avaliar é mais que aplicar provas, classificar exercícios ou entregar o boletim de notas (...). Se os professores parassem para pensar, planejar, enfim, configurar o processo que vão seguir na avaliação de seus alunos, necessariamente teriam que modificar as propostas do processo de ensino-aprendizagem que vêm desenvolvendo. Somente então estaríamos de partida para conquistar uma nova cultura avaliadora.

Discuta com seu grupo o TEXTO DE APOIO III – Elementos integrantes da configuração metodológica do processo de avaliação educacional e relacione com a tomada de decisão escolhida. Em seguida volte à situação dilema e escolha outra alternativa.

Quadro 18

A ação realizada gerou posteriormente uma reclamação junto à coordenação da escola, por uma mãe que entendeu como descaso de sua parte não ter dado a atenção merecida para organização da prova, além de questionar a utilização de uma prova dissertativa com dez perguntas para serem resolvidas em tão pouco tempo.

Essa situação motivou a coordenadora da escola a convidá-lo a apresentar quais os objetivos que você buscava quando preparou uma prova com questões dissertativas de caráter meramente *conteudista*. O que você pretendia avaliar nesse caso?

Você, então, responde que

- a) o objetivo era de aferir se os alunos haviam assimilado os fatos e compreendido as causas e as consequências relacionadas ao assunto trabalhado na unidade recém-concluída. **Dirija-se para o Quadro 20**
- b) a escola, na condição de instituição, necessita de registros que devam atender procedimentos burocráticos para fins de documentação. Dessa forma você optou por criar uma prova que abordasse todo o conteúdo trabalhado, o que explicaria a quantidade de questões utilizadas. **Dirija-se para o Quadro 19**

Quadro 20

Sua coordenadora pergunta: “Professor, você acredita que um único instrumento de avaliação é o suficiente para aferir o conhecimento apropriado pelos alunos?”

Você responde que utilizou atividades da própria apostila no transcorrer das aulas como forma de sanar as dúvidas e treinar os alunos para a avaliação que apresentou, além de lições de casa posteriormente discutidas em sala para o atendimento da matéria.

A Coordenadora reflete sobre suas palavras e em seguida questiona? “Esse método que utilizou, busca fazer com que os alunos aprendam sobre o assunto ou o interesse era que se saiam bem na prova?”

Como você responderia essa questão?

- a) O objetivo sempre é o conteúdo, afinal o aluno que assimila o assunto apresenta resultados satisfatórios em qualquer avaliação. **Dirija-se para o Quadro 19**
- b) Utilizo minhas provas como um ensaio para o vestibular, assim, os alunos já vão se acostumando com esse modelo. **Dirija-se para o Quadro 21**
- c) Minha intenção é a de fazer com que os alunos aprendam com minhas aulas e utilizo a avaliação como forma de aferir se estou alcançando esse objetivo. **Dirija-se para o Quadro 22**

Quadro 21

Mediante sua fala, a coordenadora questiona se o ato de avaliar e o de examinar apresentam diferenças. Você, confuso, pede que ela esclareça o que quer dizer com diferença entre os atos de examinar e avaliar, pois sempre teve em mente que são ações que buscam a mesma coisa, ou seja, constatar se o aluno aprendeu ou não o assunto ou matéria proposta.

Nesse momento a coordenadora vai até o quadro branco que está atrás dela, retira um *canetão* do estojo e escreve em duas colunas:

EXAME	AValiação
Pontual	Não Pontual
Classificatório	Dinâmica
Excludente	Inclusiva

Discuta com seu grupo as características que distinguem os atos de examinar e avaliar, registre suas observações e apresente no fechamento (culminância) aos demais grupos. Utilize como referência para a discussão o TEXTO DE APOIO VII.

Quadro 19

Para que serve a nota na escola? Óbvio – responderão muitos – a nota serve para indicar o quanto o aluno aprendeu! Desta forma, promoverá aqueles que estiverem preparados para exercer sua profissão e reterá os que não estiverem aptos. (...) Esta obviedade, porém, é contestada diariamente pela prática escolar em que os alunos aprovados demonstram, a seguir, que não aprenderam o que sua nota faz pressupor²².

Assim sua ação tinha como objeto a necessidade do atendimento institucional no registro das notas, provavelmente (ou exclusivamente) para fins de certificação, a ação atendeu a um procedimento normativo, portanto, condicionado por disposições legais que inspiram e regulam.

Faça uma leitura do TEXTO DE APOIO VI – Avaliação educacional e promoção escolar e discuta junto aos colegas do grupo as seguintes questões:

- **Por que avaliar?**
- **Para que avaliar?**
- **O que avaliar?**
- **Como avaliar?**

²² Fleuri, R.M., Educar para quê?

Quadro 22

A coordenadora, ao ouvir sua resposta, vai até a estante pega um livro, folheia-o como se soubesse onde encontrar o que procurava. Em seguida lê em voz alta:

“Febre, hemoptise, dispneia e suores noturnos.

A vida inteira que podia ter sido e que não foi.

Tosse, tosse, tosse.

Mandou chamar o médico:

– Diga trinta e três.

– Trinta e três... trinta e três... trinta e três...

– Respire.

– O senhor tem uma escavação no pulmão esquerdo e o pulmão direito infiltrado.

– Então, doutor, não é possível tentar o pneumotórax?

– Não. A única coisa a fazer é tocar um tango argentino²³”

Ao terminar de ler, pergunta: Professor, quais sintomas o paciente aparentava ter quando foi ao médico?

Você sem medo de errar, diz: Febre, hemoptise, dispneia e suores noturnos, além de muita tosse.

O médico faz algum exame no paciente?

Sim, você responde. Ele auscultou o peito do paciente, se utilizando do tradicional “trinta e três” para em seguida dar o diagnóstico.

E qual seria esse diagnóstico? Pergunta sua coordenadora.

Acredito que o paciente esteja com a saúde muito debilitada, afinal tango argentino tem uma melodia bem triste.

No lugar de propor um tratamento, a análise médica se limita em preparar o paciente para o pior, diz a coordenadora. Não há nada na ação descrita que indique uma intervenção na tentativa de buscar alternativas de melhora para a doença diagnosticada. Deixando transparecer apenas a resignação.

Discuta com seu grupo a relação do exemplo empregado pela coordenadora, fazendo uma relação entre os procedimentos tomados pelo médico e uma avaliação da aprendizagem. Leve em consideração a análise dos TEXTOS DE APOIO VI e VII. Registre os apontamentos extraídos.

²³ Pneumotórax, poema de Manoel Bandeira, extraído de [<http://www.revistabula.com/564-os-10-melhores-poemas-de-manuel-bandeira/>] visto em 15/05/15.

Culminância

Como parte final dessa atividade formativa cada grupo deverá expor sua trajetória aos demais, apontando sucintamente suas escolhas, conclusões e de que forma o exercício abre espaço para reflexão-ação nas práticas que conduzem a avaliação da aprendizagem.

3.3 Textos de apoios complementares da atividade formativa

TEXTO DE APOIO I – Ferramentas-chave da avaliação

Características essenciais para uma boa avaliação devem respeitar os conceitos de VALIDADE e CONFIABILIDADE*, definidas conforme os quadros abaixo:

FERRAMENTAS CHAVE DE AVALIAÇÃO 1.1 **Aspectos-chave da validade da avaliação**

1. A validade se refere à seguinte questão geral: “em que medida essa decisão se baseia em informações de avaliação adequadas?”.
2. A validade se refere às decisões que são tomadas a partir das informações de avaliação, e não da própria abordagem de avaliação. Não é adequado dizer que as informações de avaliação são válidas a menos que as decisões, o propósito e os grupos para os quais elas são válidas sejam identificados. As informações de avaliação que são válidas para uma decisão ou grupo de alunos são necessariamente válidas para outras decisões ou grupos.
3. A validade é uma questão de grau; ela não existe em base do tudo ou nada. Pense na validade da avaliação em termos de categorias: altamente válidas, moderadamente válidas e inválidas.
4. A validade sempre é determinada por um julgamento feito pelo usuário do teste.

Fonte: AVALIAÇÃO EM SALA DE AULA: Conceitos e aplicações de Michael K. RUSSEL e Peter W. AIRASIAN

FERRAMENTAS CHAVE DE AVALIAÇÃO 1.2 **Aspectos-chave da confiabilidade da avaliação**

1. A confiabilidade refere-se à estabilidade ou à consistência das informações de avaliação e foca-se nesta questão: “O quão é consistente ou típicas do comportamento dos estudantes são as informações de avaliação que eu coletei?”
2. A confiabilidade não se refere à adequação das informações de avaliação coletadas, apenas à sua consistência, à sua estabilidade ou à sua tipicidade. A adequação das informações de avaliação é uma questão de validade.
3. A confiabilidade não existe em uma base de tudo ou nada, mas em graus: alta, moderada ou baixa. Alguns tipos de informações de avaliação são mais confiáveis do que outros.
4. A confiabilidade é uma condição necessária, mas insuficiente para a validade. Não se pode confiar que uma avaliação que fornece resultados inconsistentes e atípicos forneça informações úteis para a tomada de decisões.

Fonte: AVALIAÇÃO EM SALA DE AULA: Conceitos e aplicações de Michael K. RUSSEL e Peter W. AIRASIAN

TEXTO DE APOIO II – Os “doze mandamentos” da disciplina para professores

TABELA 2.5 Os “doze mandamentos” da disciplina para professores

1. *Seja consistente.* Quando você repreender uma ação em um dia e ignorá-la no seguinte, as crianças não irão saber o que esperar. Como resultado, elas irão fazer de novo para ver se “podem se safar”. Elas também são rápidas para ver e se ressentir das injustiças básicas da inconsistência.
2. *Não faça ameaças vazias.* Se você decidir que uma punição é necessária, execute-a, ou as suas palavras não significarão nada.
3. *Procure os motivos por trás do mau comportamento.* Frequentemente, ele se origina da falta de interesse dos seus alunos pelo currículo ou pela abordagem de ensino.
4. *Certifique-se de que eles conhecem as regras.* Se você espera que os seus alunos se comportem de certa maneira, diga isso a eles, explique o porquê. Uma discussão em aula dessas regras pode ser muito esclarecedora, tanto para você quanto para sua turma. Você pode descobrir que algumas das suas regras não têm propósito algum.
5. *Verifique seus próprios sentimentos para com alunos específicos.* Você tem “favoritos”? É difícil gostar de alguns alunos carrancudos ou rebeldes, e fácil gostar dos conformistas silenciosos. Mas a sua aversão aos rebeldes incita mais rebelião.
6. *Cuide da língua.* “A língua do professor, mais afiada do que uma faca de dois gumes, às vezes apunhala as crianças, deixando feridas que nunca cicatrizam”, disse R.L. Frye, supervisor de educação secundária do Departamento de Educação do Estado da Louisiana. Uma língua solta pode acabar uma discussão – mas a que preço?
7. *Não torne o estudo uma punição.* O professor que deixa os alunos depois da aula para estudar aritmética ou soletrar, como punição por mau comportamento, está dizendo: “Estudar é uma coisa desagradável. Não há alegria ou satisfação nisso. É tão doloroso que eu uso como punição”. Isso dificilmente cria sede de aprendizado nos jovens.
8. *Faça-os saber que você gosta deles.* Procure coisas para elogiar, especialmente em alunos com problemas de disciplina. Aceite-os como pessoas valiosas apesar do seu mau comportamento. Desaprove o ato, mas não o indivíduo.
9. *Não tente fazer o impossível.* Alguns alunos têm problemas emocionais que apenas uma pessoa mais bem treinada pode resolver. Quando um jovem é seguidamente um encrenqueiro e todos os seus esforços para ajudá-lo falham, chegou a hora de indicá-lo para a equipe de ACT²⁴ ou para o vice-diretor. Existem limites para o que o professor pode fazer no estudo, diagnóstico e tratamento de crianças.
10. *Controle o seu temperamento.* Perder o controle simplesmente mostra que os alunos atingiram você. Quando você, “perde a cabeça”, você perde a habilidade de resolver problemas disciplinares de modo sensato, racional e reflexivo.
11. *Não tenha medo de se desculpar se você tratou algum aluno injustamente.* Você irá ganhar, não perder, o respeito da turma por admitir o seu erro.
12. *Reconheça que o que você vê como comportamento delinquente pode ser um comportamento normal na cultura da criança.* Pode custar tempo, paciência e tato para acabar com esse padrão.

Fonte: AVALIAÇÃO EM SALA DE AULA: Conceitos e aplicações de Michael K. RUSSEL e Peter W. AIRASIAN

²⁴ N. de T.: O acrônimo ACT vem do inglês e quer dizer *Assertive Community Treatment* (Tratamento Comunitário Assertivo, em tradução livre), e consiste em uma abordagem intensiva e altamente integrada de serviço de tratamento mental. Os programas ACT ajudam pessoas cujos sintomas de deficiência mental causam grandes dificuldades de funcionamento em áreas importantes da vida, como trabalho, relações sociais, independência residencial, administração financeira, saúde, bem-estar e condições semelhantes. Obs.: Esse serviço no Brasil normalmente é realizado pelos Postos de Saúde.

TEXTO DE APOIO III – Elementos integrantes da configuração metodológica do processo de avaliação educacional

Quando criamos o planejamento metodológico da avaliação, queremos garantir a presença e a coordenação harmoniosa não somente de aspectos como os conteúdos a avaliar (os diversos tipos de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais), os momentos da avaliação (inicial, processual e final), os instrumentos a utilizar, os alunos que serão avaliados etc., mas também muitas outras questões de importância, como a determinação de critérios, a elaboração de documentos informativos, um calendário de atuações ou a determinação dos agentes da avaliação (...). Enfim, estamos pensando didaticamente a avaliação que queremos pôr em prática para que realmente seja um habitual recurso didático e uma estratégia relevante de ação pedagógica.

Questões e elementos integrantes da configuração

De uma forma ou de outra, e segundo as circunstâncias de cada caso, os professores, individual ou coletivamente como equipe docente, devem ter em mente, no momento de *pensar intencionalmente* a metodologia a seguir em sua prática avaliadora, uma série de questões e elementos que afetam a configuração e sua posterior execução.

1. Sentir a capacidade de elaborar uma *configuração metodológica* de avaliação que explicita sua intencionalidade e garanta um desenvolvimento sistemático. Devemos partir de saber para que queremos avaliar e da certeza de por que devemos avaliar a aprendizagem de nossos alunos.
2. Estabelecer *critérios* de atuação para que um professor ou a equipe docente conduza o desenvolvimento da avaliação educacional dentro da escola, da etapa e, mais especificamente, com respeito a um grupo de alunos.
3. Apontar os *critérios de avaliação* mediante acordos fechados previamente pela equipe de professores da etapa, da área ou da escola, com relação à conceitualização da avaliação e de seu correspondente desenvolvimento operativo, tendo sempre em conta o âmbito normativo que os afeta.
4. Determinar a *participação* que os alunos terão na avaliação de sua aprendizagem (autoavaliação), junto com outros agentes de avaliação, fundamentalmente os professores (heteroavaliação) e seus próprios colegas (coavaliação).
5. Selecionar os diversos tipos de *técnicas e instrumentos* a utilizar em função dos alunos, dos conteúdos e do momento de sua aplicação.
6. Organizar os *aspectos operativos* da avaliação referentes à temporalização, sessões de avaliação dos professores, critérios de correção, de classificação e de promoção escolar.
7. Estabelecer o equilíbrio avaliador dos diversos tipos de conteúdos dentro de uma perspectiva ao mesmo tempo *integradora e diversificada*, de caráter formativo.
8. Determinar os *documentos* ou *momentos de informação* dos resultados das avaliações aos interessados: alunos, pais, professores, escola e administração etc.

9. Prever os recursos e os *materiais* necessários para a execução da avaliação e apontar o apoio ou as influências do entorno escolar.
10. Estimular a meta-avaliação como meio para revisar o processo e os resultados, bem como a atuação dos agentes da avaliação.

Fonte: Avaliação Educacional e Promoção Escolar. Santiago Castillo. **ARREDONDO** e Jesús Cabrerizo **DIAGO**.

TEXTO DE APOIO IV – As várias formas de avaliar

O quadro a seguir representa de forma resumida alguns dos principais modelos de instrumentos de avaliação em sala de aula. Sua criação contou com assessoria das formadoras Ilza Martins Sant’Anna e Heloisa Ramo, publicada em edição especial da Nova Escola em 2014. As autoras defendem a ideia de que não existe necessariamente um modelo melhor que o outro, entendendo que o ideal seria mesclá-los, adaptando-os às realidades existentes nas diferentes situações de aula e aos objetivos do professor²⁵.

Prova Objetiva	
Definição	Série de perguntas diretas, para respostas curtas, com apenas uma solução possível.
Função	Avaliar o que o aluno apreendeu sobre dados singulares e específicos do conteúdo.
Vantagens	É familiar às crianças, simples de preparar e de responder e pode abranger grande parte do exposto em sala de aula.
Atenção	Elabore questões que foquem somente conteúdos já trabalhados em sala.
Planejamento	Selecione os conteúdos para elaborar as questões e faça as chaves de correção; elabore as instruções sobre a maneira adequada de responder às perguntas.
Análise	Defina o valor de cada questão e multiplique-o pelo número de respostas corretas.
Como utilizar as informações	Analise as questões que todos os alunos acertaram e retome os conteúdos referentes àquelas que a maioria da turma errou.

²⁵ O dia a dia do professor: como se preparar para os desafios da sala de aula / Nova Escola. 1 ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira; São Paulo: Nova Escola, 2014. Pg. 112-117.

Prova Dissertativa	
Definição	Série de perguntas que exijam capacidade de estabelecer relações, resumir, analisar e explicar.
Função	Verificar a capacidade de analisar o problema central, abstrair fatos, formular ideias e redigi-las.
Vantagens	O aluno tem liberdade para expor os pensamentos, mostrando habilidades de organização, interpretação e expressão.
Atenção	Defina o número de questões pensando no tempo que os alunos terão para resolver cada uma delas.
Planejamento	Elabore poucas questões e dê tempo suficiente para que os alunos possam pensar e sistematizar suas respostas.
Análise	Estipule o valor de cada pergunta e atribua pesos à clareza das ideias, à capacidade de argumentação e conclusão.
Como utilizar as informações	Após a correção das provas, discuta coletivamente algumas questões respondidas de diferentes modos pelos alunos.

Seminário	
Definição	Exposição oral para um público leigo, utilizando materiais de apoio adequado ao assunto.
Função	Possibilitar a transmissão verbal das informações pesquisadas de forma eficaz.
Vantagens	Contribui para a aprendizagem do ouvinte e do expositor, exige pesquisa, planejamento e organização das informações; desenvolve a comunicação oral em público.
Atenção	Apresentar um conteúdo estudado não significa memorizá-lo.
Planejamento	Ajude na delimitação do tema, forneça bibliografia e fontes de pesquisa, esclareça os procedimentos apropriados de apresentação; defina a duração e a data da apresentação; e traga bons modelos de referência.
Análise	Atribua pesos à abertura, ao desenvolvimento do tema, aos materiais utilizados e à conclusão. Estimule a classe a fazer perguntas e emitir opiniões.
Como utilizar as	Caso a apresentação não tenha sido satisfatória, planeje atividades específicas que possam auxiliar no desenvolvimento dos objetivos não atingidos.

informações	
--------------------	--

Trabalho em Grupo	
Definição	Atividades de natureza diversa (escrita, oral, gráfica, corporal etc.) realizadas coletivamente.
Função	Construir conhecimentos de forma colaborativa.
Vantagens	A interação é um fator de aprendizagem. Por isso as trocas horizontais são muito importantes.
Atenção	Esse procedimento não tira do professor a necessidade de buscar informações para orientar as equipes. Nem deve substituir os momentos individuais de aprendizagem.
Planejamento	Proponha uma série de atividades relacionadas ao conteúdo a ser trabalhado, forneça fontes de pesquisa, ensine os procedimentos necessários e indique os materiais básicos para a consecução dos objetivos.
Análise	Acompanhe os grupos, intervenha e dê mais atenção àqueles que não estão conseguindo produzir.
Como utilizar as informações	Observe se houve participação de todos e colaboração entre os colegas, atribua valores às diversas etapas do processo e ao produto final.

Debate	
Definição	Discussão em que os alunos expõem seus pontos de vista a respeito de assunto polêmico.
Função	Aprender a defender uma opinião fundamentando-a em argumentos convincentes.
Vantagens	Desenvolve as habilidades de argumentação e a oralidade; faz com que o aluno aprenda a escutar com um propósito.
Atenção	Como mediador, dê chances de participação a todos e não tente apontar vencedores, pois em um debate deve-se priorizar o fluxo de informações entre as pessoas.
Planejamento	Defina o tema, oriente a pesquisa prévia, combine com os alunos o tempo, as regras e os procedimentos; mostre exemplos de bons debates. No final, peça relatórios que contenham os pontos discutidos. Se possível, grave a discussão

	para análise posterior.
Análise	Estabeleça pesos para a pertinência da intervenção, a adequação do uso da palavra e a obediência às regras combinadas.
Como utilizar as informações	Crie outros debates em grupos menores; analise a gravação e aponte as deficiências e os momentos positivos.

Relatório Individual	
Definição	Texto produzido pelo aluno depois de atividades praticadas ou projetos temáticos.
Função	Averiguar o que o aluno aprendeu
Vantagens	É possível avaliar o real nível de apreensão de conteúdos depois de atividades coletivas ou individuais.
Atenção	É importante escrever um relatório devolutivo para o aluno.
Planejamento	Defina o tema e oriente a turma sobre a estrutura apropriada (introdução, desenvolvimento, conclusão e outros itens que julgar necessários, dependendo da extensão do trabalho); o melhor modo de apresentação e o tamanho aproximado.
Análise	Estabeleça pesos para cada item que for avaliado (estrutura do texto, conteúdo, apresentação).
Como utilizar as informações	Só se aprende a escrever escrevendo. Caso algum aluno apresente dificuldade em itens essenciais, crie atividades específicas, indique bons livros e solicite mais trabalhos escritos.

Autoavaliação	
Definição	Análise oral ou por escrito, em formato livre, que o aluno faz do próprio processo de aprendizagem.
Função	Fazer o aluno adquirir a capacidade de analisar seu percurso de aprendizagem, tomando consciência de seus avanços e de suas necessidades.
Vantagens	O aluno torna-se sujeito do processo de aprendizagem, adquire responsabilidade sobre ele, aprende a enfrentar limitações e estabelecer prioridades.

Atenção	O aluno só se abrirá se sentir que há um clima de confiança entre o professor e ele e que esse instrumento será usado para ajuda-lo a aprender.
Planejamento	Forneça ao aluno um roteiro de autoavaliação, definindo as áreas sobre as quais você gostaria que ele discorresse; liste habilidades e conteúdos e peça que ele indique aquelas em que se considera apto e aquelas em que precisa de reforço.
Análise	Use esse documento ou depoimento como uma das principais fontes para o planejamento das próximas intervenções.
Como utilizar as informações	Ao tomar conhecimento das necessidades do aluno, sugira atividades individuais ou em grupo para ajuda-lo a superar as dificuldades.

Observação	
Definição	Análise do desempenho do aluno em fatos do cotidiano escolar ou em situações planejadas
Função	Seguir o desenvolvimento do aluno e ter informações objetivas sobre sua participação em sala.
Vantagens	Perceber como o aluno constrói o conhecimento, seguindo de perto todos os passos desse processo.
Atenção	Faça anotações no momento em que ocorre o fato; evite generalizações e julgamentos subjetivos; considere somente os dados fundamentais no processo de aprendizagem.
Planejamento	Elabore uma ficha organizada (check-list, escalas de classificação) prevendo atitudes, habilidades e competências que serão observadas. Isso vai auxiliar na percepção global da turma e na interpretação dos dados.
Análise	Compare as anotações do início do ano com os dados mais recentes para perceber o que o aluno já realiza com autonomia e quando ele ainda precisa de acompanhamento.
Como utilizar as informações	Esse instrumento serve como uma lupa sobre o processo de desenvolvimento do aluno permite a elaboração de intervenções específicas para cada caso.

Conselho de Classe

Definição	Reunião sobre uma determinada turma, liderada pela equipe pedagógica.
Função	Compartilhar informações sobre a classe e sobre cada aluno para embasar a tomada de decisões.
Vantagens	Favorece a integração entre professores, a análise do currículo escolar e a eficácia dos métodos utilizados; facilita a compreensão dos fatos com a exposição de diversos pontos de vista.
Atenção	Faça sempre observações concretas e não rotule o aluno; cuidado para que a reunião não tome apenas uma confirmação de aprovação ou de reprovação.
Planejamento	Conhecendo a pauta de discussão, liste os itens que pretende comentar. Todos os participantes devem ter direito à palavra para enriquecer o diagnóstico dos problemas, suas causas e soluções.
Análise	O resultado final deve levar a um consenso da equipe em relação aos melhores encaminhamentos para cada aluno.
Como utilizar as informações	O professor deve usar essas reuniões como ferramenta de autoanálise. A equipe deve prever mudanças tanto na prática diária de cada docente como também no currículo e na dinâmica escolar, sempre que necessário.

Portfólio	
Definição	Conjunto organizado de trabalhos produzidos pelo aluno ou pela turma ao longo de um determinado período (o ano letivo, por exemplo).
Função	Para o aluno, retomar o seu próprio percurso e rever pontos a estudar. Para o professor, avaliar, de forma contínua, a turma e cada criança ou adolescente. Para o coordenador pedagógico, determinar temas a serem abordados na formação docente.
Vantagens	Mostra de forma clara para a coordenação, os pais e os colegas, além das produções dos alunos, as impressões do professor sobre o que foi aprendido.
Atenção	É importante incluir uma introdução com a apresentação dos conteúdos abordados, a data a cada produção catalogada, uma descrição delas, reflexões do aluno num conteúdo ou área.
Planejamento	Escolha o tipo de portfólio a se fazer, como a documentação do trabalho de turma ou do processo de aprendizagem de cada aluno num conteúdo ou área.
Análise	Faça em conjunto com os alunos, para que eles tomem consciência de suas aprendizagens.

Como utilizar as informações	Reveja o percurso de ensino e aprendizagem e se baseie nele para determinar os temas a serem abordados novamente com cada aluno ou com toda a turma.
-------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

TEXTO DE APOIO V – Como resolver relações de conflito

As questões ligadas à indisciplina são de natureza humana, portanto sempre existirão em maior ou menor grau, em especial quando tratamos de formação de crianças e adolescentes, portanto não existe receita para banir a indisciplina da escola, o que se pretende com essas ponderações é minimizar essas relações de conflito que de acordo com várias pesquisas entre professores, tem se tornado um grande impedimento na aprendizagem.

As soluções abaixo buscam alternativas para minimizar as tensões provocadas pela indisciplina, destacando que estamos tratando com formação de pessoas, assim as relações não são únicas, tampouco baseadas em ações inflexíveis²⁶.

1. Distinguir as regras morais das convencionais e discuti-las.
2. Equilibrar de maneira justa sua reação a um problema.
3. Conquistar autoridade com o conhecimento e o respeito ao aluno.
4. Ter como objetivo construir um ambiente cooperativo.
5. Agir na hora certa e sempre manter a calma.
6. Ficar alerta, porque a indisciplina nunca acaba.
7. Incentivar e respeitar a autonomia do aluno.

É importante promover a cooperação e valorizar a autonomia dos alunos. O clima pautado pela colaboração e pelo respeito é mais eficiente porque não expõe as crianças ao medo das sanções. Uma aparente indisciplina pode, na verdade, ser uma maneira de o aluno dizer que quer fazer as coisas de um jeito diferente.

TEXTO DE APOIO VI – Avaliação Educacional e Promoção Escolar

Momentos	No início do ano	Durante o processo	No final do ano
Características	Avaliação inicial	Avaliação formativa	Avaliação somativa

²⁶ O dia a dia do professor: como se preparar para os desafios da sala de aula / Nova Escola. 1 ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira; São Paulo: Nova Escola, 2014. Pg. 131-139.

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> Determinar o ponto de partida de cada aluno; Facilitar o planejamento do processo de ensino-aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer o processo de aprendizagem; Proporcionar o apoio pedagógico mais adequado às necessidades de cada momento. 	<ul style="list-style-type: none"> Determinar se foram atingidas ou não as intenções educacionais; Valorar os resultados finais do processo de aprendizagem.
Funções	<ul style="list-style-type: none"> Coletar informação; Comprovar; desenvolvimento das capacidades; Iniciar novas descobertas. 	<ul style="list-style-type: none"> Acompanhamento do ritmo de aprendizagem; Constatar o processo de aprendizagem; Permite modificar estratégias no processo. 	<ul style="list-style-type: none"> Comprovar em que grau foram obtidas as aprendizagens previstas; Constatar a consecução dos objetivos.
Para que avaliar	<ul style="list-style-type: none"> Conhecimentos prévios, os interesses, as atitudes e as capacidades; Adequar métodos, recursos e procedimentos às necessidades. 	<ul style="list-style-type: none"> Tomar decisões para melhorar o processo: mudanças na metodologia, novos recursos, reforços etc. 	<ul style="list-style-type: none"> Tomar decisões sobre superação ou não da área, ciclo ou etapa; Sobre promoção dos alunos; Reorientar a ação docente e melhorar o processo de aprendizagem dos alunos.
O que avaliar	<ul style="list-style-type: none"> Conhecimentos prévios; Capacidade para novas aprendizagens; Motivação e interesses. 	<ul style="list-style-type: none"> Progresso e déficit dos alunos no processo de ensino-aprendizagem; Domínio de habilidades procedimentais e atitudinais. 	<ul style="list-style-type: none"> Créditos das áreas; Aspectos de amadurecimento globais; Consecução dos objetivos das áreas.
Quando avaliar	<ul style="list-style-type: none"> No início do ano; No início de um crédito; No início de uma nova fase de aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> Durante o processo, que normalmente se concretiza em uma unidade de programação, curso, ciclo ou etapa. 	<ul style="list-style-type: none"> No final do ciclo e/ou etapa; Término de unidade de programação ou didática, ou de um crédito.
Como avaliar	<ul style="list-style-type: none"> Coleta de informação sobre a situação acadêmica pessoal: observação sistemática, entrevista, questionários, testes de 	<ul style="list-style-type: none"> Observação sistemática do processo; Instrumentos de coleta de informação e análise de resultados. 	<ul style="list-style-type: none"> Mecanismos adequados para poder fazer uma valoração adequada do progresso dos alunos.

	conhecimento...		
--	-----------------	--	--

Fonte: Avaliação Educacional e Promoção Escolar. Santiago Castillo ARREDONDO e Jesús Cabrerizo DIAGO.

TEXTO DE APOIO VII – Considerações gerais sobre avaliação no cotidiano escolar - Cipriano Carlos Luckesi²⁷

1. Hoje, as provas tradicionais perderam espaço para novas formas de avaliação. Isso significa que elas devem deixar de existir ou devem dividir espaço com as novas atividades?

A questão básica é distinguir o que significam as provas e o que significa avaliação. As provas são recursos técnicos vinculados aos exames e não à avaliação. Importa ter-se claro que os exames são pontuais, classificatórios, seletivos, antidemocráticos e autoritários; a avaliação, por outro lado, é não pontual, diagnóstica, inclusiva, democrática e dialógica. Como você pode ver, examinar e avaliar são práticas completamente diferentes. As provas (não confundir prova com questionário, contendo perguntas abertas e/ou fechadas; este é um instrumento; provas são para provar, ou seja, classificar e selecionar) traduzem a ideia de exame e não de avaliação. Avaliar significa subsidiar a construção do melhor resultado possível e não pura e simplesmente aprovar ou reprovar alguma coisa. Os exames, através das provas, engessam a aprendizagem; a avaliação a constrói fluidamente.

2. Li algumas reportagens que defendem que o estudante deve ser avaliado durante todo o processo de ensino-aprendizagem. Mas como é esse trabalho?

O ato de avaliar a aprendizagem implica em acompanhamento e reorientação permanente da aprendizagem. Ela se realiza através de um ato rigoroso e diagnóstico e reorientação da aprendizagem tendo em vista a obtenção dos melhores resultados possíveis, frente aos objetivos que se tenha à frente. E, assim sendo, a avaliação exige um ritual de procedimentos, que inclui desde o estabelecimento de momentos no tempo, construção, aplicação e contestação dos resultados expressos nos instrumentos; devolução e reorientação das aprendizagens ainda não efetuadas. Para tanto, podemos nos servir de todos os instrumentos técnicos hoje disponíveis, contanto que a leitura e interpretação dos dados seja feita sob a ótica da avaliação, que é de diagnóstico e não de classificação. O que, de fato, distingue o ato de examinar e o ato de avaliar não são os instrumentos utilizados para a coleta de dados, mas sim o olhar que se tenha sobre os dados obtidos: o exame classifica e seleciona, a avaliação diagnóstica e inclui.

3. Como efetivar um acompanhamento individualizado dos alunos diante das condições atuais do ensino?

²⁷ Artigo extraído de

<http://www.luckesi.com.br/textos/avaliacao_consideracoes_gerais_%20sobre_avaliacao.doc>, visto em 29/05/2015.

Para um acompanhamento individualizado dos estudantes, teríamos que ter outras condições materiais de ensino no Brasil. Todavia, importa ter claro que a prática da avaliação funciona tanto com o ensino individualizado como com o ensino coletivo. Avaliação não é sinônimo de ensino individualizado, mas sim de um rigoroso acompanhamento e reorientação das atividades tendo em vista resultados bem-sucedidos. Em minhas conferências, educadores e educadoras sempre levantam essa questão. Todavia é um equívoco pensar que avaliação e individualização do ensino, obrigatoriamente, tem que andar juntas.

4. Muitos professores ainda utilizam a avaliação como uma espécie de "ameaça" aos estudantes, dizendo "isso vale nota, portanto prestem atenção". Quais os prejuízos dessas atitudes tanto para alunos quanto para os próprios professores?

O uso de “ameaças” nas práticas chamadas de avaliação, não tem nada a ver com avaliação, mas sim com exames. Através dos exames, podemos ameaçar “aprovar ou reprovar” alguém; na prática da avaliação, só existe um caminho; diagnosticar e reorientar sempre. A avaliação não é um instrumento de disciplinamento do educando, mas sim um recurso de construção dos melhores resultados possíveis para todos. A avaliação exige aliança entre educador e educandos; os exames conduzem ao antagonismo entre esses sujeitos, daí a possibilidade da ameaça.

5. Por que alguns educadores são tão resistentes às mudanças?

São três a principais razões. A razão psicológica (biográfica, pessoal) tem a ver com o fato de que os educadores e as educadoras foram educados assim. Repetem automaticamente, em sua prática educativa, o que aconteceu com eles. Em segundo lugar, existe a razão histórica, decorrente da própria história da educação. Os exames escolares que praticamos hoje foram sistematizados no século XVI pelas pedagogias jesuítica e comeniana. Somos herdeiros desses modelos pedagógicos, quase que de forma linear. E, por último, vivemos num modelo de sociedade excludente e os exames expressam e reproduzem esse modelo de sociedade. Trabalhar com avaliação implica em ter um olhar *includente*, mas a sociedade é excludente. Daí uma das razões das dificuldades em mudar.

6. O que o professor precisa mudar na sua concepção de avaliação para desenvolver uma prática avaliativa mediadora?

Necessita de compreender o que é avaliar e, ao mesmo tempo, praticar essa compreensão no cotidiano escolar. Repetir conceitos de avaliação é uma atitude simples e banal; o difícil é praticar a avaliação. Isso exige mudanças internas do educador e do sistema de ensino.

7. Muito se fala sobre o futuro da avaliação, mas muitos educadores ainda não mudaram a maneira de encarar o ensino e a aprendizagem. Mudar apenas a avaliação não seria uma forma de mascarar o problema?

Se um educador se propuser a modificar seu modo de avaliar, obrigatoriamente terá que modificar o seu modo de compreender a ação pedagógica. A avaliação não existe em si e por si; ela subsidia decisões dentro de um determinado contexto. No nosso caso, o contexto pedagógico. Os exames são recursos adequados ao projeto pedagógico tradicional; para trabalhar com avaliação necessitamos de estar vinculados a um projeto pedagógico construtivo (o que não quer dizer construtivista ou piagetiano; segundo esse meu modo de ver, nesse caso, a pedagogia do Prof. Paulo Freire é construtiva, trabalha com o ser humano inacabado, em processo).

8. Qual o verdadeiro objetivo de uma avaliação?

Subsidiar a construção dos melhores resultados possíveis dentro de uma determinada situação. O ato de avaliar está a serviço dessa busca.

9. Muito se fala da avaliação e de como o professor deve lidar com ela, mas muitas vezes se esquece do aluno. Qual o verdadeiro valor da avaliação para o estudante?

A questão volta novamente ao mesmo lugar. Sua pergunta tem a ver com o conceito de examinar. O ato de avaliar sempre inclui o estudante, pois que ele é o agente de sua formação; só ele se forma. O papel do educador é acolher o educando, subsidiá-lo em seus estudos e aprendizagens, confrontá-lo reorientando-o em suas buscas.

10. A sociedade ainda é muito "apegada" a notas, reprovação, escola fraca ou forte. Como fica a relação com os pais acostumados com essas palavras quando a escola utiliza outras formas de avaliação?

Assim como os educadores, os pais foram educados em outras épocas e sob a égide dos exames. Para que possam olhar para a educação de seus filhos com um outro olhar necessitam de ser reeducados continuamente. Para isso, devem servir as reuniões de pais e mestres, que usualmente tem servido quase que exclusivamente para comentar como as crianças e adolescentes estão se desempenhando em seus estudos. Por outro lado, o sistema de avaliação a ser apresentado para os pais deve ser consistente. Por vezes, pode parecer que “avaliar” significa “qualquer coisa”. Não é e não pode ser isso. Avaliar é um rigoroso processo de subsidiar o crescimento dos educandos.

11. Em muitas escolas, por mais que se tenha uma concepção de educação e de avaliação mais "avançada", elas acabam sendo obrigadas a transformar todos esses conceitos em nota. Como é que o professor pode medir o desempenho de seus alunos se, em nenhum momento, deve ser feita essa medição de um somatório?

Um processo verdadeiramente avaliativo é construtivo. Ao final de um período de acompanhamento e reorientação da aprendizagem, o educador poder testemunhar a qualidade do desenvolvimento de seu educando, registrando esse testemunho. A nota serve somente como forma de registro e um registro é necessário devido nossa memória viva ser muito frágil para guardar tantos dados, relativos a cada um dos estudantes. Não podemos nem devemos confundir registro com processo avaliativo; uma coisa é acompanhar e reorientar a aprendizagem dos educandos outra coisa é registrar o nosso testemunho desse desempenho.

12. O que uma escola precisa desenvolver para construir uma cultura avaliativa mediadora?

Para desenvolver uma cultura da avaliação os educadores e a escola necessitam de praticar a avaliação e essa prática realimentará novos estudos e aprofundamentos de tal modo que um novo entendimento e um novo modo de ser vai emergindo dentro de um espaço escolar. O que vai dar suporte à mudança é a prática refletida, investigada.

13. Na sua opinião, qual será o futuro da avaliação no país? O que seria ideal?

O futuro da prática da avaliação da aprendizagem no país é aprendermos a praticá-la tanto do ponto de vista individual de nós educadores, assim como do ponto de vista do sistema e dos sistemas de ensino. Avaliação não virá por decreto, como tudo o mais na vida. A avaliação emergirá solidamente da prática refletida diuturna dos educadores. Uma última coisa que gostaria de dizer aos educadores: vamos substituir o nome “aluno” por estudante ou educando. O termo aluno, segundo os filólogos, vem do verbo *alere*, do latim, que significa alimentar; porém, existe uma forma de leitura desse termo mais popular e semântica do que filológica que diz que “aluno” significa “aquele que não tem luz” e que teria sua origem também no latim, da seguinte forma: prefixo “a” (=negação) e “*lumen*” (=luz). Gosto dessa segunda versão, certamente, não correta do ponto de vista filológico, mas verdadeira do ponto

de vista da prática cotidiana de ensinar. Nesse contexto de entendimento, agindo com nossos educandos como seres “sem luz”, só poderemos praticar uma pedagogia depositária, bancária..., como sinalizou o prof. Paulo Freire. Nunca uma pedagogia construtiva. Daí também, dificilmente, conseguiremos praticar avaliação, pois que esta está voltada para o futuro, para a construção permanente daquilo que é inacabado.

A atividade formativa, peça deste trabalho, tem finalidade acadêmica, portanto não comercial. Todas as referências, artigos, excertos de livros ou de revistas, além de sites eletrônicos de onde foi extraído o material utilizado nesse trabalho, estão devidamente identificados.

CONCLUSÃO

A partir dessa proposta desdobram-se novos objetivos, agora na expectativa dos resultados a serem alcançados mediante a execução da atividade formativa, em especial na tentativa de proporcionar mudanças quanto ao entendimento das funções e aplicações da avaliação em sala de aula.

Esperamos que o professor, ao final da atividade, possa ter se apropriado quanto à importância da função da avaliação em sala de aula, reconhecendo-a como um instrumento da aprendizagem. Que avaliar é ajuizar valores, em função não só de expectativas previstas, mas também daquelas que se apresentam durante todo o processo.

Seja capaz de compreender que o progresso alcançado do aluno está diretamente relacionado com a qualidade do ensino ministrado, em um movimento que condiciona aprender e ensinar dentro em uma única esfera, do qual um não existe sem o outro.

Por fim, que possa reconhecer que a prática pedagógica conversa com a forma de avaliar e que, dificilmente, poderá haver mudanças em sua proposta de avaliação se não houver articulação entre o compromisso com o desenvolvimento de suas práticas e o entendimento de que educação se constrói dentro de ambientes inclusivos, solidários, plurais, de respeito às diferenças e construídos coletivamente; portanto, democráticos.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas.** – 4. Ed. – São Paulo: Cortez, 2009.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança.** – 10ª Ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- ARANHA, Maria Lucia de. **Filosofia da Educação.** SP: Moderna, 2001.
- ARREDONDO, Santiago Castillo e DIAGO, Jesús Cabrerizo. **Avaliação educacional e promoção escolar.** Curitiba: Ibex, São Paulo: UNESP, 2009.
- BOCK, Ana Mercês Bahia (org.) **A perspectiva sócio histórica na formação em psicologia.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- BATISTA, Helenildes Maria de Albuquerque. **A prática pedagógica dos professores do Ensino Médio do CEFAT – PI: Desvelando concepções de avaliação da aprendizagem.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2007.
- BRUNO, Eliane Bambini Gongueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (org.) **O coordenador pedagógico e a formação docente.** São Paulo: Edições Loyola, 2009.
- BRZEZINSKI, Iria. **Profissão Professor Identidade e Profissionalização docente.** Brasília: Plano Editora, 2002.
- CAETANO, Ana Paula; AFONSO, Maria Rosa. **A justiça e os dilemas na formação ética de professores.** Educação, Porto Alegre vol. 32, n.3, p.252-259, set/dez. 2009. Disponível em <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5771/4192>> Acesso em 17/06/2015.
- CAMARGO, Alzira Leite Carvalhais. **O Discurso sobre a avaliação escolar do ponto de vista do aluno.** Revista Faculdade de Educação vol. 23 n. 1-2. São Paulo Jan/Dez 1997. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100015>. Acesso em 24/04/2014.
- CASANOVA, Maria Antonia. **Manual de evaluación educativa.** Madri. La Muralha, 1995.
- DEPRESBITERIS, Léa; TAVARES, Marialva Rossi. **Diversificar é preciso... Instrumentos e Técnicas de Avaliação da Aprendizagem.** São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2009.
- FERNANDES, Domingos. **Avaliar para Aprender: Fundamentos, práticas e políticas.** São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FILLOUX, Jean-Claude. **Émile Durkheim**. Tradução: Celso do Prado Ferraz de Carvalho, Miguel Henrique Russo. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Papel da Educação na Humanização**. Artigo. Revista da FAEBA – Faculdade de Educação do Estado da Bahia. Ano 6 n° 7, Janeiro a junho de 1997. Salvador: 1997.

FURLAN, Maria Ignez Carlin. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: Convergências e divergências entre os atores do processo de uma escola pública de Ensino Médio**. Presidente Prudente, 2005. 78p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Educação, Universidade do Oeste Paulista, 2006.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores – Para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2013.

GARCÍA RAMOS, J. M. **Bases pedagógicas de la evaluación**. Madrid: Síntesis, 1989.

GATTI, Bernardete Angelina. **Avaliação e qualidade da educação**. Disponível em <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/51.pdf>. Acesso 20/04/14.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de Professores: Saberes, Identidade e Profissão**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

HADJI, Charles. **Avaliação desmitificada**. Trad. Patrícia C. Ramos. – Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

BATISTA, Helenildes Maria de Albuquerque. **A prática pedagógica dos professores do Ensino Médio do CEFAT – PI: Desvelando concepções de avaliação da aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2007.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. Cortez Editora: São Paulo, Coleção Magistério 2º Grau Série Formando Professor, 1994.

LOPES, Alice Casemiro; ALBA, Alicia de; Organizadoras. **Diálogos curriculares entre Brasil e México**. – Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. Série: Cadernos de Gestão. 7. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação de aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 20ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem: Componente do ato pedagógico**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** – Artigo. Pátio. Porto alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000 – Disponível em Pátio On-line.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Considerações gerais sobre a avaliação no cotidiano escolar. – Artigo.
<http://www.luckesi.com.br/textos/avaliacao_consideracoes_gerais_%20sobre_avaliacao.doc>. Acesso 29/05/15.

MARCELO, Carlos; Vaillant, Denise. **Desarrollo profesional docente: cómo se aprende a enseñar?** Madrid, España: Narcea, 2009.

MCKAY, Sandra Lee. **O Professor Reflexivo: Guia para investigação do comportamento em sala de aula.** 2. Ed. São Paulo: Special Book Services Livraria e Editora, 2009.

MENDEZ, Juan Manuel Álvarez. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir.** Trad. Magda Schwartzaupt. – Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da escola e a sala de aula: o fazer e o compreender.** Trad. Fátima Murad. – Porto Alegre: Artmed, 2005.

MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias de Aprendizagem.** São Paulo: EPU, 1999.

NAGEL, Lízia. **Avaliação, Sociedade e Escola: fundamentos para reflexão.** Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 1989.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio histórico.** 4ª ed. São Paulo: Scipione, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **AVALIÇÃO – Da Excelência à Regulação das Aprendizagens: Entre Duas Lógicas;** Tradução Patrícia Chittoni Ramos. – Porto Alegre: Artmed, 1999 reimpressão 2007.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza e ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Organizadoras. **O Coordenador pedagógico e os desafios da educação.** 5ª ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2012.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 14ª ed. – Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

RUSSELL, Michael K. **Avaliação em sala de aula: conceitos e aplicações/** Michael K. Russell, Peter W. Airasian; Tradução Marcelo de Abreu Almeida. 7ª ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. **Uma flecha no alvo: a avaliação como aprendizagem.** São Paulo: Edições Loyola, 2007.

SENGE, Peter. **Escolas que aprendem: um guia da Quinta Disciplina para educadores, pais e todos que se interessam pela educação /** Peter Senge... [et al.]; tradução Ronaldo Cataldo Costa. – Porto Alegre: Artmed, 2005.

SILVEIRA, M. S.; CARNEIRO, M. L. F. **Diretrizes para a avaliação da usabilidade de objetos de aprendizagem.** Anais do Simpósio Brasileiro de Informática na Educação. Rio de

Janeiro, Brasil, nov. 2012. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/1713/1474>>. Acesso 16/05/2015.

SOUSA, Clarilza Prado. Publicação: Série Idéias n. 22. São Paulo: FDE, 1994. Páginas: 89-90. Disponível em < http://www.crmariocovas.sp.gov.br/int_a.php?t=018> Acesso 22/04/2014.

SOUSA, Sandra M. Z. L.; ALAVARSE Ocimar M. **Ciclos: a centralidade da avaliação**. In: FREITAS, L. C. de (Org.). Questões de avaliação educacional. Campinas, SP: Komedi, 2003, p. 71-96.

STIVAL, Maria Cristina E. Esper; FORTUNATO, Sarita Aparecida de Oliveira. **Dominação e reprodução na escola: Visão de Pierre Bourdieu**. Artigo publicado PUCPR. Educere, 2008. Disponível em <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/676_924.pdf> Acesso 10/05/2015.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**, 13^a ed. São Paulo: Libertad Editora, 2010.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **A Avaliação: Limites e Possibilidades – Algumas Aproximações**. Revista Aprender Juntos, SM. São Paulo: mai/jun. 2007 (n.2)

NETO, Honor de Almeida. **O Trabalho Infantil na Terceira Revolução Industrial**. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2007. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/edipucrs/online/trabalho infantil/trabalho infantil/trabalho.html>> Acesso 18/06/2014.

O Coordenador pedagógico e a educação continuada. – 14 ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2012. Vários autores.

O dia a dia do professor: como se preparar para os desafios da sala de aula / NovaEscola. – 1 ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira; São Paulo: Nova Escola, 2014.

Referenciais para Formação de Professores, MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia_for_1.pdf> Acesso 17/06/2015.

REFERÊNCIAS RPG

AMARAL, Ricardo Ribeiro. **O uso do RPG pedagógico para o uso de Física**. Dissertação de Mestrado, URFP. Recife: 2008.

AMARAL, Ricardo Ribeiro; PACHECO, Soênia Maria. **Experimentando o RPG Pedagógico: a interdisciplinaridade na sala de aula**. Artigo VIII Congresso Internacional de Tecnologia na Educação. Recife: 2010.

BETTOCCHI, Eliane; KLIMICK, Carlos. **O lugar do virtual no RPG, o lugar do RPG no Design**. In: **II Simpósio do Laboratório da Representação Sensível: Atopia**. Rio de Janeiro: Laboratório da Representação Sensível - PUC-Rio, 2003.

CARVALHO, Wellington Tatagiba de. **Uso de uma Aventura-Solo como ferramenta didática para o ensino de análise combinatória**. Dissertação de Mestrado, CEFET/RJ. Rio de Janeiro: 2011.

COSTA, Rodney Querino Ferreira; LIMA, Átila Augusto de; SILVA, Fabiana Rodrigues da; GALHARDO, Eduardo. **O uso do RPG na escola como possível auxiliar pedagógico**. Artigo. 2010. <www.unesp.br/prograd/PDFNE2005/artigos/capitulo%2010/ousodorpg.pdf>. Acesso agosto de 2014.

FREITAS, Luiz Eduardo Ricon. **O Role Playing Game e a Escola: Múltiplas e Competências em Jogo**. Dissertação de Mestrado, PUC. Rio de Janeiro: 2006.

OLIVEIRA, Rocha Gilson. **A forja da alma: narrativas de docentes-mestres de jogos de RPG**. Dissertação de Mestrado, UFP. Belém: 2012.

KLIMICK, Carlos. **Uma possível contribuição dos saberes poéticos e prosaicos dos RPG, histórias interativas com vários protagonistas, para objetos transdisciplinares**. Artigo. 2010. <<http://historias.interativas.nom.br/klimick/?p=92>>. Acesso em julho de 2015.

MARCATTO, A. **Saindo do Quadro: Uma Metodologia Educacional Lúdica e Participativa baseada no Role Playing Game**. São Paulo: Exata Comunicação e Serviços S/C LTDA. 1996.

MACEDO, L; PETY, A.L.S.; PASSOS, N.C. **Aprender com jogos e situações-problema**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MARRA, Marlene Magnabosco; FLEURY, Heloisa Junqueira. **Grupos – Intervenção socioeducativa e método sociopsicodramático – O sociodrama e o role-playing na prática sociopsicodramática**. São Paulo: Ágora, 2008.

MORAIS, Sérgio Paulo; ROCHA, Rafael. **RPG (Role Play Game): Notas para o ensino-aprendizagem de História**. Artigo. Junho de 2012. <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/viewFile/12389/11354>> Acesso 12/02/2015.

PAVÃO, Andréa. **A aventura da leitura e da escrita entre mestres de *roleplaying game***. 2ª ed. São Paulo: Devir, 2000.

RIYIS; Marcos Tanaka. **SIMPLES – Sistema Inicial para Mestres e Professores Lecionarem através de uma estratégia Motivadora – Manual para uso do RPG na Educação**. São Paulo: Editora Jogo de Aprender, 2004.

RODRIGUES, Sônia. ***Roleplaying game* e a pedagogia da imaginação no Brasil**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

SCHIMIT, Wagner Luiz. **RPG e Educação: Alguns Apontamentos Teóricos**. Dissertação de Mestrado, UEL. Londrina: 2008.

SILVA, Matheus Vieira. **O jogo de papéis (RPG) como tecnologia educacional e processo de aprendizagem no Ensino Médio**. Dissertação de Mestrado, UTP. Curitiba: 2009.

VASQUES, Rafael Carneiro. **As potencialidades do RPG (*Role Playing Game*) na educação escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista. Araraquara: UNESP, 2008.

ANEXO 1

Os quadros a seguir apresentam as referências para o formador com propostas para cada situação problema de maneira que possam auxiliar na compreensão dos objetivos e na mediação das discussões nos grupos de trabalho.

As iniciais existentes em alguns dos quadros representam os autores utilizados como fundamento na elaboração das intencionalidades propostas. Suas respectivas obras, fontes da consulta, estão na bibliografia desse trabalho.

PM	Philippe Meirieu
RA	Michael K. Russel e Peter W. Airasian
CL	Cipriano Luckesi
CV	Celso Vasconcelos

QUADRO INICIAL	<p>A situação problema tem em si a intencionalidade de despertar no professor a reflexão sobre sua capacidade de tomar decisões e da necessidade em se adaptar permanentemente a situações imprevistas. Tendo ou não consciência disso, o professor toma inúmeras decisões durante uma hora de aula. Algumas planejadas outras consideradas nos elementos momentâneos. Em todo caso, a reflexão parte da ideia que nenhuma das decisões tomadas possui neutralidade. Cada uma tem um impacto: contribui para “instituir a Escola” e para facilitar as aprendizagens de todos, ou então, é sinal de uma renúncia, compromete o equilíbrio da classe e contribui para degradar as relações. PM</p>
QUADRO 01	<p>Essa situação problema ajuíza dois valores um de ordem normativa em que a situação leva a um posicionamento de caráter regimental, e uma vez desrespeitado, abre precedentes que podem por em descrédito a legitimidade das relações implicadas. Por outro lado, o dilema também tem uma ação pedagógica, o que permite uma reflexão sobre postura profissional e posicionamento político por parte do docente. PM</p> <p>Nesse segundo caso, cabe a reflexão se algumas práticas concretas ou ações do professor não possa superestimar a importância da prova em relação à aprendizagem esperada.</p>
QUADRO 02	<p>O dilema apresentado busca discutir sobre a relação que permeia a formação identitária do professor e as consequências dessa formação nas mediações em sala de aula. Todo professor dispõe, conscientemente ou não, de um “modelo profissional” que combina uma representação histórica e institucional do que deve ser uma classe, como também uma concepção ideológica quanto ao papel que um professor deve assumir. Dessa relação nasce a concepção do “aluno ideal”, com seus comportamentos esperados e seus resultados possíveis. O professor sabe, ou acredita saber, quais qualidades esse aluno detém e o que deve esperar em sua aprendizagem. Assim, por meio dessa situação problema espera-se uma reflexão sobre sua</p>

	postura profissional e suas implicaturas na aprendizagem. PM
QUADRO 03	Espera-se que por esse dilema em que se discute o papel do contrato didático-pedagógico nas relações escolares, o professor compreenda que em um modelo de avaliação tradicional, o interesse do aluno é tentar de qualquer forma alcançar boas notas, inclusive por meios não legítimos. Por outro lado, em um modelo que privilegia a aprendizagem, a avaliação não se limita a classificação dos alunos, portanto tornam desnecessárias estratégias ilícitas para buscar melhores resultados. PM e CL
QUADRO 04	O dilema pretende que o professor possa refletir sobre o tipo de formação cidadã que espera transmitir aos seus alunos, que se aproprie do conceito de que cidadania não é, de modo algum, uma atitude espontânea, e não basta decretá-la para que ela surja. A educação – por princípio – não pode considerar a criança como um cidadão já autônomo. Limites devem ser impostos no entendimento que se aplicam a pessoas ainda em formação (biológica, social, psicológica, educacional), a escola tem a função de formar cidadãos, e não supor que essa formação já exista, o contrário, assume o risco de jamais realiza-la. PM
QUADRO 05	Espera-se que o professor compreenda que o ensino deve combinar o uso de modelos, a utilização de rotinas e a reatividade necessária para tomar decisões pertinentes tendo consciência do que está em jogo. Quebrar contratos pedagógicos incita o distrato de outros acordos, situação que prejudica as relações da aprendizagem, o ato de ensinar só acontece mediante o ato de aprender. PM
QUADRO 06	A situação problema, nesse caso, incita uma discussão sobre os critérios de validade e da confiabilidade da avaliação, por meio das seguintes questões: A evidência que coletei me dá informações sobre as características que eu desejo avaliar? Há evidências o suficiente para tomar uma decisão estável acerca do desempenho, do comportamento ou das atitudes dos alunos? RA
QUADRO 07	A intenção aqui é a mudança de perspectiva por parte do jogador, que até o momento realizou todas suas ações como professor, agora por meio de outras representações na escola, poderá externar sua análise sobre as atitudes tomadas que culminaram nessa punição. Leve em consideração que na escola, se alguém tem razão, é porque demonstra ser melhor, e não porque grita mais forte. Porque a verdade é objeto de uma análise, e não de uma adesão, objeto de reflexão autônoma, e não de intimação, envolvimento de uma inteligência, e não respeito a qualquer “estatuto”. PM
QUADRO 08	Esse dilema pretende despertar para a reflexão sobre a necessidade de se atender com legibilidade, precisão e rigor nos enunciados para o êxito das aprendizagens propostas. Uma atividade clara para o professor, não é garantia que o aluno vai compreendê-la, portanto é importante que se faça uma leitura junto aos alunos sempre que possível. Enunciados complexos ou com informações desconexas conduzem a erros de interpretação. PM
QUADRO 09	Esse dilema abre uma discussão sobre a necessidade de elaborar questões de forma a evitar interpretações dúbias. Quanto melhor os alunos entenderem o que se pede que eles façam na prova maior será a probabilidade de demonstrarem suas habilidades e conhecimentos. Espera-se que dessa forma o professor reconheça a importância dos critérios de validade e legitimidade na avaliação. RA

QUADRO 10	Esse dilema põe em discussão a necessidade de elaborar questões escritas de forma breve, clara e livre de palavras ambíguas, para que compreendê-las não seja um problema. Deve sempre levar em consideração que sua atitude não pode desprezar os princípios de validade e legitimidade da avaliação. RA
QUADRO 11	Essa situação pretende expor o papel do professor como um examinador e não um avaliador, funções que se distanciam quando o objetivo é a aprendizagem, enquanto o exame busca atender uma situação pontual direcionada para classificação (concurso, vestibular, promoção ou retenção) a avaliação, por sua vez, se volta para o melhor desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. CL
QUADRO 12	A situação problema questiona qual o significado de exercer uma pressão no desenvolvimento de uma atividade escolar de maneira que o aluno se preocupe mais com o tempo do que com a elaboração da tarefa. A análise dessa questão propõe discutir até onde a atitude do professor não acentua a ideia da prática de examinar dentro da avaliação escolar.
QUADRO 13	<p>Espera-se que por esse dilema em que se discute o papel do contrato didático-pedagógico nas relações escolares, o professor compreenda que em um modelo de avaliação tradicional o interesse do aluno é tentar de qualquer forma alcançar boas notas, inclusive fazendo uso de meios não legítimos.</p> <p>Por outro lado, em um modelo que privilegia a aprendizagem o resultado da avaliação ganha outros significados, agora voltados para a formação do aluno e na busca de sanar suas dificuldades, além de determinar em que medida os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa do currículo e do ensino.</p> <p>Nesse contexto a metáfora médica se faz presente por meio da seguinte questão: Que paciente alteraria seus exames clínicos para obter um diagnóstico falso? Com certeza ninguém que tenha como objetivo sanar sua doença, assim nesse caso os exames serviriam para identificar e indicar qual o melhor tratamento possível para aquela situação, e não, limitar ao registro dos dados em um prontuário médico e arquivá-lo. Procedimento normalmente utilizado quando o professor utiliza suas provas para fins meramente classificatórios. CL</p> <p>Outro ponto abordado que merece atenção nesse problema é a discussão sobre as sanções disciplinares. Deve-se levar em consideração que as sanções, ao invés de excluir, servem para integrar o aluno. A escola, como instituição, necessita de regras regimentais que devem ser discutidas democraticamente, implantadas, atualizadas quando houver necessidade, divulgadas e respeitadas. As sanções devem ter um caráter educativo e integrador, nunca excludente. PM</p>
QUADRO 14	A sala de aula, no conjunto de suas atividades, é uma aprendizagem da democracia. Ela deve possibilitar aos alunos aprender a construir-se como um coletivo, identificar os objetos sobre os quais podem legislar legitimamente, definir as regras que encarnam “o bem comum”, aplicá-las de forma duradoura. Há pelo menos três coisas que é preciso mostrar, na sala de aula, aos futuros cidadãos: a lei não é um capricho do professor; ela não é, tampouco, um meio de homologar os comportamentos ou de afagar os sentimentos da maioria dos alunos; ela não é por fim, a solução técnica única que se importa com si mesma para resolver todos os problemas. PM

QUADRO 15	Busca-se nesse quadro discutir e compreender a importância da validade e confiabilidade como características fundamentais na construção da avaliação.
QUADRO 16	Essa atividade busca fazer com que o grupo possa analisar a ação escolhida comparando-a com as análises teóricas dos pesquisadores. Ao comparar sua ação com determinados referenciais cria-se um confronto entre a realidade e as ideias. Novas ideias abrem possibilidades de mudança, mas não mudam. O que muda a realidade é a prática. CV
QUADRO 17	A intenção aqui é propor uma relação entre as práticas pedagógicas adotadas pelo professor e os elementos que constituem metodologicamente a avaliação. O professor deverá confrontar sua prática com a análise teórica indicada, e assim, ter elementos que corroborem com sua escolha ou que questionem os métodos utilizados.
QUADRO 18	Nesse dilema as duas respostas apontam para uma pedagogia conservadora, espera-se nesse caso que o professor, ao analisar os objetivos propostos, perceba que os dois movimentos conduzem a uma proposta também conservadora. No primeiro não explicita o que fazer com os dados coletados e no segundo indica que buscava o atendimento institucional para fins normativos e classificatórios.
QUADRO 19	O estudo desse caso desvela a intenção de desconstruir conceitos gerados dentro de usos e costumes adotados pelo professor, pelos quais se somam a manutenção e a transmissão de uma cultura pedagogicamente conservadora. Pretende-se assim que o professor reflita o que espera do ato de avaliar.
QUADRO 20	Por esse dilema espera-se que o professor possa analisar o que de fato busca com suas atividades, a segunda questão tem como foco seu uso dentro de uma função classificatória por meio do ato de examinar. A primeira e a terceira distanciam-se pelos seus objetivos, enquanto uma destaca a importância do conteúdo a outra coloca o aluno no centro da aprendizagem.
QUADRO 21	Essa atividade tem a intenção de proporcionar ao professor considerações sobre avaliação no cotidiano escolar de maneira que contribua para uma discussão que esclareça sobre os significados do ato de examinar e do ato de avaliar, sobre a resistência que o professor tem às mudanças e ainda quanto à função que a avaliação pode ganhar uma vez entendida como mediadora do processo que busca a aprendizagem.
QUADRO 22	O propósito nesse quadro é estabelecer uma relação entre a história e os textos em referência de forma que possa direcionar uma reflexão quanto à função diagnóstica da avaliação e seu uso nas tomadas de decisão que busque um atendimento formativo.

ANEXO 2

Escopo do papel profissional e das responsabilidades do professor na avaliação dos estudantes

Os professores devem saber escolher os métodos de avaliação adequados para as decisões instrucionais. O cumprimento desse padrão possibilita o desenvolvimento das habilidades conceituais e de aplicação, serão capazes de usar os conceitos de erro de avaliação e validade ao desenvolver ou escolher suas abordagens de avaliação dos alunos. Eles irão entender como dados válidos de avaliação podem sustentar atividades instrucionais, como fornecer *feedback* adequado aos alunos, diagnosticar necessidades de aprendizagem da turma ou de alunos individuais, motivar os alunos e analisar procedimentos instrucionais; além de compreender como informações inválidas podem afetar decisões instrucionais sobre os alunos.

Os professores devem saber desenvolver métodos de avaliação adequados para decisões instrucionais. Apesar de os professores frequentemente usarem ferramentas de avaliação publicadas, ou de outras origens externas, o grosso das informações de avaliação que eles usam para tomar decisões vem de abordagens que eles próprios criam e implementam. De fato, as exigências de avaliação em sala de aula vão além dos instrumentos prontamente à mão. Cumprido essas especificidades os professores terão se apropriado de habilidades conceituais e de aplicação com a seguinte natureza: Saberão planejar a coleta de informações que facilitarão as decisões que devem ser tomadas; saberão quais são e seguirão os princípios para desenvolver e usar os métodos de avaliação dos alunos. Essas técnicas podem incluir diversas opções listadas ao final do primeiro padrão. O professor irá escolher as técnicas que sejam adequadas para o propósito de sua instrução.

Além disso, também saberão usar os dados dos alunos para analisar a qualidade de cada técnica de avaliação que eles usam. Como a maioria dos professores não tem acesso a especialistas em avaliações, eles devem estar preparados para fazer essas análises por sua própria conta.

Os professores devem saber aplicar, atribuir notas e interpretar os resultados tanto dos métodos produzidos externamente quanto dos métodos de avaliação produzidos por eles. Não basta que os professores saibam selecionar e desenvolver bons métodos de avaliação, eles também devem saber aplicar, atribuir notas e interpretar os resultados de diversos métodos de avaliação.

Ao cumprirem esse padrão terão se apropriado dos saberes voltados à interpretação dos resultados de avaliações formais e informais, incluindo desempenhos dos alunos em sala de aula e em tarefas para casa; saberão usar guias para dar notas a questões dissertativas e projetos, modelos para aferir notas a questões de múltipla escolha e escalas para classificar avaliações de desempenho. Eles saberão usar esses instrumentos de modo que produzam resultados consistentes.

Poderão aplicar provas padronizadas de desempenho e saberão interpretar os escores mais comuns: classificações por porcentagem, escores de faixas percentuais, escores padrão e equivalentes à série. Eles terão compreensão conceitual dos índices resumidos comumente informados junto dos resultados de avaliação: mensurações de tendência central, dispersão, relacionamentos, confiabilidade e erros de mensuração.

Saberão aplicar esses conceitos a índices de escore e a índices resumidos, de forma que aumentem o uso das avaliações que eles desenvolveram. Se eles tiverem resultados inconsistentes, irão buscar outras explicações para a discrepância ou outros dados para tentar resolver a incerteza antes de chegar à sua decisão. Eles saberão usar os métodos de avaliação de modos que encorajem o desenvolvimento educacional dos alunos e que não aumentem inadequadamente os seus níveis de ansiedade.

Os professores devem saber usar os resultados de avaliação ao tomar decisões sobre os alunos específicos, planos de aula, desenvolvimento do currículo e melhorias para a escola. Os resultados de avaliação são usados para tomar decisões educacionais em diversos níveis: na sala de aula sobre os alunos, na comunidade

sobre a escola e sobre o distrito escolar, e na sociedade em geral sobre os propósitos e os resultados dos esforços educacionais. Os professores exercem um papel vital quando participam na tomada de decisões de cada um desses níveis, e devem saber usar os resultados de avaliação de maneira eficiente.

Professores que cumprirem esse padrão terão habilidades conceituais e de aplicação que se seguem: Eles poderão usar informações acumuladas de avaliação para organizar um plano instrucional sólido para facilitar o desenvolvimento educacional dos alunos. Ao usar os resultados de avaliação para planejar e/ou analisar a instrução e o currículo, os professores irão interpretar os resultados corretamente e evitar erros comuns de interpretação, como basear decisões em escores que não têm validade. Eles serão informados dos resultados de avaliações locais, regionais, estaduais e nacionais, e sobre o seu uso apropriado para o aprimoramento educacional de alunos, sala de aula, escola, distrito, Estado e país.

Os professores devem saber desenvolver procedimentos de atribuição de notas válidas que usam as avaliações dos alunos. Dar notas aos alunos é uma parte importante da prática profissional dos professores. A atribuição de notas é definida como forma de indicar tanto o nível de desempenho de um aluno quanto à valoração daquele desempenho por parte do professor. Os princípios de usar avaliações para obter notas válidas são conhecidos e os professores devem empregá-los.

Professores que cumprirem esse padrão terão as habilidades conceituais e de aplicação que se seguem. Eles poderão criar, implementar e explicar um procedimento para desenvolver notas compostas de escores de vários trabalhos, projetos, atividades em sala de aula, *quizzes*, provas e/ou outras avaliações que eles possam usar. Irão entender e saberão articular por que as notas que atribuem são racionais, justificadas e justas, reconhecendo que essas notas refletem suas preferências e julgamentos; serão capazes de reconhecer e evitar procedimentos problemáticos da atribuição de notas, como o uso das notas como punição. Eles poderão ainda analisar e modificar seus procedimentos de atribuição de notas para aprimorar a validade das interpretações feitas a partir deles sobre os desempenhos dos alunos.

Os professores devem saber comunicar resultados de avaliação aos alunos, aos pais, a outros públicos leigos e a outros educadores. Os professores devem relatar resultados de avaliação rotineiramente aos alunos e aos seus pais. Além disso, eles frequentemente precisam reportar ou discutir os resultados de avaliação com outros educadores e com públicos leigos diversos. Se os resultados não forem comunicados efetivamente, eles podem ser mal usados, ou não serem usados. Para comunicarem efetivamente aos outros as questões da avaliação dos alunos, os professores devem ser capazes de usar a terminologia da avaliação adequadamente, e devem saber articular o significado, as limitações e as implicações dos resultados da avaliação. Além disso, às vezes os professores estarão em uma posição que irá exigir que defendam seus próprios procedimentos de avaliação e suas interpretações. Em outros momentos, eles podem precisar ajudar o público a interpretar os resultados de avaliação adequadamente.

Assim, conseguirão entender e serão capazes de dar explicações adequadas de como a interpretação das avaliações dos alunos devem ser moderadas pela cultura, língua, origem socioeconômica e outros fatores. Serão capazes de explicar que os resultados de avaliação não implicam que esses fatores limitam o desenvolvimento educacional do aluno. Estarão aptos a comunicar aos alunos e aos seus pais como eles podem avaliar o progresso educacional dos alunos; irão entender e ser capazes de explicar e ser capazes de explicar a importância de levar erros de mensuração em conta quando usam avaliações para tomar decisões sobre alunos individuais; e saberão explicar as limitações de diferentes métodos de avaliação formal e informal, além dos boletins com os resultados dos alunos nas avaliações em sala de aula, nas avaliações distritais, estaduais e nacionais.

Os professores devem saber reconhecer métodos de avaliação e usos de informação de avaliação que sejam antiéticos, ilegais ou, de alguma forma, inadequados. A equidade, os direitos de todos os envolvidos e o comportamento profissional ético são todos preceitos que devem reforçar as atividades de avaliação dos alunos, desde o planejamento inicial e a coleta de informações até a interpretação, o uso e a comunicação dos resultados. Os professores devem ser

muito bem versados em suas próprias responsabilidades legais e éticas na avaliação. Além disso, eles também devem tentar que as práticas de avaliação inadequadas dos outros sejam descontinuadas onde quer que sejam encontradas. Participar da comunidade educacional mais ampla para definir os limites do comportamento profissional adequado na avaliação também é crucial.

Professores que cumprirem esse padrão terão as habilidades conceituais e de aplicação que se seguem: Conhecerão as leis e as jurisprudências que afetam a sua sala de aula, seu distrito escolar e as práticas de avaliação do Estado. Esses profissionais terão consciência de que diversos procedimentos de avaliação podem ser mal usados ou usados excessivamente, resultando em consequências danosas, como envergonhar os alunos, violar o seu direito à confidencialidade e utilizar os seus escores nas provas padronizadas de maneira inadequada para mensurar a efetividade do ensino.

(RUSSEL e AIRASIAN, 2013:333-337).