

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

DINAH FEIJÓ CAPELO

**COMPREENSÃO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO FORMATIVA
DA APRENDIZAGEM E SUA PRESENÇA EM PROJETOS
CURRICULARES INOVADORES.**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

SÃO PAULO

2014

DINAH FEIJÓ CAPELO

**COMPREENSÃO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO FORMATIVA
DA APRENDIZAGEM E SUA PRESENÇA EM PROJETOS
CURRICULARES INOVADORES.**

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação: Currículo, sob a orientação do Prof. Dr. Marcos Tarciso Masetto.

SÃO PAULO

2014

CAPELO, Dinah Feijó. **Compreensão do processo de avaliação formativa da aprendizagem e sua presença em projetos curriculares inovadores.** Dinah Feijó Capelo, 2014.

97 fls.

Dissertação de Mestrado do Programa de Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: PUC-SP.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Tarciso Masetto.

1. Avaliação da aprendizagem; 2. Avaliação formativa; 3. Inovação educacional; 4. Projetos curriculares inovadores

DINAH FEIJÓ CAPELO

COMPREENSÃO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO FORMATIVA
DA APRENDIZAGEM E SUA PRESENÇA EM PROJETOS
CURRICULARES INOVADORES

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação do Prof. Dr. Marcos Tarciso Masetto.

São Paulo, ____ de _____ de 2014.

BANCA EXAMINADORA:

*À intensa e eterna, Profa. Dra. Isabel
Cappelletti, por acreditar em mim.*

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Marcos Tarciso Masetto, meu orientador, por me acolher e iluminar meus caminhos, entender meus limites e incentivar minhas habilidades. Pela generosidade, interesse e carinho.

À Profa. Dra. Mere Abramowicz, pela constante serenidade em nosso relacionamento, zelo e sensibilidade;

À Profa. Dra. Cristina Zukowsky Tavares, pela participação em minha Banca Examinadora, disponibilidade e valiosas contribuições;

A todos os professores do Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo pela dedicação, exemplo e por permitirem a participação dos discentes nas reuniões do Colegiado. Àqueles que convivi mais diretamente, Prof. Dr. Alípio Casali, Profa. Dra. Elizabeth Almeida, Prof. Dr. Armando Valente, pelas aulas enriquecedoras.

Às professoras, Dra. Elize Keller Franco e Dra. Maria Cecília Damas Gaeta, pela confiança, participação e fecundidade de suas pesquisas que tanto enriqueceram meu trabalho.

À Profa. Dra. Hermínia Prado Godoy pela atenção e revisão do meu texto;

À Maria Aparecida, pela gentileza, simpatia e paciência nas atividades referentes à secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo.

À CAPES, pelo suporte financeiro;

Aos colegas e amigos que fiz durante esses dois anos de Mestrado, pela convivência, trocas e sorrisos.

À minha mãe, Inês, por ser meu primeiro e tão lindo exemplo de dedicação à Educação;

Aos meus padrinhos, Noelia e Jaime, por terem sido grandes responsáveis por essa minha conquista;

Ao meu marido, Rodrigo, por compartilhar comigo todas as etapas dessa caminhada;

À minha tia, Dra. Carmen Keiser, pelo interesse e revisão da língua inglesa;

Aos familiares e amigos queridos, que colorem minha vida mesmo em momentos de árduo trabalho.

Às experiências profissionais feitas de pessoas que convivi e que tanto me ensinaram.

“A melhor maneira que a gente tem de fazer possível amanhã alguma coisa que não é possível ser feita hoje, é fazer hoje tudo aquilo que hoje pode ser feito. Mas se eu não fizer hoje o que hoje pode ser feito e tentar fazer hoje o que hoje não pode ser feito, dificilmente eu faço amanhã o que hoje também não pude fazer”.

Freire (1996, p.12)

RESUMO

CAPELO, D.F. **Compreensão do processo de avaliação formativa da aprendizagem e sua presença em projetos curriculares inovadores.** Dissertação (mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

Esta pesquisa de abordagem qualitativa do tipo bibliográfico e documental tem como objetivo discutir e aprofundar a compreensão da concepção de avaliação formativa e identificar como este conceito foi concebido em três projetos curriculares inovadores direcionados para a aprendizagem dos alunos. Foram analisados os seguintes projetos: Escola de Ensino Médio na Catalunya, Universidade Federal do Paraná (UFPR) – Unidade Litoral e curso de pós-graduação *lato sensu* em Docência para o Ensino Superior em Turismo. Para a escolha dessas três experiências analisadas utilizamos como critérios os resultados positivos alcançados e a abrangência de diferentes níveis de formação: ensino médio, ensino superior e pós-graduação em formação docente. Como resultado verificou-se que há pontos de congruência entre os conceitos de avaliação da aprendizagem identificados e a concepção de avaliação formativa e se constatou quatro elementos fundamentais para a compreensão da concepção de avaliação formativa em projetos curriculares inovadores: a revisão do conceito de avaliação formativa, o papel essencial da autoavaliação, a atenção à formação de professores e a reinvenção metodológica.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem, avaliação formativa, inovação educacional, projetos curriculares inovadores.

ABSTRACT

CAPELO, D.F. **The understanding of the process of formative assessment of learning and their presence in innovative curricular projects.** Dissertation (master). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

The purpose of this qualitative study of bibliographic and documentary type is to discuss and to analyze in depth the concept of formative assessment and identify how this concept was used in three innovative curricular projects that focused on students' learning. The following projects were analyzed: "Escola de Ensino Médio na Catalunya", "Universidade Federal do Paraná (UFPR) - Unidade Litoral" e "Curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Docência para o Ensino Superior em Turismo". The criteria for choosing these three projects were: the positive results of the projects, and the different levels of education represented by them: high school, college, and graduate studies. The results show many points of agreement between the understandings of the concept assessment and the concept of formative assessment. Four fundamental elements for the understanding of formative assessment in innovative curriculum projects were found: a review of the concept of formative assessment, the essential role of self-assessment, attention to teacher training and methodological reinvention.

Key words: learning assessment, formative assessment, innovation in education, innovative curricular projects.

ÍNDICE DOS QUADROS

QUADRO 1	Gerações da Avaliação – Perspectiva Histórica.....	30
QUADRO 2	Análise da compreensão da concepção de avaliação da aprendizagem na Escola de Ensino Médio na Catalunya.....	64
QUADRO 3	Análise da compreensão da operacionalização da avaliação da aprendizagem na Escola de Ensino Médio na Catalunya.....	65
QUADRO 4	Análise da compreensão da concepção de avaliação da aprendizagem na Universidade Federal do Paraná (UFPR) – Unidade Litoral...	70
QUADRO 5	Análise da compreensão da operacionalização da avaliação da aprendizagem na Universidade Federal do Paraná (UFPR) – Unidade Litoral.....	71
QUADRO 6	Análise da compreensão da concepção de avaliação da aprendizagem no curso de pós-graduação lato sensu em Docência para o Ensino Superior em Turismo.....	

QUADRO 7	Análise da compreensão da operacionalização da avaliação da aprendizagem no curso de pós-graduação lato sensu em Docência para o Ensino Superior em Turismo.....
-----------------	--

ÍNDICE DAS FIGURAS

FIGURA 1	Modelo de Avaliação Tradicional.....	32
FIGURA 2	Modelo de Avaliação Formativa.....	47

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
1.1	Problema e objetivo da pesquisa.....	18
1.2	Relevância do problema	19
1.3	Metodologia	21
2	CONCEPÇÕES DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	25
2.1	Paradigmas em avaliação.....	25
2.2	Perspectiva histórica.....	28
2.3	Avaliação tradicional.....	31
2.4	Avaliação formativa	37
3	INOVAÇÃO EDUCACIONAL	50
3.1	Inovação educacional e avaliação da aprendizagem.....	56
4	PROJETOS INOVADORES E PROCESSO E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	58

4.1	Escola de Ensino Médio na Catalunya.....	58
4.1.1	Processo de avaliação na Escola de Ensino Médio na Catalunya.....	61
4.1.2	Análise da Compreensão do Processo de avaliação na Escola de Ensino Médio na Catalunya.....	63
4.2	Universidade Federal do Paraná (UFPR) – Unidade Litoral.....	65
4.2.1	Processo de avaliação na Universidade Federal do Paraná (UFPR) – Unidade Litoral.....	68
4.2.2	Análise do Processo de avaliação na Universidade Federal do Paraná (UFPR) – Unidade Litoral.....	70
4.3	Curso de pós-graduação lato sensu em docência para o Ensino Superior em Turismo.....	72
4.3.1	Processo de Avaliação no Curso de pós-graduação lato Sensu em docência para o Ensino Superior em Turismo.....	73
4.3.2	Análise do Processo de Avaliação no Curso de pós-graduação lato sensu em docência para o Ensino Superior em Turismo.....	75
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77
	REFERÊNCIAS.....	82

ANEXOS

ANEXO A	Termo de consentimento livre e esclarecido: Elize Keller Franco.....	88
ANEXO B	Termo de consentimento livre e esclarecido: Maria Cecília Damas Gaeta.....	89
ANEXO C	Questionário: Elize Keller Franco.....	90
ANEXO D	Questionário: Maria Cecília Damas Gaeta.....	95

1 INTRODUÇÃO.

Atuo na área Educacional, desde os primeiros passos como estudante de Psicologia. A primeira atividade profissional foi como estagiária no Projeto Agente Jovem da Fundação Criança e da Família Cidadã (FUNCI), em Fortaleza, no qual o público-alvo era de adolescentes em situação de risco, com idade entre 15 e 17 anos. Esta experiência foi o primeiro contato com o processo educativo onde o meu papel não era o de estudante. Aqueles jovens me ensinaram profundamente e me fizeram perceber que antes mesmo de apresentá-los a qualquer conteúdo, o mais importante era desenvolver neles a capacidade de refletir e de serem críticos. Muitas questões sociais e inquietações naquele período fizeram parte na minha rotina e das minhas reflexões.

Em seguida, tive a oportunidade de vivenciar o contexto escolar em si, trabalhando com crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental I. No Instituto Educacional Girassol iniciei como estagiária no setor de Psicologia e posteriormente fui efetivada como psicóloga responsável pelo mesmo setor. Aprendi aos poucos e ainda aprendo, a lidar com uma comunidade escolar diversificada, que engloba alunos de diferentes idades, familiares dos alunos, professores, equipe pedagógica e todos os profissionais que desempenham papéis na escola. Nessas vivências o quanto a formação superior do Psicólogo é falha. As disciplinas voltadas para Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia Escolar e Psicologia Educacional muito deixaram a desejar quando a questão foi a integração da teoria e prática na atividade do Psicólogo em ambientes profissionais.

Neste período profissional, foi preciso buscar e aprofundar conhecimentos em Psicologia, Psicologia Escolar, dificuldades de aprendizagem, relacionamento família-escola, professores-escola, alunos-professores, alunos-alunos, etc. Também pensava e me inquietava sobre

algumas condutas de ensino, no entanto, naquele momento, eu não possuía conhecimento adequado e maturidade suficiente para refletir de forma mais crítica sobre as questões educacionais em si.

Em 2009, ingressei no Colégio Ari de Sá Cavalcante na função de Psicóloga Escolar do Serviço de Orientação Psicopedagógica (SOP), trabalhando diretamente com Ensino Fundamental II e Médio. Ou seja, os caminhos profissionais me permitiram caminhar por todos os níveis escolares, Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio.

Neste período, as inquietações e reflexões também estavam a cerca da atividade do Psicólogo Escolar. No entanto, outras novas questões também surgiram neste espaço. A constante reflexão sobre a Psicologia, que também culminava em uma ação reflexiva já não era suficiente. O contexto da escola me direcionava para outras questões relacionadas à Educação em si.

Esta experiência também me proporcionou conhecer e vivenciar um campo da educação voltado para as tecnologias. A escola em questão havia recentemente montado um estúdio para gravação de materiais para o seu portal. Acompanhei de perto procedimentos no estúdio e no site. Este fato despertou minha curiosidade pelo assunto e busquei maneiras de aprender e adquirir novos conhecimentos na área.

Nesta ocasião, a Universidade de Fortaleza (UNIFOR) abria a primeira turma do curso de Especialização em Docência em Educação a Distância. Além dos conteúdos estudados, tais como História da EaD, Legislação, Avaliação em EaD, dentre outros, ter a chance de participar como aluna em um curso a distância foi extremamente enriquecedor.

Como aluna, comecei a refletir e fazer diversos questionamentos sobre a prática dos professores e o seu preparo diante da integração das tecnologias na educação. A formação dos professores, a interação entre docentes e discentes e os métodos de avaliação do processo de ensino e aprendizagem foram foco das minhas inquietações.

O tema Educação já estava totalmente integrado à minha conduta como Psicóloga e já fazia parte dos meus interesses e encantos. Foi então, que optei por participar da seleção do Mestrado em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Fui

aprovada e com muita alegria dei início aos meus estudos em Educação, em 2012.

O curso desde o início foi enriquecedor e continua sendo. Os conteúdos, a relação com professores extremamente qualificados e acima de tudo disponíveis, a amizade entre os colegas portadores de diferentes experiências, me trazem a cada dia muito aprendizado. Outra fonte de grande aprendizado neste programa é a participação nas reuniões do Colegiado, aberta aos alunos.

Ao longo dos três semestres de disciplinas muito aprendi e tenho aprendido. Hoje, avaliando meu processo de aprendizagem, vejo o quanto tenho crescido. Cada disciplina transforma algo em mim.

Dentre o que aprendi, ficou a ideia de que nada adianta focar nas limitações da realidade ou do que não funciona. É preciso direcionar o olhar para o novo, para a mudança e passos seguintes. É nesse pensamento que tenho pautado minha linha de estudo.

Inicialmente, minha intenção era pesquisar o significado da avaliação como ferramenta do processo de ensino e aprendizagem em EaD. Avaliação da aprendizagem é um tema que me tira da zona de conforto e me provoca questionamentos e interesse.

Durante o caminho de aprendizagem, conhecimento e autoconhecimento já percorrido, percebi que o que mais me inquieta é a conduta muitas vezes ainda retrógrada em avaliação da aprendizagem, que independe do ambiente de ensino, seja presencial ou online.

Pensar sobre avaliação da aprendizagem requer fundamentalmente uma noção da concepção desse processo, o que para mim anteriormente era somente um conceito de senso comum.

Em disciplinas relacionadas à Educação na graduação em Psicologia, nada foi tratado sobre o tema. Contudo, nas experiências profissionais, foi possível acompanhar os processos de avaliação da aprendizagem implantados nas escolas aonde trabalhei, algumas dificuldades, deficiências, relações entre professores e alunos, questionamentos das famílias sobre alguns critérios de avaliação, dentre outros aspectos.

Se como aluna eu já me questionava sobre esses processos, como Psicóloga Escolar mais ainda. No entanto, o meu posicionamento ficava em âmbito de inquietação, não havia maturidade intelectual e profissional para pensar no básico e essencial: a concepção de avaliação da aprendizagem.

Durante a especialização de Docência em Educação a Distância, cursei uma disciplina sobre avaliação, que hoje a considero como introdutória, tendo em vista que não aprofundou o conceito. Na realidade, sua maior contribuição foi me fazer pensar sobre o que significa avaliar e quais concepções estão em vigor na prática.

Quando ingressei no mestrado, trouxe na bagagem somente o pensamento de que avaliação era um processo contínuo. Após, um vasto campo de informações que se revelou sobre o tema nas disciplinas ministradas pela Profa. Dra. Isabel Cappelletti entendi o quão complexo e importante é o estudo sobre o processo de avaliação da aprendizagem.

O que era desconhecido, hoje é um terreno que está sendo explorado com entusiasmo. A avaliação a serviço da aprendizagem, “utopia promissora”, como trata Hadji (2001, p. 10), onde o aluno é um sujeito ativo, parece-me a forma mais coerente de ultrapassar as práticas avaliativas autoritárias e retrógradas.

Como aluna, sempre me senti incomodada com os processos de avaliação. Como pesquisadora, meu pensamento inicial era como mudar esse contexto? Qual a real função da avaliação? Como tornar a avaliação algo prazeroso e enriquecedor para os alunos? O que fazer de diferente para gerar melhorias?

Nessa linha, encontro ao cursar a disciplina do Professor Marcos Tarciso Masetto um conceito que para mim foi totalmente novo que é inovação em Educação. Entendia que algo deveria e poderia mudar em avaliação. Mas qual o real significado desta necessidade de mudança? Mudar o que? Mudar para que? Mudar para quem? Mudar como?

No relacionamento de aprofundar a concepção do conceito de avaliação da aprendizagem e inovação curricular surgiu meu problema de pesquisa.

1.1 Problema e objetivo da pesquisa.

A pesquisa tem como objetivo discutir e aprofundar a compreensão do conceito de avaliação no processo de aprendizagem e identificar como este conceito foi concebido em três projetos curriculares inovadores direcionados para a aprendizagem dos alunos.

A fundamentação teórica do nosso estudo em avaliação se baseia principalmente em Perrenoud (1999), Hadji (2001; 1993); Hoffman (2007, 2002, 1998); Cappelletti (2012, 2007, 2002, 1999); Abramowicz (2010, 2007, 1999), dentre outros.

Três foram os projetos inovadores selecionados para investigar como o conceito de avaliação foi concebido: Escola de Ensino Médio na Catalunya, Universidade Federal do Paraná (UFPR) – Unidade Litoral e Curso de pós-graduação *lato sensu* em docência para o Ensino Superior em Turismo. O critério de escolha foram os resultados positivos alcançados nestas experiências e a abrangência de diferentes níveis de formação, ou seja, com estes projetos contemplamos o ensino médio, o ensino superior e a pós-graduação que, por sua vez, trata de formação para docência.

As fontes para a pesquisa são de ordem bibliográfica e documental. Os documentos que fundamentam o estudo desses projetos são dissertações de mestrado, teses de doutoramento e projetos políticos-pedagógicos dos cursos, além de fontes bibliográficas.

1.2 Relevância do problema.

Diversos autores têm aprofundado e discutido sobre a avaliação da aprendizagem. Dentre eles, Perrenoud (1999), Hadji (2001; 1993) e Hoffman (2007, 2002, 1998). em obras como Avaliação – Da Excelência à Regulação das Aprendizagens, Avaliação Desmistificada e Avaliar para Promover - as setas e caminhos, respectivamente.

Contudo, com frequência, a avaliação ainda é vista como última etapa do processo de aprendizagem. Ou seja, o professor ensina, o aluno 'aprende' e é feita uma avaliação para 'medir' este aprendizado. Fato que parece ameaçador e mecânico. Contudo, a avaliação não é a última etapa deste processo, ou não deveria ser assim considerada. Para Perrenoud (1999, p. 147):

As práticas de avaliação parecem "naturais" a todos aqueles que, em seu trabalho, estão habituados a ser regularmente julgados por seus superiores ou a fazer um balanço de perdas e dos ganhos após um exercício contábil. O sistema de notação e seus sucedâneos qualitativos são, portanto, procedimentos inteligíveis para a maioria dos pais; fazem parte de um clichê, de uma representação comum da escola e do trabalho sob controle. Os programas e os métodos da escola hoje confundem os pais que não aprendem nada de matemática de conjuntos ou dos conteúdos renovados do ensino da língua materna, das línguas estrangeiras, da história, da geografia ou das ciências. Em compensação, quando se fala do sistema de avaliação, a escola parece ainda muito próxima daquilo que os pais conheceram "em sua época", mesmo quando deixaram a escola há quatorze anos.

Em um contexto, onde as práticas de avaliação constantemente persistem em condutas retrógradas é preciso pensar sobre formas inovadoras de avaliar a fim de contribuir com um processo de aprendizagem onde o aluno não desempenhe o papel de réu e o professor de juiz.

A avaliação é um procedimento que deve ser constante e contínuo, para que tanto o professor como o aluno, possa compreender o processo de aprendizagem, refletir sobre seus objetivos e, se necessário, efetuar mudanças e proporcionar melhorias. Desta forma, é possível adequar o ensino às condições dos alunos, professores e do contexto geral. A avaliação não é meramente atribuição de valor, e sim, é um processo fundamental que contribui para a aprendizagem do aluno. Para Hoffmann (2002, p. 18):

Os estudos em avaliação deixam para trás o caminho das verdades absolutas, dos critérios objetivos, das medidas padronizadas e das estatísticas, para alertar sobre o

sentido essencial dos atos avaliativos de interpretação de valor sobre o objeto da avaliação, de um agir consciente e reflexivo frente às situações avaliadas e de exercício do diálogo entre os envolvidos.

De acordo com Cappelletti (2007, p.52), “o tema avaliação educacional raramente tem espaço necessário na formação de formadores dos cursos de Pedagogia”. Ainda segundo a autora, as dificuldades não param aí. “A máquina administrativa das instituições de ensino” também dificulta a implementação de um processo de avaliação que seja competente, por seguirem um pensamento tradicional e fechado.

Verificamos que há escassez de autores pesquisando e escrevendo sobre o processo de avaliação em projetos inovadores voltados para a aprendizagem dos alunos e, por isto, consideramos pertinente ampliar os estudos sobre este tema.

Com constância, ouvimos que os professores não mudam a forma de avaliar e que ainda há muita carência de novas condutas. No entanto, apesar do professor exercer um papel fundamental no processo de avaliação, ele não pode estar sozinho neste árduo e longo caminho de inovar. É preciso que toda a comunidade educacional esteja envolvida. A mudança surge a partir de uma necessidade e é desenvolvida a partir do interesse e participação de muitos.

A relevância social desta pesquisa se encontra nas palavras de Garcia (2003, p.11), “se a escola é o fim de nossas pesquisas e de tudo o que escrevemos, o resultado de nossas pesquisas deveria a ela chegar e, de algum modo a ela beneficiar”. Neste sentido, espera-se que esta pesquisa possa constatar se é possível uma compreensão inovadora em avaliação da aprendizagem a ser aplicada nas escolas.

1.3 Metodologia.

A presente pesquisa tem uma abordagem qualitativa. Desenvolver pesquisas em Ciências Humanas requer alguns cuidados, tendo em vista

as peculiaridades que contemplam o estudo do comportamento humano e social.

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador não é ‘mero relator passivo’ (Chizzotti, 2003), ele deve conduzir a pesquisa imergindo no contexto pesquisado. Há indissociabilidade na relação entre o mundo objetivo e a subjetividade do indivíduo. Os pesquisados são considerados “sujeitos que elaboram conhecimento e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que mais identificam”. Quanto aos dados coletados, estes não são tratados de forma isolada e sim analisados dentro de um contexto. De acordo com Chizzotti (2003, p.79):

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observado é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Coerentemente com uma abordagem qualitativa os procedimentos utilizados foram estudo bibliográfico, análise documental e questionários.

De acordo com Severino (2010 p. 122), a pesquisa de caráter bibliográfico e documental, “é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.”. Os textos são fontes e o pesquisador desenvolve seu estudo a partir da análise do que os autores trazem como contribuição.

Ampliamos o que consideramos como análise documental, fundamentando-nos em Laville e Dionne (1999, p.166), quando afirmam:

Entre as fontes impressas, distinguem-se vários tipos de documentos, desde as *publicações de organismos* que definem orientações, enunciam políticas, expõe projetos, prestam conta de realizações, até documentos pessoais, diários íntimos, correspondência e outros escritos, em que as pessoas contam suas experiências, descrevem suas emoções, expressam a percepção que têm de si

mesmas. Passando por diversos tipos de dossiês que apresentam dados sobre a educação, a justiça, a saúde, as relações de trabalho, as condições econômicas, etc., sem esquecer os artigos de jornais e periódicos nem as diversas publicações científicas: revistas, atas de congressos e colóquios.

Para a análise documental utilizamos a dissertação de mestrado de Elize Keller Franco, em 2008, denominada 'Currículo por projetos: inovação do ensinar e aprender na educação superior'; a tese de doutoramento com o título "Processo de formação de professores universitários engajados no currículo por projetos da proposta integral de educação emancipatória na UFPR Litoral" de Carolina Arantes Pereira, em 2012; a tese de doutoramento de Maria Cecília Damas Gaeta, em 2007, designada 'Formação docente para o ensino superior: uma inovação em cursos *lato sensu*'; o projeto político-pedagógico da UFPR – Unidade Litoral que se encontra disponível no site da instituição. Além de fontes bibliográficas produzidas pelas mesmas autoras foram utilizadas como referência para o estudo teórico.

Laville e Dionne (1999, p. 168) consideram que atribuir importância aos documentos ao pesquisar em ciências humanas não significa descartar "todo recurso direto às pessoas", pois "estas se mostram frequentemente a fonte melhor adaptada às necessidades de informação do pesquisador". Por este motivo, também buscamos coletar dados por meio do uso de questionários como instrumento.

Aceitaram participar da coleta de dados as pesquisadoras Elize Keller Franco e Maria Cecília Damas Gaeta. Os questionários a elas direcionados não foram padronizados, foram elaborados de acordo com os projetos estudados, Universidade Federal do Paraná (UFPR) – Unidade Litoral e curso de pós-graduação *lato sensu* em docência para o Ensino Superior em Turismo.

O projeto da Escola de Ensino Médio na Catalunya pesquisado por Hernández (2000), por não ser viável a utilização de questionário e por se tratar de uma descrição bastante minuciosa que nos permitiu ter acesso há uma ampla variedade de informações sobre avaliação da

aprendizagem nessa instituição, foi analisado por meio exclusivamente de fonte bibliográfica, fundamentada na obra 'Aprendendo com as inovações nas escolas'.

Para a análise dos conteúdos fizemos um recorte agrupando os elementos encontrados em função da sua significação. A partir dessa organização, estabelecemos duas categorias de análise: a concepção de avaliação da aprendizagem e operacionalização do processo de avaliação da aprendizagem, ambas encontradas nos projetos curriculares inovadores.

As categorias representam um 'modelo aberto', que para Laville e Dionne (1999, p.219), significa que foram elaboradas 'no curso da própria análise'.

Para interpretar de forma qualitativa as categorias, utilizamos a estratégia de 'emparelhamento', apresentada por Laville e Dionne (1999), que consiste em emparelhar, ou seja, associar os dados obtidos a um modelo teórico e verificar qual a correspondência entre ambos.

As duas categorias, concepção de avaliação da aprendizagem e operacionalização do processo de avaliação da aprendizagem, foram emparelhadas com a concepção de avaliação formativa defendida por nós e fundamentada em autores anteriormente citados e operacionalização deste processo.

De acordo com Laville e Dionne (1999, p.229):

Todo projeto de pesquisa nasce de uma intenção, de uma necessidade de saber mais, de resolver um problema, de responder a uma questão. O procedimento não poderia estar completo sem um retorno a intenção original, à necessidade sentida no início, a fim de determinar em que medida essa necessidade está satisfeita, o problema resolvido, uma resposta dada à questão. Somente assim o círculo será fechado, o trabalho despendido terá dado seus frutos.

Portanto, após a interpretação qualitativa dos dados, retornamos ao objetivo da nossa pesquisa que é discutir e aprofundar a compreensão do conceito de avaliação no processo de aprendizagem e identificar como este conceito foi concebido em alguns projetos curriculares inovadores

direcionados para a aprendizagem dos alunos, a fim de determinar em que ponto o mesmo foi alcançado.

2 CONCEPÇÃO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.

Nesta seção abordaremos os paradigmas em avaliação, apresentaremos o processo de avaliação inserido em uma perspectiva histórica, bem como discutiremos os fundamentos da avaliação tradicional e da avaliação formativa.

2.1 Paradigmas em avaliação.

Avaliação é um processo complexo, quer seja avaliação da aprendizagem, institucional, de políticas ou práticas educacionais. Avaliar não significa somente determinar valor, a avaliação possui um significado e papel mais profundo.

Para pensarmos sobre o significado de avaliação é preciso também situar o campo epistemológico na qual ela se encontra. Alguns autores definem e enquadram a avaliação em modelos, lógicas, dentre outros termos e divisões. No entanto, essas divisões estão inseridas em espaços ideológicos da avaliação. Sobre a dimensão ideológica, podemos considerar três posturas: objetivista, subjetivista e crítica.

De acordo com Rodrigues (1995, p. 97), o princípio da posição objetivista é de que “a realidade social é idêntica à realidade física, estável e reversível”. Há uma correspondência entre o objetivismo axiológico (valores), o objetivismo epistemológico (conhecimento) e objetivismo técnico. Este tripé sustenta uma política e pedagogia

autoritária. A avaliação, neste sentido, é “um processo de controle externo”.

A avaliação é considerada como um processo de quantificação e mensuração e, segundo Capelletti (2012, p. 215), nessa postura ideológica a relação entre professores e alunos é “assimétrica, autoritária e prescritiva”. Sobre a conduta do avaliador, a autora afirma ainda que “é exigida a objetividade sem a interferência de juízo de valor que pode causar distorções derivadas de suas aspirações, desejos, representações e, sobretudo, de seus valores”.

Ao contrário da posição objetivista, a subjetivista não acredita que seja possível esta objetividade sem interferências e não entende o mundo físico como idêntico ao mundo social.

Para os subjetivistas o conhecimento não é neutro. É considerado subjetivo e, portanto, o observador deve utilizar a introspecção e a redução fenomenológica, que busca reduzir as vivências às suas essências, sem realizar juízos de valor. Para Husserl (1929, p.45), precursor da fenomenologia: “O conhecimento é conhecimento do sujeito que conhece, sendo a percepção das coisas decorrente simplesmente da vivência perceptiva do sujeito que percebe. A experiência consciente deve ser, portanto, a medida de um sistema teórico”.

Na postura subjetivista em avaliação, a gestão é democrática e negociada, onde estão associados o subjetivismo epistemológico e o axiológico. O papel do indivíduo é de sujeito na formação e na avaliação, é a fonte de referencial ao mesmo passo que é competente por participar do processo (organização, gestão, execução, etc.). (RODRIGUES, 1995, p. 98).

Para Rodrigues (1995, p. 99), o risco da posição subjetivista é igualar os valores, que na realidade podem ser diferentes. Dessa forma a postura subjetivista contribui para a reprodução de maiores desigualdades.

A postura crítica (dialética) faz um contraponto entre a objetivista e subjetivista, e considerando o indivíduo inserido em um contexto social. Entretanto, o indivíduo não determina completamente as ações sociais. Não há uma relação de causa e efeito. Há uma simultaneidade entre os

comportamentos dos sujeitos, os objetos das situações sociais e a interação entre sujeitos e questões sociais.

Na abordagem crítica a pedagogia é reflexiva, crítica. E seu movimento na intervenção social também é de uma visão dialética entre teoria e prática. (RODRIGUES, 1995, p. 100). O movimento de intervir socialmente é coletivo e produz um conhecimento reflexivo, de acordo com Cappelletti (2012, p. 219) que ressalta que “assumir uma visão dialética da realidade social não é conceituá-la como um fato concreto, mas pensá-la como uma construção da percepção, da troca, na interação homem-mundo”.

Conhecer esses três paradigmas contribui para a compreensão das diferentes concepções de avaliação da aprendizagem. Autores e estudiosos deste campo de estudo dividem a avaliação em lógicas, modelos, dentre outros termos. Perrenoud (1999), por exemplo, trata de duas lógicas na avaliação: a serviço da seleção e a serviço da aprendizagem e Hoffmann (2002) utiliza os termos “avaliação a serviço da classificação, seleção, seriação...” e “avaliação a serviço da ação”.

Nesse caminho, discutiremos dois modelos, o tradicional e o formativo. O modelo de avaliação tradicional está embasado em uma abordagem objetiva e positivista, enquanto, o modelo de avaliação Formativa está fundamentado na abordagem crítica.

Para fazermos este recorte, nos baseamos em Perrenoud (1999, p.11) ao afirmar que “descrever a avaliação oscilando entre duas lógicas apenas é evidentemente simplificador. Na realidade, há muitas outras, ainda mais pragmáticas”. Portanto, não pretendemos tratar de todos os modelos estudados e citados por diversos autores renomados, apesar de considerar a importância da abrangência desse campo de estudo.

Limitamos-nos a abordar o modelo tradicional e a avaliação formativa, como forma de confrontar essas duas posturas, empregando como parâmetro Cappelletti (2012, p. 213), ao afirmar que “um dos caminhos alternativos para minimizar as dificuldades em relação à apropriação do significado da avaliação é confrontar duas posições para desvelar o papel ideológico da avaliação”.

A fim de termos subsídios para a análise dos processos de avaliação da aprendizagem implantados nos projetos inovadores em questão, precisamos antecedente à prática, considerarmos a teoria, ou seja, as concepções teóricas acerca da avaliação e assim nos apropriarmos do significado desse processo.

2.2 Perspectiva histórica.

A sistematização dos exames escolares que hoje continuam em vigor foi desenvolvida há aproximadamente 500 anos. Porém, os exames escolares eram utilizados ainda há mais tempo, cerca de 3.000 anos atrás, antes da era Cristã, na China. (LUCKESI, 2011, p.28)

Luckesi (2011) afirma que o termo 'avaliação da aprendizagem' começou a ter ênfase a partir da década de 30, com Ralph Tyler e suas proposições sobre o ensino por objetivos. No Brasil, o uso do termo é ainda mais recente, entre a década de 60 e 70. Até então, o foco eram os exames escolares.

Em uma conversa informal, se perguntarmos a um adulto, adolescente ou até mesmo uma criança sobre avaliação da aprendizagem feita nas escolas e universidades, a visão de avaliação é geralmente sinônimo de examinar e de provas. Com frequência este ainda é o conceito considerado por muitos profissionais da área, apesar do constante crescimento nos estudos e desenvolvimento no campo da avaliação da aprendizagem. O discurso muitas vezes é de uma avaliação mais 'humana', contudo, na prática ainda é este modelo que vigora.

Apesar do senso comum, em geral, pensar em 'avaliar' e 'examinar' como sinônimos, há diferenças profundas entre as duas posturas. Luckesi (2011, p.29) explica que:

... para distinguir essas duas condutas – examinar ou avaliar na escola – basta lembrar sucintamente que o ato de examinar se caracteriza, especialmente (ainda que tenha outras características) pela *classificação* e *seletividade*, enquanto o ato de avaliar se caracteriza pelo seu *diagnóstico* e pela *inclusão*.

Entre a antiga ênfase nos exames escolares e o desenvolvimento da concepção de avaliação como proposta formativa há um grande caminho que foi percorrido por diversas concepções, muitas ainda vigentes.

Para entendermos o espaço ocupado pelo modelo de avaliação tradicional e o modelo de avaliação Formativa é pertinente a compreensão da perspectiva histórica em avaliação.

Diversos autores abordam a perspectiva histórica da avaliação organizando-a em quatro gerações. Dentre eles, Firme (1994), Borba e Ferri (1999) e Fernandes (2009). É válido ressaltar que esta divisão histórica em gerações da avaliação foi desenvolvida inicialmente por Guba e Lincoln (1989) em *Fourth Generation Evaluation*.

As gerações representam marcos relacionados aos estudos, pesquisas e produções escritas acerca do tema, em períodos distintos. Porém, é imprescindível afirmar que essa delimitação não significa necessariamente um caminho linear de conceituação e evolução da avaliação. Ou seja, a definição de gerações representa apenas um recorte do que estava emergente em termos de teoria em um determinado período.

Na 1ª geração da classificação comentada por Firme (1994) e nomeada por Borba e Ferri (1999) como ‘mensuração’, avaliar é o mesmo que medir. O objetivo é classificar e medir o desempenho dos alunos. Nessa postura, o papel do avaliador é de um mero técnico que faz uso de testes para realizar a medição. Essa geração da avaliação foi marcante nas décadas de 20 e 30, entretanto, ainda nos dias atuais é muito comum.

Entre as décadas de 30 e 40, principalmente, é possível visualizar a 2ª geração, designada como ‘descritiva’. Ainda bastante tecnicista, o papel do avaliador passou a ser o de descrever critérios e padrões a fim

de obter dados necessários que possibilitassem analisar se os objetivos estabelecidos para os alunos foram de fato alcançados.

A 3ª geração denominada como 'juízo' uniu a mensuração contida 1ª geração à descrição identificada na 2ª geração. Todavia, a atenção iria além de mensurar e descrever o desempenho e direcionou-se o olhar para todas as dimensões do objeto, que incluem os próprios objetivos da avaliação. Essa geração se caracteriza por considerar o mérito e a relevância, que são juízos de valor.

Conflitos de posições entre o que solicita e o que executa a avaliação, ênfase no paradigma científico e modelos das ciências exatas e diversidade de valores são problemas frequentes encontrados na 1ª, 2ª e 3ª geração. A busca por soluções impulsionou o surgimento da 4ª geração. (FIRME, 1994, p.109)

A luz dos autores, Guba e Lincoln (1989), Firme (1994), Borba e Ferri (1999) e Fernandes (2009) elaboramos o seguinte quadro para ilustrar essas gerações:

GERAÇÕES	CLASSIFICAÇÃO	CONCEITO DE AVALIAÇÃO	OBJETIVOS	PAPEL DO AVALIADOR
1ª Geração: Décadas de 20 e 30.	Mensuração.	Avaliar é medir. Elaboração de instrumentos para a verificação do rendimento dos alunos.	Classificar e medir.	Papel de técnico, onde os testes e exames eram indispensáveis.
2ª Geração: Décadas de 30 e 40 (principalmente).	Descritiva.	Avaliar é descrever o desempenho dos alunos.	Obter dados necessários para analisar se os objetivos estabelecidos para os alunos foram alcançados ou não.	Papel de descrever padrões e critérios. No entanto, a postura continuava bastante técnica.
3ª Geração: Décadas de 40 a 90.	Julgamento.	Avaliar é ir além da descrição do desempenho dos alunos.	O objetivo é julgar todas as	Papel de juiz, através de mensuração e

		Atenção ao mérito e a relevância.	dimensões do objeto.	descrição.
4ª Geração: Início na década de 90 (aproximadamente).	Negociação e Construção.	Avaliar é um processo hermenêutico-dialético. Contempla a investigação, interação, participação e negociação.	O objetivo é gerar desenvolvimento respeitando as diferenças entre pessoas.	Papel de comunicador.

QUADRO 1: Gerações da avaliação – perspectiva histórica.

De acordo com Borba e Ferri (1999, p. 129), “nesta perspectiva histórica da avaliação, observa-se um deslocamento do seu papel e finalidade”. A concepção de avaliação foi sendo transformada de acordo com sua função social e educacional.

Denominada por Fernandes (2009) como ‘negociação e construção’, na 4ª geração o processo de avaliação é interativo e negociado. As diferenças de valores são levadas em conta na busca de consensos, rejeitando assim a rigidez científica para embasar-se em uma dialética. O papel do avaliador é de um comunicador.

O modelo de avaliação tradicional está enraizado no autoritarismo muito notório nas gerações de mensuração, descrição e julgamento, diferentemente da avaliação formativa que segue no rumo da 4ª geração, deixando a visão objetivista para ir de encontro a uma postura crítica.

2.3 Avaliação Tradicional.

A visão tradicional de avaliação resulta na busca por precisão e veracidade, enraizada em instrumentos de medição, com forte influência positivista. A avaliação é considerada como um processo neutro e de caráter universal. (CAPPELLETTI et al., 1999).

Nesse contexto, entende-se por tradicional, o que é habitual, costumeiro. E o que vemos habitualmente nas atividades de avaliação da aprendizagem é um sistema autoritário, seletivo e classificatório, nas quais os alunos de modo geral se sentem coagidos, pressionados.

No modelo tradicional, a avaliação visa medir o desempenho dos alunos. Vivenciando essa realidade, muitos deles têm sua atenção e interesse voltados para a aquisição de notas e conquista da aprovação, independente da apropriação dos conteúdos, da real aprendizagem.

Perrenoud (1999, p. 66) listou os procedimentos habituais de avaliação, que podem ter 'múltiplas variantes', mas que de modo geral acontecem da mesma forma. De acordo com o autor, elaboramos a Figura 1:

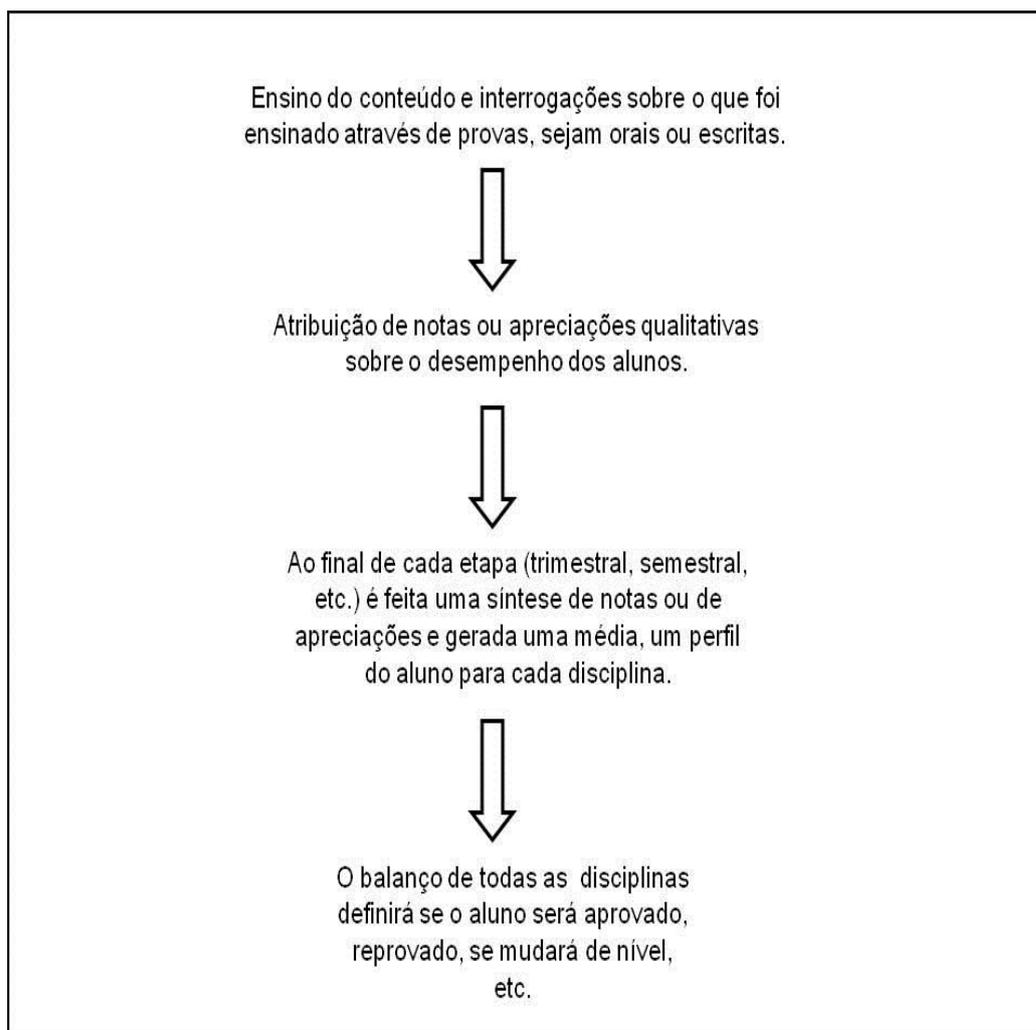


FIGURA 1: Modelo de avaliação tradicional.

Podemos observar por meio da Figura 1 que o processo descrito é autoritário e quantitativo. O professor ensina, elabora provas para testar os alunos, são atribuídas notas de acordo com o desempenho de cada um e calculada uma média, que definirá o futuro do aluno, ou seja, se será aprovado, reprovado, etc.

Sobre essa conduta, Barriga (2003, p. 27) alerta que “o exame é só um instrumento que não pode por si mesmo resolver os problemas gerados em outras instâncias sociais”.

De acordo com Masetto (2012, p.168), quando se refere ao modelo tradicional de avaliação, “na verdade, as atividades na escola acontecem em dois movimentos paralelos e não integrados”. Ou seja, o processo de avaliação acontece paralelo ao de aprendizagem e as atividades entre os dois processos não são integradas, o que compromete a aprendizagem do aluno, visto que a avaliação é somente uma medida de rendimento e não um processo que possa gerar contribuir com melhorias na aprendizagem.

Ademais, é importante pensar que tanto o processo de avaliação, como o de aprendizagem não deveriam seguir em um movimento uniforme. Para Masetto (2012, p. 169):

A imagem que se tem de um processo de aprendizagem é semelhante a uma linha diagonal, em contínua ascensão, com movimento uniforme, sem obstáculos ou dificuldades, que se destina ao infinito. Percebe-se que esse processo de aprendizagem é ascensional e contínuo, mas sabe-se também que não se percorre tal caminho sem dificuldades, sem idas e vindas, e sim com muitos erros e correções, às vezes com certa lentidão ou de forma muito rápida. O movimento ascensional não é uniforme e sem obstáculos.

Sobre o mecanicismo contido nesse modelo, Bonniol e Vial (2001, p. 53) afirmam que “a constatação de que nas situações de vida e nas práticas sociais, a explicação pode ser pluricausal e não linear afetou a perenidade desse modelo”.

Apesar da avaliação no modelo tradicional se configurar como contínua, não há muito espaço para rever condutas e atividades, sendo assim não são feitas reflexões e mudanças de ações, o que torna esse processo de avaliação monocausal. Para Dias Sobrinho (2002, p. 66), “na perspectiva objetivista e eficientista, os professores perdem sua prerrogativa de refletir sobre sua prática e de intervir na produção do currículo”.

Um padrão é estabelecido e os sujeitos são enquadrados nesse sistema. Não ser plausível de adaptações significa que o processo é fechado e não concebe as possíveis e significativas diferenças que podem ser encontradas entre sujeitos.

Com base em um entrelaçado de fatores históricos, sociais, políticos e econômicos são definidos padrões de excelência na sociedade e a escola também é afetada por esses padrões. A avaliação passa a ter o papel de comparar e classificar os alunos em ‘hierarquias de excelência’.

A certificação também está diretamente ligada a esses padrões e é uma maneira de garantir ao mercado de trabalho que os indivíduos receberam formação para atuar.

Perrenoud quando trata da avaliação tradicional, na qual denomina como “avaliação a serviço da seleção”, afirma que esse modelo está associado à “criação de hierarquias de excelência” e à função de “certificar aquisições em relação a terceiros”. (PERRENOUD, 1999, p. 13).

Nesse caso, o objetivo da avaliação é o de seleção, classificação e certificação. Esse enquadramento traz uma série de prejuízos para os indivíduos, que são avaliados de forma autoritária e não democrática. Além disso, comparar é um ato cruel e desigual. Sobre as consequências da comparação, Demo (1996, p.13) afirma:

Comparar significa, inevitavelmente, confrontar pessoas, tendo por referência padrões considerados desejáveis e sobretudo privilegiadamente escassos. Os “melhores” sempre serão poucos. Se por acaso, se tornarem maioria, perdem o sentido de “melhores”, e outro parâmetros surgem que denotem a escassez privilegiada.

O confronto de pessoas além de prejuízos para a aprendizagem afeta as relações e pode gerar danos emocionais. Educação é um campo das Ciências Humanas, sendo assim, como podemos conceber que os seres humanos sejam tratados da mesma forma que os elementos da física nas Ciências Exatas, por exemplo? Tanta austeridade é adequada à condição humana?

Educar é essencialmente conviver e compartilhar com pessoas; suas diferenças, sentimentos e atitudes; vivências; modos distintos de pensar e estar no mundo. Para Cappelletti (2002, p. 22), “quando se lida com sentimentos, percepções, atitudes, não se tem acesso à compreensão pela via da exatidão; questões como essa transcendem ao esquema de referência metodológica fundada no positivismo”.

O que acontece nas instituições de ensino é uma amostra das condutas sociais e a avaliação da aprendizagem também segue nesse caminho. De acordo com Freitas (*in* VILLAS BOAS, 2002), a avaliação não é uma categoria independente e está relacionada a outras categorias. Dentre essas relações, a mais significativa é formada pela junção entre avaliação e função social. Segundo o autor:

De fato, a avaliação não poderia ser levada a cabo se não estivesse associada a objetivos. Tais objetivos, no caso da educação, atendem a determinações não apenas de um conteúdo específico, mas a determinações das próprias funções sociais atribuídas à escola pela trama social. (FREITAS, *in* VILLAS BOAS, 2002, p. 88).

Tendo em vista que as questões sociais afetam a escola, não é possível desconsiderar a ideia de que processo de avaliação está relacionado às concepções de currículo e ao currículo pertencente a cada instituição. Para Dalben (*in* VILLAS BOAS, 2002, p. 24), “politicamente o sentido do exercício de avaliar é o próprio exercício de educar”.

A avaliação como medida está enraizada em uma proposta de currículo sequencial. Sobre o assunto, Cappelletti et. al. (1999, p. 90) afirma que:

Muitos educadores esperam dela milagres, esquecendo seu verdadeiro sentido, buscando apenas precisão, fidedignidade e refinamento. Este é o resultado de uma visão tradicional de avaliação presa aos aspectos de medição, como se verifica desde os estudos realizados ao longo das duas primeiras décadas deste século por Robert Thorndike nos Estados Unidos, e que se mantém apoiada pela própria estrutura do sistema educacional com o currículo sequencializado, onde a avaliação tem como uma das funções servir de procedimento para determinar o progresso dos alunos, promovendo-os ou não às etapas sucessivas de escolarização.

A concepção de currículo e a maneira como ele se organiza, se instala e funciona é determinante para o processo de avaliação. Pensar, propor e efetuar mudanças quanto ao processo de avaliação da aprendizagem requer a revisão da concepção de currículo. Embora concebemos que seja mais apropriado fazer uso do termo ‘resignificar’ do que ‘revisar’, assim como utiliza Abramowicz (*in* CAPPELLETTI, 1999, p. 43):

A concepção de currículo também deve ser ressignificada, evoluindo de uma visão tecnicista de rol de disciplinas, para a proposta de um currículo polissêmico, multifacetado visto como uma construção cultural, historicamente situado, socialmente construído, vinculado, indissociavelmente, ao conhecimento e se constituindo no elemento central do projeto educativo da escola. O currículo hoje reflete as contradições da realidade sócio-educacional, espelhando lutas e conflitos e sendo o lugar onde se cruzam a reflexão sobre a prática e a teoria da educação. Nessa ótica de avaliação e currículo, também se redefine a concepção e o papel da escola.

Redefinir a concepção e a função da escola, o currículo bem como o processo de avaliação da aprendizagem requer profundas e complexas mudanças no modelo de sociedade vigente. De acordo com Luckesi (2011, p. 89) “não há possibilidade de transformar os rumos da avaliação, fazendo-a permanecer no bojo de um modelo social e de uma pedagogia que não permite esse encaminhamento”.

Contudo, é necessário partir de algum ponto, pois o pensamento de que a solução só poderá ser conquistada por meio de uma total e profunda mudança na sociedade torna qualquer tentativa de mudança uma possibilidade remota.

É preciso considerar a importância e a necessidade de mudança do modelo de sociedade e também pedagógico, no entanto, também é fundamental não esperar que isto aconteça plenamente para tomar atitudes. Caso contrário, ficaremos presos em um ciclo causal, sem perspectiva de mudança.

Começar, já é um grande e importante passo de uma longa jornada. Enquanto o processo de avaliação permanecer tradicional, com uma postura positivista e quantitativa, dificilmente haverá melhorias consideráveis. De acordo com Perrenoud (1999, p. 72), “a avaliação tradicional impede a inovação pedagógica, empobrecendo consideravelmente o leque das atividades praticáveis em aula”. O autor defende que:

Uma avaliação mais formativa não toma menos tempo, mas dá mais informações, identifica e explica erros, sugere interpretações quanto às estratégias e atitudes dos alunos e portanto, alimenta diretamente a ação pedagógica, ao passo que o tempo e a energia gastos na avaliação tradicional desviam da interação didática e da inovação. (PERRENOUD, 1999, p. 68).

Uma avaliação ‘mais formativa’ integra o processo de avaliação ao processo de aprendizagem. Fazendo uso das definições elaboradas por Perrenoud (1999), podemos considerar que a avaliação muda de lógica, deixa de ser a ‘serviço da seleção’ para ser ‘avaliação a serviço das aprendizagens. Isto significa que:

De processos de medida fixados em modelos fechados e com registros numéricos precisos, mas frios, passaríamos a uma leitura qualitativa e dinâmica do próprio movimento pedagógico de formação humana e à capacidade de enxergar o ensino e a aprendizagem como processos intimamente ligados a esses produtos. (DALBEN, 2002, p. 37).

Para que esta está proposta seja viável é preciso compreender o que contempla a concepção de avaliação formativa.

2.4 Avaliação formativa.

O termo 'formativa' ao longo da trajetória da avaliação da aprendizagem passou por profundas mudanças em seu significado. O primeiro conceito com esta designação foi apresentado por Scriven, no final da década de 70.

Avaliador criativo, SCRIVEN apresenta em 1963/7 o conceito de avaliação somativa e formativa, que teve um grande impacto, principalmente entre avaliadores brasileiros, por volta da década de 70. Passou-se a compreender então que a avaliação deveria ser não somente somativa, isto é, voltada para a análise de resultados terminais que subsidiasse decisões do tipo sim/não, passa/não passa, mas também formativa, com o objetivo de permitir subsidiar ações de intervenção quando um curso estivesse ainda em desenvolvimento. Esta categorização da avaliação - formativa e somativa -, que hoje já se tornou clássica, trouxe para a teoria da avaliação uma maior complexidade dos métodos avaliativos. Embora definisse a avaliação como uma "atividade metodológica que é essencialmente similar, quer se esteja tentando avaliar uma máquina de café ou máquina de ensinar, planos para uma casa ou planos de currículo", SCRIVEN (1967) reconhecia que a avaliação de uma situação incluía o processo de interpretação do próprio avaliador. (SOUSA, 1998, p. 162).

Utilizado inicialmente no modelo de avaliação por gestão, o conceito de avaliação formativa encontra-se ampliado e até mesmo com práticas diferentes. É importante considerar sobre a evolução do conceito de avaliação formativa de acordo com Bonniol (2001, p.243) que:

Em seu desenvolvimento, também ficou mais ampla; como não se refere mais apenas às empresas ou aos processos de educação, do ensino ou da formação, abrangendo também o funcionamento das estruturas de produção ou de serviços, essa noção, esse termo, serve de conotação a todo processo de regulação, a todo dispositivo de avaliação que visa melhorar determinado funcionamento (Stufflebeam, 1980) mais do que o medido. Como em todo processo de crescimento, foram-lhe associados novos nomes para especificar a orientação escolhida: avaliação formativa (centrada no formando), avaliação-ajuste (centrada no objetivo de limitar o desvio entre um referencial e um produto ou um comportamento), avaliação-regulação, que pode questionar o próprio referencial a partir do qual as avaliações adquirem sentido (Morin, 1983), avaliação-negociação (Ardoino e Berger, 1986).

Há atualmente uma busca por alternativas ao que vem sendo executado tradicionalmente em avaliação. De acordo com Hoffmann (1998, p.109):

... grupos cada vez mais numerosos de professores reúnem-se para discutir essa prática nas escolas e universidades. Percebo que eles não se satisfazem mais em repetir métodos tradicionais de avaliação e passam a contestá-los quanto ao seu significado social e político. Parece-me que as lutas assumidas a favor da educação das classes populares vêm encaminhando a atenção dos educadores para o significado de sua prática avaliativa.

Se considerarmos que esta afirmação foi escrita há quinze anos percebe-se o quão complexo é o processo de avaliação, visto que deste período para os dias atuais, métodos tradicionais ainda persistem com frequência nas práticas avaliativas.

Sobre a complexidade e abrangência da avaliação, Rodrigues (1993, p. 18) ressalta que:

No próprio domínio da educação, a avaliação tem abrangido os mais diversos níveis, aspectos e elementos, como por exemplo: alunos; professores; ensino, métodos e estratégias; meios e materiais; manuais escolares; suportes e documentos de ensino à distância; ciclos de ensino e estruturas educativas; equipamentos e instalações escolares e de formação; estabelecimento e

instituições de ensino; projectos, programas, planos de estudos e currículos; reformas educativas e inovações de toda a ordem; políticas de educação; sistemas educativos e seus subsistemas e até a própria avaliação.

De acordo com Cappelletti (*in* CAPPELLETTI, 2002, p. 13), “os estudos mais recentes sobre avaliação educacional sugerem uma abordagem mais globalizante, mais crítica, com forte apelo social, na perspectiva de racionalidade emancipatória”. Em concordância com uma abordagem mais globalizante, a concepção de avaliação para a autora é oposta ao positivismo e está fundamentada em uma visão crítica:

A avaliação constitui-se uma investigação crítica de uma dada situação que permite, de forma contextualizada, compreender e interpretar os confrontos teóricos / práticos, as diferentes representações dos envolvidos, e as implicações na reconstrução do objeto em questão. Este processo desencadeia uma intervenção intencional de estudos, reflexões, re-leituras, gerando nas ações / decisões de um movimento de problematização e ressignificação na direção de transformações qualitativas de relevância teórica e social. (CAPPELLETTI, *in* CAPPELLETTI, 2002, p. 32)

As pesquisas e o desenvolvimento da temática em avaliação formativa têm caminhado em direção à intenção da racionalidade emancipatória. Nessa visão, para que haja relevância social promovida pela avaliação integrada ao processo de aprendizagem é fundamental desenvolver a consciência crítica nos indivíduos. Segundo Freire (1996, p. 48), “o homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade para transformar”.

Consideramos na concepção de avaliação formativa a dimensão emancipatória. Sobre essa perspectiva, Abramowicz (2010, p. 45) afirma que é avaliada “a aprendizagem como um todo, incluindo, também, as práticas discentes que ultrapassam os muros da instituição escolar e alcançam chão da escola, os seus desejos, expectativas, história, vivendo uma práxis criadora”.

A extensão do conceito de avaliação formativa, apesar de torná-la complexa, também proporciona a “descoberta de várias pistas que interessam ao pesquisador”. Contudo, há duas condições necessárias para que o termo não seja utilizado de forma abusiva. A primeira é que a avaliação seja “um procedimento e um dispositivo de regulação” e a segunda é que essas regulações tratem das “operações a serem efetuadas pelos alunos”. (BONNIOL, 2001, p. 243)

A regulação, para Hadji (2001) tem uma função de correção, que possibilita mudanças de ação, desencadeando novas práticas e métodos. Sobre o assunto, o autor afirma que:

A avaliação formativa implica, por parte do professor, flexibilidade e vontade de adaptação, de ajuste. Este é sem dúvida um dos únicos indicativos capazes de fazer com que se reconheça de fora uma avaliação formativa: o aumento da variabilidade didática. Uma avaliação que não é seguida por uma modificação das práticas do professor tem poucas chances de ser formativa! (HADJI, 2001, p. 21)

De acordo com Perrenoud (1999, p. 103), “é formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo.” Ou seja, a avaliação nesse modelo permite que o aluno tenha uma postura participativa em seu desenvolvimento e crescimento. Isto demonstra o caráter emancipatório da avaliação capaz de impulsionar uma consciência crítica aos envolvidos no processo de avaliação.

Não obstante, a avaliação formativa deve contribuir com informações não somente relacionadas ao desempenho dos alunos, como também sobre as condutas dos professores e das instituições de ensino, gerando reflexões sobre necessidades de mudanças e adaptações. Para Abramowicz e Moniz (*in* CAPPELLETTI, 2007, p. 69), “uma avaliação formativa não se limita a constatar, julgar e fornecer veredictos, mas deve permitir ao professor e à escola tomar decisões pedagógicas”.

Perrenoud (1999) sugere que uso do termo 'observação formativa' para ressaltar a importância do elemento de observação no processo de avaliação da aprendizagem. O autor afirma que a observação pode ser instrumentada ou intuitiva e que o caráter formativo dela está na possibilidade de gerar melhorias para a aprendizagem do aluno, sem as amarras que direcionam à função de classificação e de medida. Sobre o assunto, Perrenoud (1999, p. 104) afirma:

Observar é construir uma representação realista das aprendizagens, de suas condições, de suas modalidades, de seus mecanismos, de seus resultados. A observação é formativa quando permite orientar e otimizar as aprendizagens em curso sem preocupação de classificar, certificar, selecionar.

Há três características essenciais da avaliação formativa. A primeira refere-se ao caráter informativo da avaliação, “a partir do momento que em que informa, ela é formativa, quer seja instrumentalizada, ou não, acidental ou deliberada, quantitativa ou qualitativa”. (HADJI, 2011, p. 20). A segunda característica está relacionada à primeira e corresponde ao fato dos atores envolvidos no processo, professores e alunos, receberem informações de seu desempenho que possibilitam aos professores refletirem sobre os efeitos de seu trabalho e aos alunos tomar consciência de seu desempenho e possibilitar ajuste dos erros para assim corrigi-los. A terceira característica e considerada a mais importante colocada é a função de regulação.

Hadji (2001, p.20) afirma que para uma avaliação ser formativa não é necessário seguir um padrão metodológico e declara que é a “intenção dominante do avaliador que torna a avaliação formativa”. Ainda segundo o autor (HADJII, 2001, p.20), “a avaliação torna-se formativa na medida em que se inscreve em um projeto educativo específico, o de favorecer o desenvolvimento daquele que aprende, deixando de lado qualquer outra preocupação”.

A integração do processo de avaliação ao processo de aprendizagem é um aspecto essencial para uma avaliação formativa. Não há avaliação formativa se o processo acontecer de forma paralela ao

processo de ensino e não integrado. De acordo com Hadji (1993, p.63), a característica fundamental da avaliação formativa é:

a de ser integrada na ação de formação, de ser incorporada no próprio ato de ensino. Tem por objetivo contribuir para melhorar a aprendizagem em curso, informando o professor sobre as condições em que está decorrer essa aprendizagem, instruindo o aprendente sobre o seu próprio percurso, os seus êxitos e as suas dificuldades.

A avaliação formativa não é considerada etapa final. É um processo contínuo, integrado ao processo de aprendizagem, que busca a compreensão dos caminhos traçados e percorridos e das relações entre educadores e educandos, a fim de gerar contribuições para ambos. Nesse sentido:

A avaliação deixa de ser um momento terminal do processo educativo (como hoje é concebida) para se transformar na busca incessante de compreensão das dificuldades do educando e na dinamização de novas oportunidades de conhecimento. (HOFFMANN, 1998, p.21).

Refletir sobre as ações e as possibilidades de ajuste contribui para a descoberta de alternativas apropriadas e, conseqüentemente, para a melhoria do ensino. A avaliação formativa traz contribuições toda a comunidade envolvida no processo de aprendizagem. Fonte de reflexões, ideias e principalmente de movimento. Segundo Hoffmann (2001, p.26):

Uma prática avaliativa direcionada ao futuro, diferentemente, não tem por objetivo reunir informações para justificar ou explicar uma etapa de aprendizagem, mas acompanhar com atenção e seriedade todas as etapas vividas pelo estudante para ajustar, no decorrer do todo o processo, estratégias pedagógicas. Visa, portanto, ao encaminhamento de alternativas de solução e melhoria do “objeto avaliado”.

Não há nenhuma intervenção específica no modelo de avaliação formativa, todo procedimento que contribua para a aprendizagem do aluno pode ser considerado formativo. Neste sentido, além de informações obtidas por meio de atividades de coleta de dados, é importante a atenção em outros quesitos, em uma visão global do aluno. A imagem do aluno de si mesmo, sua realidade, condições de estudo e etc. são pontos relevantes que subsidiam as intervenções. (PERENOUD, 1999, p. 105)

Apesar de não haver intervenções específicas, para que a avaliação seja formativa não é possível manter as mesmas estratégias usadas tradicionalmente.

A visão formativa deve direcionar-se para uma postura e prática também formativas. Portanto, devem ser desenvolvidas, planejadas e executadas intervenções diferenciadas. De acordo com Perrenoud (1999, p. 15):

O diagnóstico é inútil se não der lugar a uma ação apropriada. Uma verdadeira avaliação formativa é necessariamente acompanhada de uma intervenção diferenciada com o que isso supõe em termo de ensino, de organização dos horários, de organização de grupos-aula, até mesmo de transformações radicais de estruturas escolares. As pedagogias diferenciadas estão doravante na ordem do dia e a avaliação formativa não é mais uma quimera, já que propiciou inúmeros ensaios em diversos sistemas.

Uma intervenção diferenciada essencialmente deve partir do princípio de que os indivíduos são diferentes e necessitam de olhares distintos e singulares. Este é um grande desafio da avaliação formativa; considerar a diversidade encontrada e individualizar as ações. Não é coerente igualar os desiguais. A padronização e a classificação diante de um parâmetro padronizado geram ainda mais desigualdades sociais.

A classificação pode gerar também sofrimento e impede os avanços democráticos. De acordo com Luckesi (2011, p. 112), “a prática classificatória da avaliação é antidemocrática, uma vez que não encaminha uma tomada de decisão para o avanço, para o crescimento”.

O ser humano não pode ser tratado de forma fixa, enquadrada e fechada. É fundamental flexibilidade e adaptabilidade. A condição humana pressupõe modos diferentes de pensar, agir e conceber o mundo. Muitas vezes os processos avaliativos são frágeis principalmente por não levarem em conta o vasto campo de possibilidades que contemplam esta condição. Vejamos esse exemplo:

Nenhum médico se preocupa em classificar seus pacientes, do menos doente ao mais gravemente atingido. Nem mesmo pensa em detalhes em lhes administrar um tratamento coletivo. Esforça-se para determinar, para cada um deles, um diagnóstico individualizado, estabelecendo uma ação terapêutica sob medida. *Mutatis mutandis*, a avaliação formativa deveria ter a mesma função em uma pedagogia diferenciada (PERRENOUD, 1999, p. 15)

Além da individualização do processo de avaliação, no sentido de considerar as diversidades, o diagnóstico deve vir acompanhado também de intervenção e ação. É uma postura global, completa.

O discurso de que os indivíduos são diferentes e que funcionam de maneira diversificada é muito frequente. Isto não é novidade nas discussões entre educadores. A grande questão é como adaptar as ações de acordo com as diferenças e, assim, também aproximar o que se diz do que se faz. Ou seja, aproximar a teoria da prática. Este é um grande desafio.

Essa conduta é possível por meio de uma visão mais ampla e aberta dos indivíduos, na qual não é viável obter essas informações por meio exclusivamente de medidas, mensuração, valores numéricos e exames. É plausível considerar estas informações quantitativas, no entanto, para ir além delas.

Por isto, a importância de uma análise qualitativa do conhecimento e dos processos de aprendizagem, para que a avaliação possa ser processo humano e não 'automático'. Segundo Hoffmann (2001, p. 100):

A análise qualitativa do conhecimento estende-se, assim, para além dos certos e errados, dos satisfatórios e não satisfatório, revelando a fragilidade de procedimentos avaliativos classificatórios. Uma resposta coerente de um

aluno pode ainda não ser significativa em termos de riqueza e aprofundamento no tema estudado. Por outro lado, uma solução criativa e original a um problema proposto pode ser expresso ainda com um vocabulário impreciso, ou revelando algumas incoerências a serem trabalhadas. As dificuldades de um aluno em uma disciplina podem influenciar seu avanço em outra.

Embora, o caráter qualitativo da avaliação não anule as possibilidades de avaliar aspectos quantitativos. Há muitas vezes um erro de concepções quando se considera que deve haver uma escolha entre avaliar de forma quantitativa e avaliar de forma qualitativa. Na realidade, as posturas podem ser complementares. A avaliação formativa não desconsidera as possibilidades de avaliação que possua aspectos também de caráter quantitativo.

Ou seja, nossa intenção não é anular as possibilidades quantitativas em detrimento da postura qualitativa, ou insistir na segregação entre posturas e/ou opção por um método qualitativo ou por um método quantitativo. A possibilidade de diálogo entre os mesmos é que deve ser considerado. Para Casali (2007, p. 21), “a questão que importa não é sumariamente substituir a atribuição de um valor por uma descrição qualitativa do desempenho e sim saber utilizar uma ou outra linguagem (qualitativa ou quantitativa)”.

Demo (1999, p. 36) comenta que “toda avaliação qualitativa supõe no avaliador qualidade metodológica. Isto não significa de partida que não faz nenhum sentido desprezar o lado da quantidade, desde que bem feito”.

Dentro desse diálogo, é o ‘fazer bem feito’ que traz benefícios e melhorias ao ensino. A avaliação não é a solução de todos os problemas na educação, mas certamente, é uma grande força. Acreditamos que:

A avaliação constitui-se em uma janela através da qual se vislumbra toda a complexa trama educativa e, apesar de seu importante papel, ela não poderá dar conta de todos os problemas do sistema educacional. Ela deverá vir acompanhada de uma série de outras medidas que criem condições possibilitadoras de se encaminhar uma melhoria na qualidade de ensino. (ABRAMOWICZ *in* CAPPELLETTI, 1999, p. 51)

Consideramos que o processo de avaliação é de extrema importância no contexto educacional e que conseqüentemente tem sua relevância ampliada em sociedade; ao afetar diretamente a vida dos indivíduos. Por isto, merece atenção, investimento, reflexão e cuidado.

Não almejamos defender que a avaliação formativa da aprendizagem é a única saída para a melhoria da realidade educacional. No entanto, acreditamos que é uma luz capaz de iluminar os caminhos em prol de uma educação de qualidade. Portanto:

É mister colocar a avaliação como componente permanente, intrínseco, estrutural de todo o processo comprometido com a qualidade. Definindo qualidade, como algo contrário, oposto, apenas diferente da quantidade, mas como a dimensão histórica da intensidade, todo fenômeno qualitativo é, desde logo, processo de (re) construção com marca humana. (DEMO, 1996, p.29)

É fundamental assinalar o que entendemos como qualidade e completamos o conceito aqui proposto com Libâneo (2004, p. 40). que também destaca o sentido a qualidade como uma condição propriamente humana:

A qualidade é genuinamente, um atributo humano, o que representa melhor a marca humana é o desenvolvimento humano. Dessa forma “qualidade essencial seria aquela que expressa a competência histórica de fazer-se sujeito, deixando a condição de objeto ou massa de manobra”. Competência histórica significa capacidade de agir, de intervir na realidade, portanto capacidade participativa.

Almejamos que a avaliação transforme em um ‘ato de amor’, no qual os indivíduos não são coagidos, enquadrados em padrões pré-determinados e julgados. Aceitamos o seguinte pensamento:

Defino avaliação como um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. Para compreender isso, importa distinguir a

avaliação de julgamento. O julgamento é um ato que distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo. A avaliação tem por base acolher uma situação, para então (só então), ajuizar sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário. (LUCKESI, 2011, p. 205)

Avaliar é educar. Tratar de educação é fundamentalmente tratar de relações entre pessoas. E como toda relação pressupõe cuidado, cuidemos com amor dos nossos professores, alunos e comunidade envolvida nesse processo.

Por isto, concordamos com uma atitude formativa e com o conceito de avaliação da aprendizagem assinalado pelos autores já citados neste capítulo. Para assumirmos nossa posição, apresentamos a figura abaixo que faz um recorte do que para nós constitui uma avaliação formativa

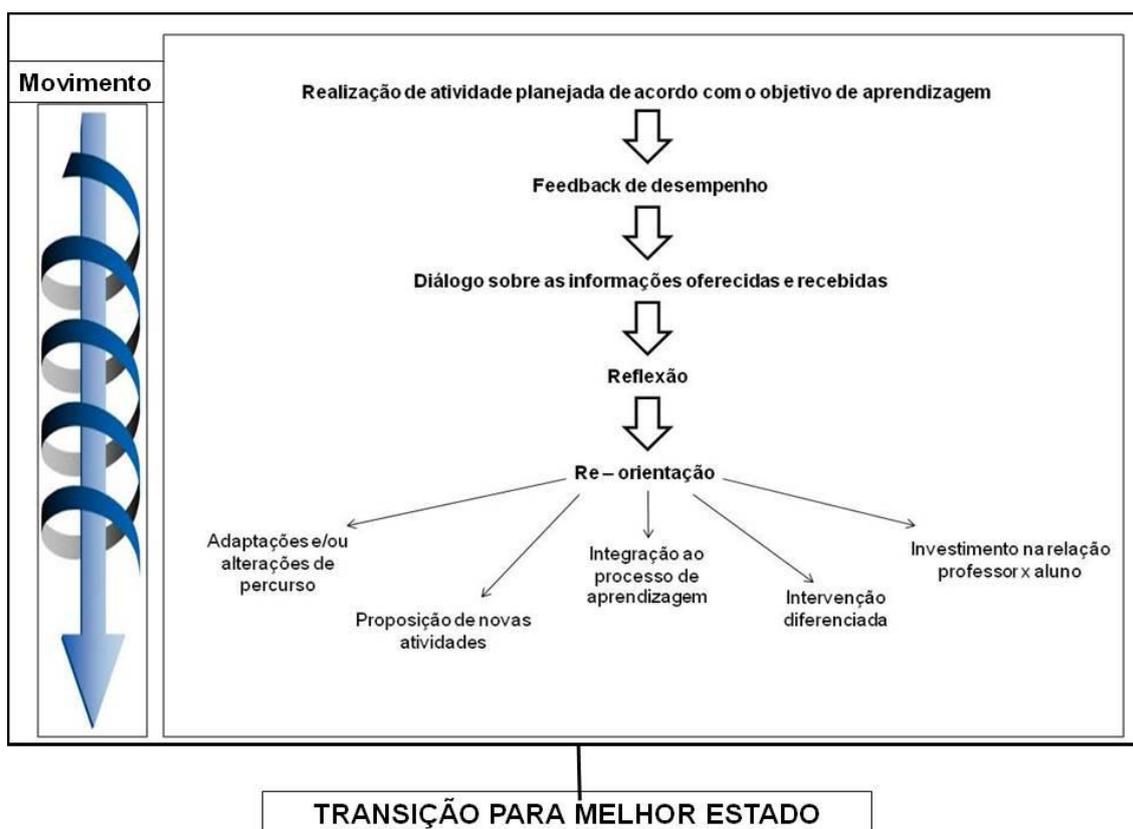


FIGURA 2: Modelo de avaliação formativa¹.

¹ Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Na Figura 2 podemos observar o que seria postura com intenção formativa. É realizada uma atividade planejada a partir dos objetivos de aprendizagem e em seguida é dado feedback sobre o desempenho dos alunos. No entanto, esta devolutiva não encerra a atividade avaliativa.

Depois de realizado o feedback, é instaurado um momento de diálogo sobre as informações oferecidas pelo professor e recebida pelos alunos, além da possibilidade de informações oferecidas de alunos para os próprios colegas. Neste espaço, há muitas possibilidades de trocas.

São essas trocas de informações e o próprio 'pensar sobre a ação' que geram reflexão, tanto do desempenho dos alunos como dos professores. Refletir possibilita também uma reorientação do processo.

A reorientação do processo pode resultar em múltiplas ações como, por exemplo, adaptações e/ou alterações do percurso, proposição de novas atividades, maiores investimentos na relação professor x alunos, melhor integração da avaliação ao processo de aprendizagem e intervenção diferenciada. Todos esses fatores se completam na transição para um melhor estado de aprendizagem, ou seja, geram melhorias. E este é o foco da avaliação formativa, não só avaliar se o aluno desempenhou bem suas atividades, como também fazer com que a avaliação seja espaço de reflexão e desenvolvimento de todo o processo de aprendizagem.

O professor também é beneficiado com uma avaliação formativa que proporciona reflexão sobre ação e subsídios para observar seu próprio desempenho, possibilitando inclusive mudanças de planos. Esta postura é favorável a um processo de aprendizagem que leve em conta a diversidade e a subjetividade de todos os indivíduos envolvidos.

Na relação em sala de aula, o papel exercido pelo professor não é de juiz. É de mediador no processo de aprendizagem, aberto às relações e mudanças, atento ao coletivo e ao individual.

Podemos ainda considerar na Figura 2 uma característica importante da avaliação formativa que está representada por meio da seta em espiral e que significa movimento. Neste recorte que elaboramos, as setas indicadoras não assumem uma trajetória linear e causal. Ao contrário, considera-se o movimento ao longo deste contexto o espaço para visitar

ou visitar algumas das etapas quando adequado. A continuidade e a flexibilidade são fundamentais em uma avaliação formativa.

Em suma, concebemos a avaliação formativa considerando os seguintes aspectos fundamentais:

- ✓ Integrada ao processo de aprendizagem;
- ✓ Não objetiva medição, hierarquização, julgamento;
- ✓ Processo contínuo e flexível;
- ✓ Reflexiva;
- ✓ Intervenção diferenciada;
- ✓ Visão ampla e aberta na individualização do processo no sentido de considerar a subjetividade dos envolvidos;
- ✓ Relação cooperativa entre professores e alunos;
- ✓ Dimensão emancipatória;
- ✓ Gera melhorias ao processo de aprendizagem;
- ✓ Papel importante nas inovações em educação.

Acreditamos, portanto, que a avaliação formativa é peça importante na 'engrenagem' que possibilita inovações em educação, já que é capaz de proporcionar melhorias. Considerando neste sentido que inovação não representa necessariamente o novo e, sim, algo diferente do que era feito anteriormente e que gerou mudanças consideráveis em direção a algo melhor.

A avaliação formativa pode ser considerada inovadora, visto que é uma prática diferente do que ainda vemos com frequência acontecer no campo educacional e que traz consigo uma série de possibilidades benéficas.

3 INOVAÇÃO EDUCACIONAL.

Vivemos um momento em que as mudanças e avanços acontecem rapidamente. O constante e crescente desenvolvimento tecnológico contribui intensamente para isto.

O comportamento das pessoas também se transforma e gera necessidade de adaptação. Esta não é uma relação de causa e efeito, é uma teia complexa que inclui diversos aspectos que se conectam.

As instituições de ensino estão incluídas nessa grande teia. Ao longo da história dessas instituições muito se pensa e se discute sobre o papel das mesmas. Muitas mudanças são necessárias e diversos estudiosos tratam do assunto.

Carbonell (2002, p. 16) afirma que a escola está em crise e que assim sempre esteve. Grandes são os problemas observados e incansavelmente são discutidos. Embora, seja relevante identificar e pensar sobre esses problemas, a grande questão é como fazer para debelá-los? O foco nos problemas não mudará contexto algum, ao contrário de uma postura ativa em busca de soluções e de suas aplicações.

Implantar algo novo nas instituições educacionais é um processo muitas vezes lento e complexo. Tratar do que de fato é inovador merece atenção especial. Muitos estudiosos pesquisam sobre inovação nas diferentes esferas educacionais, desde o ensino infantil ao ensino superior.

A princípio é importante refletir sobre o conceito de 'inovação educacional'. De acordo com Masetto (2012, p.15), o termo 'inovação' é polissêmico desde sua concepção até sua implementação.

Quando pensamos no significado de inovação, logo nos remetemos a algo novo, uma novidade, algo que se renova ou que é jovem. No

entanto, no contexto educacional, esse conceito não aparece de forma simplificada e possui outros significados.

Assim como outros conceitos em educação, percebemos que o conceito de inovação ao longo do tempo foi se modificando e também possui especificidades de acordo com a linha seguida pelos autores que dele tratam.

De acordo com Messina (2001, p.227), originalmente o conceito de inovação educacional veio de uma influência do campo da administração e produção e surge associado “a uma lógica que buscava a generalização e que se orientava pelos princípios do experimento”, por meio de um processo com etapas previsíveis.

Para Messina (2001) a partir dos anos 80, a inovação educacional foi bandeira de grupos responsáveis por políticas no campo da educação. A inovação educacional tornou-se conservadora por politicamente ter se constituído como oficial.

Atualmente, a inovação educacional está fundamentada na ideologia da dialética. Para apresentarmos a concepção na qual nos fundamentamos, faremos a distinção entre inovação e mudança.

O conhecimento e o acesso a ele têm mudado consideravelmente. Masetto (2012, p.22) sobre o conhecimento afirma que “é a matéria-prima de trabalho no ensino superior. Consideremos quanto a alteração no mundo do conhecimento exige mudanças na universidade”. Entretanto, para o autor, nem toda mudança pode ser considerada uma inovação educacional. Inovações são designadas a alterações “relevantes, integradas e coesas”.

Segundo Messina (2001, p. 228), “a mudança implica passar ou transitar de uma situação ou de um estado ou condição para outro”. A mudança gera algo novo. A diferença entre a mudança e a inovação educacional encontra-se exatamente nesse espaço. A questão é quando uma mudança pode ser considerada inovação?

De acordo com Matos (2010, p. 38), “consideram-se como inovação as tentativas de mudanças conscientes e intencionalmente efetivadas, com o propósito de melhorar ou até modificar o sistema vigente”. A autora

ressalta que não necessariamente uma inovação é algo novo, mas é algo melhor do que estava sendo desenvolvido anteriormente.

Nesse sentido, Carbonell (2002, p.19) afirma que “a inovação educativa, em determinados contextos, associa-se à renovação pedagógica. E também à mudança e à melhoria, ainda que nem sempre uma mudança implique melhoria: toda melhoria implica mudança”.

Feita a distinção entre mudança e inovação, seguiremos nossa pesquisa em concordância com a definição de inovação educacional baseada em autores como Carbonell (2002), Cunha (2012), Hernández (2000) e Masetto (2012).

No campo do ensino superior, sobre a definição de inovação educacional, Masetto (2004, p 197) afirma:

...deveria ser entendida como um *conjunto de alterações* que afetam pontos-chave e eixos constitutivos da organização do ensino universitário provocadas por mudanças na sociedade ou por reflexões sobre as concepções intrínsecas à missão da educação superior.

Em concordância com demais autores também conceituados nesse campo de estudo podemos estender esta definição para os outros níveis de educação. Considerando então, que uma inovação educacional é concebida como um conjunto de alterações que afetam profundamente a estrutura de uma instituição de ensino é cauteloso pensar que para a implantação de uma inovação educacional é preciso que haja alguns aspectos primordiais que a constituem.

Carbonell (2002) levanta diversos elementos contidos na inovação educacional e explica que não necessariamente aparecem de forma clara ou regular, algumas vezes podem surgir ‘timidamente’ e em outros momentos são observados com maior ênfase. O autor define inovação como:

... um conjunto de intervenções, decisões e processos, com intencionalidade e sistematização que trata de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas e introduzir novos materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem,

modelos didáticos e outras formas de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe. (CARBONELL, 2002, p.19)

A fim de apresentar nossa visão sobre a concepção de inovação educacional, destacamos os seguintes elementos apresentados por Carbonell (2002):

- ✓ A inovação educacional almeja espaços mais democráticos;
- ✓ Reflexão teórica sobre vivências e tradução de ideias na prática. Diálogo entre teoria e prática;
- ✓ Ruptura com concepções clássicas e arraigadas, através da cooperação entre os participantes;
- ✓ A inovação gera “agitação intelectual permanente”.

É importante considerar que no espaço educacional uma inovação não é neutra, ela surge dentro de um contexto social. Portanto, há um caráter histórico-social. (MASETTO, 2012, p.16). Sobre a relevância de considerar o contexto social, Cunha (2008, p.23) afirma que:

Ao tomar a inovação como algo abstrato, perde-se a noção de que ela se realiza em um contexto histórico e social, porque é um processo humano. A inovação existe em determinado lugar, tempo e circunstância, como produto de uma ação humana sobre o ambiente ou meio social.

A inovação educacional não se constitui como um resultado final e não é linear. É um processo com movimentos, assim como um lago, ora com águas mansas e hora com águas agitadas. (CARBONNEL, 2002, p. 25)

O mesmo pensa Garcia (1980), que alerta sobre a existência de avanços, porém, também de retrocessos e afirma que para que uma proposta inovadora seja colocada em prática é preciso flexibilidade e abertura às mudanças e movimentos das ‘águas do lago’, expressão esta

utilizada por Carbonell (2002) para ilustrar a realidade. Garcia (1980, p. 11) afirma que:

...parece quase claro que propostas viáveis de inovação educacional exigem que os educadores e a comunidade corram o risco de ensaios e erros, avanços e retrocessos, para encontrarem formulações que atendam efetivamente às necessidades sentidas.

Hernandez et. al (2000, p. 278) ao realizar pesquisas em escolas, afirma que durante os estudos sobre inovação buscou compreender como os participantes inseridos nesse contexto construíram o significado de inovação e de sua participação dentro processo.

Essa postura proporcionou a reflexão sobre aspectos analisados pelo ponto de vista de diferentes participantes; alunos, famílias, professores, gestores, etc. Observar os elementos de sucesso e de fracasso também foi muito relevante para a compreensão de que o processo de inovação nem sempre acontece como se espera, podendo surpreender positivamente ou negativamente. Neste sentido, é válido ressaltar a importância da avaliação da aplicação dessas inovações para visualizar que rumo se deve tomar.

Nas experiências citadas por Hernandez et. al (2000) observa-se que o processo de inovação teve origem a partir de necessidades. Em algumas situações vindas de 'baixo para cima' e outras de 'cima para baixo', no sentido hierárquico. A concretização da inovação aconteceu de forma diferente para cada escola, que tinha um foco, como por exemplo, o tratamento da diversidade. De acordo com Hernandez et. al.(2000, p.285):

O grau de inovação no processo de ensino e aprendizagem tende a ser mais profundo naquelas escolas onde o currículo é construído a partir das próprias necessidades e como resultado das decisões da escola (Casos 1 e 2), refletindo-se, nesses casos, uma maior autonomia profissional do que do exemplo em que o modelo oficial de prescrição curricular limita a autonomia pedagógica às adaptações ou às concretizações curriculares (Caso 3).

A organização curricular deve ser construída a partir das necessidades e problemas profissionais contextualizados'. Para Masetto (2012, p.27), "não é possível elaborar e implantar um currículo inovador utilizando métodos tradicionais".

Outra questão importante a ser colocada é a fundamental integração do processo de avaliação, que deve ser adequado ao contexto atual, não levando somente em conta os produtos finais.

A gestão, no que se refere a projetos inovadores, possui dois níveis: pedagógico e ações necessárias para fazer acontecer o projeto. "Assumir a essencialidade do aspecto educacional" é básico para este tipo de gestão. A gestão deve ser compreendida como parte necessária ao projeto, "com a característica de mediação entre este e sua concretização". (MASETTO, 2012, p. 30).

Não há projeto inovador sem que haja uma gestão inovadora também. Um projeto educacional inovador prioritariamente necessita de uma gestão democrática. (MASETTO, 2012, p. 29),

Neste contexto, também é essencial a atenção e o espaço dado aos docentes, pois há mudanças significativas no papel a ser desempenhado. A forma como o professor é selecionado para um cargo, o sentimento de pertença e corresponsabilidade em um projeto inovador, a formação continuada e a participação direta em todo o processo, são elementos fundamentais. É pertinente considerar que:

Docentes com essa visão e essas posturas pedagógicas exigem preparação para participar das inovações e assumir compromisso com elas; incentivos para a manutenção desse compromisso e acompanhamento dos professores na implantação do novo projeto. O que pressupõe a criação de condições de formação docente contínua e em serviço que permitam ao professor refletir e discutir sobre suas atividades docentes, intercambiar suas experiências com os colegas e dialogar sobre elas, procurando sempre melhor desempenho. (MASETTO, 2012, p.28).

Ao observarmos o processo de inovação nos diversos níveis de ensino é possível perceber que há aspectos similares e congruentes entre os autores. A concepção de currículo, a organização curricular, a gestão, participação e preparo dos professores e a cidadania da comunidade educacional e do entorno da escola são pontos congruentes e essenciais. Cada um deles deve ser considerado com atenção e cautela.

O processo de inovação é possível quando os entraves e possibilidade são identificados e utilizados como forma de colocar adiante mecanismos que gerem de fato melhorias na educação.

3.1 Inovação educacional e avaliação da aprendizagem.

Inovação educacional e avaliação da aprendizagem são caminhos integrados na busca e no alcance de melhorias e desenvolvimento da educação. Se há novos rumos, a avaliação também está inserida nas mudanças e deve acompanhar as necessidades vigentes. Esta questão é muito discutida, em diversos países. Segundo Hoffmann (2002, p.19): "Os processos avaliativos tendem, em todos os países do mundo, a adequar-se aos novos rumos, com práticas sendo repensadas pelos professores nas salas de aula, estudos e pesquisas desenvolvidos pelos teóricos nas universidades".

As mudanças geram necessidade de adaptação e este é um desafio que envolve dois aspectos fundamentais: a teoria e a prática. Para inovar é preciso tomar consciência do que tem sido feito e do que se pretende desenvolver.

A princípio, é essencial entender quais concepções regem a prática. De acordo com Hoffmann (2002, p.18): "mudanças da avaliação, nas escolas, precisam levar em conta tais tendências. Os professores, ao

inovar suas práticas, devem estar conscientes das concepções que regem suas ações”.

O segundo passo é refletir sobre qual a proximidade entre a concepção contemplada e como (ou se) esta é implantada nas ações. Perrenoud (1999, p.80) ressalta que “o importante, qualquer que seja a escolha de terminologia, é não se furtar ao estudo de um aspecto fundamental das práticas: a distância entre o que se quer fazer e o que realmente se faz”. Ou seja, inovar significa não apenas pensar diferente, como também, agir diferente.

Consideramos que o professor em sala de aula, dotado de intenção formativa, pode desenvolver com seus alunos atividades mais próximas dos aspectos que constituem uma avaliação formativa. Fato que também requer conhecimento por parte do professor.

No entanto, é importante ir além dessa intenção e atuação restrita a um só professor isolado em determinada turma. O ‘fazer diferente’ em avaliação é promissor quando o projeto educacional em sua totalidade também se difere. Dificilmente será possível fazer a transição de um processo de avaliação da aprendizagem com uma concepção tradicional para uma postura mais formativa, se a escola não conceber um processo de aprendizagem formativo. Sobre o assunto, Souza (*in* CAPPELLETTI, 2007, p.92) afirma:

Observo que as práticas avaliativas são uma das formas de concretização de um dado projeto educacional e social. Portanto, buscar um (re) direcionamento das práticas avaliativas é uma questão que só vai se colocar para quem tem um projeto diferente ou divergente daquele que é hoje hegemônico no interior da instituição escolar, que seja comprometido com a permanência, terminalidade e ensino de qualidade para todos. A avaliação reflete o projeto da escola, assim, um confronto com as práticas avaliativas significa, em última instância, enfrentar o desafio de construir um novo projeto para essa escola que está aí.

A avaliação da aprendizagem deve essencialmente contribuir com o desenvolvimento social, sendo esta a grande função da educação em si. Para conquistar a democracia e a cidadania em educação, segundo

Hoffmann (2002, p. 19), “é preciso um esforço coletivo para delinear as setas dos caminhos da avaliação educacional, na direção do seu significado ético de contribuição à evolução da sociedade”. Esse esforço requer a compreensão e reflexão não somente dos avaliadores como também de todos os que estão envolvidos.

Portanto, nosso objetivo é discutir e aprofundar a compreensão da concepção de avaliação e identificar como este conceito foi concebido em projetos inovadores, voltados para a aprendizagem dos alunos.

É importante ressaltar que não é nossa intenção julgar as instituições analisadas e sua forma de avaliar. Cabe a nós, analisar a compreensão de avaliação encontrada nessas experiências inovadoras.

4 PROJETOS INOVADORES E PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.

Nesta seção apresentaremos as características dos projetos curriculares inovadores da Escola de Ensino Médio na Catalunya, da Universidade Federal do Paraná – Unidade Litoral e do curso de pós-graduação *lato sensu* em Docência para o Ensino Superior em Turismo. Após a descrição de cada experiência faremos a análise da compreensão do processo de avaliação em cada instituição.

4.1 Escola de Ensino Médio na Catalunya.

A Escola de Ensino Médio na Catalunya, denominada pelo autor como “Escola 1”, foi uma das experiências pesquisadas por Hernández (2000) sobre inovação educacional. Esta instituição foi formada em 1985 e 1986, para fazer parte da experimentação do modelo da Reforma do Ensino Médio, para alunos de 14 a 18 anos, elaborado pelo *Departament de Ensenança de La Generalitat* de Catalunya, em Barcelona. O objetivo era trabalhar educativamente a diversidade existente entre os alunos.

A equipe inicial de professores foi formada por profissionais, que autorizados pelo Ministério, puderam prestar este serviço fora de seu posto habitual. Isto garantiu que os participantes realmente estivessem envolvidos e dedicados ao projeto. Uma das condições de participação era a vontade real em participar da experiência inovadora. Outro fator importante é que esta equipe estava aberta a ser estudada e avaliada.

Durante o segundo e terceiro ano da experiência, o processo de seleção dos professores foi similar, no entanto, institucionalizado pelo Departamento de *Ensenança de La Generalitat*. Apesar disto, nessa

segunda fase, a seleção foi feita por critérios de equipe e programa de trabalho e não por questões administrativas. O professor poderia optar por trabalhar em um projeto educativo específico, porém não poderia escolher em qual escola. Embora, a escola participasse da seleção.

Já inseridos no programa, não havia diferenças hierárquicas entre os professores, que tinham os mesmos direitos e deveres. Após quatro anos, eram feitas novas nomeações de professores.

Para participar de um programa experimental, os professores possuíam redução de duas horas semanais em seu horário letivo, que deveriam ser destinadas à sua formação, preparação, etc. No total, eram 26 horas dedicadas às atividades da escola, o que nem sempre eram suficientes.

No primeiro ano a equipe era formada por 13 professores e três grupos de alunos. Durante o período em que foi realizada a pesquisa eram 79 professores e 600 alunos.

O papel dos alunos e de suas famílias constituía um espaço importante na inovação. Os alunos participavam da administração da escola, por meio de alguns representantes dos cursos, nas atividades extraescolares, bem como tinham responsabilidades em tarefas desempenhadas na escola, como na biblioteca, por exemplo. Os alunos também participavam no processo de avaliação da aprendizagem, fato que interessa a presente pesquisa.

Quanto aos recursos materiais, a escola era dotada de melhores condições do que as escolas não experimentais, visto que recebiam apoio do Departamento de *Ensenanza de la Generalitat* e também da prefeitura. As salas de informática e audiovisuais eram bem equipadas. Assim como os acessos eram espaçosos. No entanto, não havia biblioteca e espaços destinados às atividades esportivas.

O currículo era estruturado por créditos. Cada bloco de créditos referia-se a uma unidade de ensino com objetivos e conteúdos específicos. Havia créditos obrigatórios, porém também créditos optativos. Além de créditos de reforço onde eram trabalhadas dificuldades que surgissem durante o processo de aprendizagem.

O projeto tinha por objetivo trabalhar a diversidade de seus alunos e para isto fazia uso dos créditos, que eram variáveis, trimestrais e divididos em três categorias: créditos de orientação, créditos de ampliação e aprofundamento e créditos de esforço indireto e instrumental.

Os créditos de orientação visavam descobrir e estimular “capacidades, interesses e motivações”. (HERNANDÉZ, 2000 p.75). Dentre as modalidades de orientação estavam a orientação acadêmica, que tinha por objetivo contribuir com o processo de aprendizagem; a orientação em relação ao currículo, que auxiliava nas escolhas dos créditos; a orientação intensiva destinada aos alunos com dificuldades acadêmicas especiais e; por fim, acompanhamento da atividade acadêmica onde era debatido com professores e alunos a avaliação global do rendimento do grupo a cada trimestre. Também poderiam ser feitas orientações de cunho mais pessoal que facilitavam o autoconhecimento dos alunos.

As orientações aconteciam regularmente ao final de cada trimestre ou ciclo educativo, ou quando necessário por questões pontuais.

Havia um coordenador de orientadores e 2 orientadores para cada 35 alunos. Os orientadores deveriam dispor de duas horas semanais para atendimento de pais e alunos. No início de cada trimestre essas disponibilidades de horas eram intensificadas. Semanalmente os orientadores deveriam reunir-se para discutir e avaliar seu desempenho.

Os créditos de ampliação e aprofundamento eram disponibilizados aos alunos que alcançavam os objetivos de cada ciclo e que então poderiam aprofundar conteúdos. Os créditos de esforço indireto e instrumentais eram destinados aos alunos com dificuldades principalmente em língua e em matemática, muitas vezes com um “forte componente prático” (HERNANDÉZ, 2000, p. 76).

O horário dos alunos era flexível e isto permitia maior autonomia. É possível observar que a participação dos alunos e de suas famílias exercia um importante papel no contexto da escola e no processo de inovação.

Os professores deveriam cumprir 26 horas legais semanais e neste período são consideradas também as horas designadas à orientação com

os alunos e a reunião semanal. No entanto, não era suficiente, pois os professores também precisavam dedicar horas para programação de tarefas, organização de créditos, dentre outras atividades.

Para que esta forma de organização curricular acontecesse era preciso realizar um acompanhamento pessoal, acadêmico e até mesmo profissional dos alunos. É neste ponto que Hernandez (2000, p. 67) ressalta a importância do processo de avaliação formativa, “do qual os alunos também participam e que tenta, na medida do possível, equilibrar os possíveis efeitos das diferenças sociais e culturais”.

Era evidente no discurso dos professores a intenção de que o processo de inovação gerasse melhorias na aprendizagem dos alunos. Portanto, para trabalhar a questão da diversidade também foi preciso pensar na avaliação da aprendizagem de forma diferente. O processo de avaliação nesta escola é considerado complexo por Hernández (2000, p. 106).

4.1.1 Processo de avaliação na Escola de Ensino Médio na Catalunya.

Ao tratar a diversidade, a Escola de Ensino Médio na Catalunya buscou oferecer ajuda individual aos alunos, vinculando a prática das orientações e à organização. Com isso a relação entre professores e alunos exigia uma maior proximidade. O acompanhamento é personalizado visto que o processo de aprendizagem é individualizado.

A aceitação da diversidade social e de culturas torna essencial uma relação também de respeito, interesse e dedicação. A escola passa a ser um espaço flexível para diferentes vivências e percepções. Segundo Hernández (2000 p. 103), “o objetivo de enfrentar a diversidade social e cultural dos alunos é de tornar a escola um lugar de encontro, tolerância e convivência está presente em múltiplos exemplos da vida da escola”.

Esta perspectiva muda não só a atuação dos professores, como também a visão e participação dos alunos na escola, que percebem e compreendem seu processo de aprendizagem de forma mais reflexiva.

Em um depoimento citado por Hernández (2000, p. 105), um aluno afirma que o nível de cada pessoa nessa escola é mais relevante do que o nível que em geral as escolas tradicionais estabelecem para que todos os alunos o alcancem de forma padronizada.

Aos alunos é oferecida ajuda individual, vinculada às orientações (organização e prática) como forma de contemplar a diversidade. A individualização dessa conduta estimula e proporciona um relacionamento mais próximo entre alunos e professores.

De acordo com o depoimento de um ex-diretor, esta nova dimensão em avaliação na busca pelo tratamento da diversidade é o elemento mais relevante encontrado relacionado à inovação nesta instituição. (HERNÁNDEZ, 2000, p. 105)

Para compreender o processo de avaliação nesta escola é importante saber que os conteúdos curriculares que seriam avaliados eram divididos em três categorias: conceitos (ou conhecimentos), procedimentos (ou hábitos), valores e atitudes.

Inicialmente, era distribuída aos alunos uma lista com todos os indicadores que seriam considerados pelos professores no processo de avaliação. O ponto de partida do aluno, seu esforço e seus avanços eram muito valorizados. Há uma postura global e qualitativa, na qual o resultado final não define a avaliação do processo de aprendizagem do aluno.

Eram emitidas pelos departamentos notas referentes às três categorias (créditos de orientação, créditos de ampliação e aprofundamento e créditos de esforço indireto e instrumental) e nos grupos-classe (formados por 35 alunos em cada grupo) eram avaliadas as atitudes dos alunos. Uma das dificuldades e desafio estava em considerar estas três categorias atribuindo critérios comuns ao avaliar conteúdos diversos.

O processo de avaliação acontecia de forma contínua e integrada a aprendizagem, agindo como elemento de motivação e de autoconhecimento. De acordo com diversos depoimentos de professores e diretores é possível observar que a avaliação da aprendizagem nessa escola visava contribuir realmente com o desenvolvimento dos alunos.

A intenção e a visão da escola é que o aluno fosse participativo e ativo no seu processo de avaliação. Por meio do depoimento do ex-diretor e de professores é possível perceber que havia a vontade de que o processo de avaliação contribuísse com a aprendizagem e desenvolvimento do aluno e que o percurso feito era mais importante do que propriamente o domínio total dos conteúdos ensinados.

O processo de avaliação dessa escola também favorecia a troca de experiências e integração entre professores. Hernández (2000, p. 293) afirma que “para boa parte dos professores, a inovação serviu para revisar suas proposições educativas e deixar de atuar por intuição. Em certos momentos isto levou a um processo de autoformação”.

4.1.2 Análise da Compreensão do Processo de Avaliação na Escola de Ensino Médio na Catalunya.

Na compreensão de avaliação da aprendizagem concebida na Escola de Ensino Médio na Catalunya (Quadro 2) encontramos a concepção de avaliação formativa explícita nas descrições sobre essa experiência inovadora que contempla a diversidade dos alunos.

O papel da avaliação foi considerado como o mais importante fator contido no processo de inovação dessa escola. A participação e contribuição da avaliação formativa em inovação educacional é um dos elementos que defendemos como característicos da avaliação formativa.

O projeto curricular dessa instituição busca contemplar a diversidade existente entre os alunos e, nesse contexto, a avaliação é compreendida também dentro dessa visão. Neste sentido, observamos que a instituição almeja que a avaliação possa acontecer individualizada, considerando a subjetividade de seus participantes.

Ainda no âmbito da compreensão de avaliação, a escola acredita em um relacionamento próximo entre alunos e professores.

CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO NA CATALUNYA.	CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO FORMATIVA.
É desenvolvida a avaliação inicial, formativa e global.	Processo contínuo e flexível.
Individualização dos alunos.	Visão ampla e aberta na individualização do processo no sentido de considerar a subjetividade dos envolvidos.
Avaliação integrada.	Integrada ao processo de aprendizagem.
O próprio aluno avalia-se.	Reflexiva.
Relação de proximidade entre professores e alunos.	Relação cooperativa entre professores e alunos.
Avaliação da aprendizagem como elemento mais importante da inovação.	Papel importante nas inovações em educação.

QUADRO 2: Análise da compreensão da concepção de avaliação da aprendizagem na Escola de Ensino Médio na Catalunya.

A operacionalização do processo de avaliação da aprendizagem (Quadro 3) é congruente com elementos que consideramos essenciais para que uma avaliação formativa possa acontecer. Destacamos a valorização do processo percorrido pelo aluno e seu esforço, os procedimentos desempenhados em autoavaliação e as ações orientadas, que nesta instituição tem papel essencial.

Ressaltamos a autoavaliação, utilizada constantemente, que permite ao aluno refletir sobre seu desempenho e se sentir ativo em seu processo de aprendizagem.

Em concordância com nossa concepção de avaliação formativa, a intervenção é diferenciada e possui ações orientadas continuamente.

OPERACIONALIZAÇÃO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO NA CATALUNYA.	OPERACIONALIZAÇÃO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM AVALIAÇÃO FORMATIVA.
Atitudes são avaliadas. Valoriza-se o esforço do aluno e seu crescimento ao longo do processo (ponto de partida e avanços).	- Não objetiva medição, hierarquização, julgamento. - Gera melhorias ao processo de aprendizagem.
Autoavaliação – Lista de critérios é entregue aos alunos.	Reflexiva.
Ações orientadas.	Intervenção diferenciada.

QUADRO 3: Análise da compreensão da operacionalização do de avaliação da aprendizagem na Escola de Ensino Médio na Catalunya.

4.2. Universidade Federal do Paraná (UFPR) – Unidade Litoral.

A unidade Litoral da Universidade Federal do Paraná (UFPR), localizada no município de Matinhos, foi implantada relativamente há pouco tempo, no ano de 2005. Essa proposta originalmente visava contribuir com o desenvolvimento da região e melhoria da qualidade de vida da população.

Por localizar-se em uma região litorânea, o movimento de pessoas é irregular, intensificado no período de verão. Tal fator gera algumas necessidades de adaptação e afeta aspectos econômicos, sociais, ambientais e educacionais. Por isto, o projeto da UFPR Litoral difere-se dos demais e tem um forte interesse ambiental.

Como parte dos princípios gerais a instituição tem os seguintes objetivos:

Formar acadêmicos com a compreensão do papel social e político de suas profissões e conhecimento dos processos de investigação, que possibilitem a constante reflexão-ação como fundante de seu aperfeiçoamento profissional e de prática social; capacitar profissionais de nível superior e técnico, nas etapas previstas na legislação, para atuação multidisciplinar e em campos específicos do conhecimento, tendo a realidade concreta local como ponto de partida e retorno da problematização e intervenção; desenvolver o processo educativo na sua totalidade, baseado na ação investigativa, diálogo com o sistematizado e na intervenção social, constituindo a práxis formativa; ministrar cursos de licenciatura e programas de capacitação para os professores da rede pública, de ensino fundamental e médio, orientados para o desenvolvimento educacional, sociocultural e econômico da região geoeconômica; instrumentalizar e dar suporte científico aos acadêmicos na perspectiva de uma formação emancipatória, que lhes possibilite a construção de conhecimentos para o autogerenciamento de suas atividades, gestão de pessoas, eticidade nas relações sociais, capacidade empreendedora e interventiva de sua realidade social, e, por fim, que possa desenvolver, gramscianamente, o papel de “intelectual orgânico” junto ao seu meio; construir e difundir conhecimentos, entendendo-os em uma lógica dialética do global com o local, a partir de suas realidades concretas, possibilitando que os conhecimentos locais tencionem os globais e estimulem a criação e fortalecimento da cultura local, em um contexto de relações democráticas e éticas na perspectiva de participação dos diversos segmentos da sociedade; trabalhar articulada com a sociedade civil e Estado, em

seus três níveis de organização, Municipal, Estadual e Federal, com o propósito de articular políticas públicas já existentes com as necessidades e possibilidades da Região focada, bem como a construção, em um devir histórico, de novas alternativas que possibilitem sua transformação. promover a participação da população, visando à difusão das conquistas e de benefícios resultantes do conhecimento e da pesquisa gerados nesta Instituição, num esforço de mobilização e de organização em que a população possa se apropriar, como sujeitos, ao lado dos educadores. (UFPR, 2008).

A UFPR (2008) oferece cursos direcionados às necessidades locais. Portanto, na graduação são ofertados cursos como: Gestão Ambiental, Fisioterapia, Serviço Social, Gestão e Empreendedorismo. Há cursos técnicos como de Agroecologia e Transações Imobiliárias, por exemplo. E ainda o curso profissionalizante de Orientador Comunitário que é integrado ao Ensino Médio.

A seleção de professores é feita de maneira ampla, pois contrata professores de diferentes áreas e não só diretamente especializados para cada curso. Esta maneira de selecionar é coerente com a proposta da universidade, que busca também trabalhar com uma formação global e humanística, por meio da interdisciplinaridade.

O currículo que é considerado 'em movimento' é dividido em três eixos: projetos, fundamentos teórico-práticos e Interações Culturais e Humanísticas. Os projetos são orientados pelos professores e de acordo com Keller-Franco (2012, p. 82) "desafiam a construir processos autônomos na busca do conhecimento". Os fundamentos teórico-práticos buscam integrar e contextualizar a teoria e a prática. As Interações Culturais e Humanísticas buscam trabalhar a realidade da região, propondo sensibilização e valorização dos costumes, práticas, peculiaridades, etc.

Paralelas a esses três eixos encontram-se três etapas, que são divididas ao longo dos semestres. A primeira refere-se ao conhecimento e compreensão crítica da realidade, que pode durar entre 1 a 2 semestres. Em seguida, a segunda etapa destina-se a compreender e propor e pode durar mais tempo, de 1 a 4 semestres. A última etapa, além de

desenvolver propostas requer também entrar em ação. Neste momento, é feita a transição para as atividades de realmente profissionais. Para esta etapa, são requeridos de 1 a 2 semestres.

Há além dos eixos e das etapas citadas acima, diversas atividades, como aulas de campo, estágios, extensão, pesquisa, dentre outros, e ainda atividades artísticas e esportivas.

O currículo é construído de forma coletiva e está aberto a alterações e adaptações. Todos os cursos possuem um departamento denominado Câmara, que constituem um espaço de debate semanal sobre questões pedagógicas, além de questões administrativas. Cada professor deve participar de duas Câmaras, uma de acordo com sua formação e outra mais distante e diferente de sua formação. Isto faz com que as Câmaras sejam compostas de professores com diferentes formas de pensar, o que pode contribuir para o enriquecimento das discussões. A gestão das Câmaras é feita pelos seus membros que se revezam na função.

Há também o Conselho Deliberativo, que Pereira (2012, p. 66) define como “espaço de encontro e formação”. O conselho é dirigido pelo diretor da universidade e tem como participantes os docentes, representantes dos discentes e técnicos administrativos. Nesses encontros, que são semanais, são tratadas demandas provenientes das Câmaras, sugestões coletivas e individuais dos docentes e também da comunidade discente, além da administração do campus.

A UFPR possui políticas e programas que visam a inclusão, dentre eles o Programa de Apoio à Aprendizagem (PROA). Segundo Pereira (2012, p. 61), o PROA, que foi implantado em 2008 é:

... de caráter interdisciplinar, atende ao docente, discente e técnico-administrativo com o objetivo de articular e realizar ações favorecedoras à aprendizagem e ao desenvolvimento emancipatórios. Dentre as áreas de atuação, destacam-se o desenvolvimento e a organização pessoal (saúde, bem-estar e convivência), o desenvolvimento e a organização pedagógica e ainda, a organização normativo-administrativa. O programa fundamenta-se em ações imediatas, progressivas e permanentes, além do desenvolvimento integral do ser humano. Essas ações se realizam por meio de atendimentos individuais e projetos coletivos, sendo estes

ligados a parcerias existentes na UFPR Litoral, planejados para serem executados a curto, médio e longo prazo.

4.2.1 Processo de avaliação na Universidade Federal do Paraná (UFPR) – Unidade Litoral.

O processo de avaliação da UFPR (2008) Litoral é considerado formativo. Segundo Keller-Franco (2012, p. 83), “o sistema de avaliação fundamenta-se numa abordagem formativa, processual, de múltiplos objetivos através de indicadores variados”.

O processo de avaliação é integrado e abrange os três eixos: fundamentos teórico-práticos, participação nos projetos e interações Humanísticas e Culturais.

A avaliação inicialmente é feita pelos professores de cada eixo. Posteriormente, durante os encontros do Comitê de Avaliação de Ensino-Aprendizagem (CAEA), os professores se reúnem e trocam informações acerca do desempenho dos alunos, analisam o que foi proposto, reveem atividades e elaboram um planejamento, com o objetivo de desenvolver uma avaliação integrada para orientar o aluno.

Esses encontros aconteciam três vezes durante o semestre, porém, com o aumento do número de alunos, essa frequência tornou-se inviável, fazendo com que os encontros aconteçam somente no final de cada semestre.

Nessa instituição, a avaliação tem o objetivo de formar em concordância com uma proposta onde os alunos podem construir seu conhecimento de maneira autônoma.

Assim como não há procedimentos uniforme para o processo de aprendizagem nos diferentes eixos, não há uniformidade também em avaliação. Portanto, podem ser utilizados diversos instrumentos para avaliar, como por exemplo, o portfólio, bastante utilizado para um acompanhamento contínuo.

Não há intenção de classificar os alunos e colocá-los em uma escala, por isto, não há atribuição de notas. Os *feedbacks* são dados por

meio de quatro conceitos: Aprendizagem Plena (APL), Aprendizagem Suficiente (AS), Aprendizagem Parcialmente Suficiente (APS) e Aprendizagem Insuficiente (AI).

Aprendizagem Plena significa que o aluno alcançou os objetivos de aprendizagem propostos. Quando o aluno evolui, porém, é necessária mediação e algum tipo de reorientação, atribui-se o conceito de Aprendizagem Suficiente. Neste nível o professor observa quais elementos requerem reorientação, que por sua vez acontece ao longo do processo.

Quando o aluno não alcançou os objetivos, mesmo com a mediação ao longo do processo, e precisa de um acompanhamento mais intensivo, considera-se Aprendizagem Parcialmente Suficiente. Nesse plano, é desenvolvida uma semana de estudos intensivos, no início do semestre seguinte, na qual os professores elaboram novas atividades de acordo com a demanda dos alunos.

Após os estudos intensivos, se o aluno não conseguir alcançar os objetivos de aprendizagem é encaminhado para a reperiodização, que se constitui como uma nova oportunidade com outras atividades para que ele alcance os objetivos propostos.

Para designar a evolução do aluno são utilizados os termos: APL (Evolução normal), AS (Evolução mediada), APS – SEI (Semana de Estudos Intensivos) e AI (Re-periodização).

4.2.2 Análise da compreensão do processo de avaliação na Universidade Federal do Paraná (UFPR) – Unidade Litoral.

A concepção de avaliação da aprendizagem compreendida na Universidade Federal do Paraná - Unidade Litoral é de um processo formativo, não classificatório. Essa visão é compatível com a concepção de avaliação formativa, pois considera a intenção de gerar melhorias ao processo de aprendizagem e não somente realizar a medição quanto ao desempenho dos alunos.

A respeito das características da UFPR – Unidade Litoral, Masetto (2011, p.14) afirma que acontece a “avaliação permanente, participativa e

reflexiva de todo o processo curricular. Evolução do projeto por meio de ações reflexivas da comunidade curricular e demais atores sociais”.

Há nessa experiência, a dimensão emancipatória concebida na concepção de avaliação formativa. Almeja-se que os alunos tenham visão crítica da realidade e que possam contribuir com a sociedade em que vivem.

No Quadro 4 evidenciamos esses aspectos, que são representativos sobre o conceito de avaliação formativa que defendemos.

Concepção de avaliação na Universidade Federal do Paraná (UFPR) – Unidade Litoral.	Concepção de avaliação formativa.
Processo formativo, não classificatório.	<ul style="list-style-type: none"> - Processo contínuo e flexível. - Gera melhorias ao processo de aprendizagem.
Possibilita autonomia.	<ul style="list-style-type: none"> - Dimensão emancipatória. - Visão ampla e aberta na individualização do processo no sentido de considerar a subjetividade dos envolvidos.

QUADRO 4: Análise da compreensão da concepção de avaliação da aprendizagem na Universidade Federal do Paraná (UFPR) – Unidade Litoral.

Destacamos na operacionalização do processo de avaliação na Universidade Federal do Paraná – Unidade Litoral (Quadro 5) a utilização de *feedbacks* contínua e atribuição dos resultados por meio de conceitos. Em diversas instituições de ensino é exigida a atribuição de notas, diferentemente deste projeto, que conseguiu inovar também nesse aspecto.

Os *feedbacks* constantemente oferecidos, após análise integrada realizada por uma equipe de professores, reforçam a ideia de que o objetivo não é medição, hierarquização ou julgamento.

Outro fator determinante são as orientações para a transição de conceitos, ou seja, para que um aluno que tenha sua aprendizagem avaliada como Parcialmente Suficiente (APS) possa alcançar um melhor

desempenho, por exemplo. A avaliação não é o produto final, é um processo contínuo e flexível integrado à aprendizagem.

Também são feitas orientações sobre opções profissionais e até mesmo a respeito de questões pessoais, como suporte emocional. Essas atividades são desenvolvidas pelos professores, por este motivo, o relacionamento entre os alunos se torna ainda mais próximo e aberto. Os alunos sentem apoio e acolhimento por parte dos professores. Este é certamente um princípio fundamental da avaliação formativa, na qual há individualização do processo, considerando a subjetividade existente na condição humana.

Operacionalização do processo de avaliação da aprendizagem na Universidade Federal do Paraná (UFPR) – Unidade Litoral.	Operacionalização do processo de avaliação da aprendizagem em avaliação formativa.
<i>Feedback</i> por conceitos.	Não objetiva medição, hierarquização, julgamento.
Processo de avaliação realizado por: orientadores, câmaras profissionais e GICH (Grupo de Interações Culturais e Humanísticas, que constituem o CAEA - Comitê de Avaliação de ensino e aprendizagem).	- Reflexiva. - Integrada ao processo de aprendizagem.
Orientação para a transição de conceitos, questões profissionais e pessoais.	Intervenção diferenciada.
Sentimento de apoio e acolhimento por parte dos alunos em relação aos professores.	Relação cooperativa entre professores e alunos.

QUADRO 5: Análise da compreensão da operacionalização do processo de avaliação da aprendizagem na Universidade Federal do Paraná (UFPR) – Unidade Litoral.

4.3 Curso de pós-graduação lato sensu em docência para o Ensino Superior em Turismo.

O curso de pós-graduação *lato sensu* em Docência para o Ensino Superior em Turismo foi implantado em 2001 e a intenção era de um curso por currículo integrado. Para a pesquisadora, construir um currículo integrado requer novas formas de ensinar e aprender. (GAETA, 2007, p.79) Buscou-se então estabelecer uma concepção própria de currículo o que o caracterizou como um projeto inovador.

Para a implantação desse projeto, foram selecionados para equipe de professores profissionais das áreas de turismo e educação, com experiência de ensino em *lato sensu* e, principalmente, que fossem interessados em desenvolver um trabalho diferente, capaz de romper paradigmas. Uma vez selecionados, os professores participaram direta e ativamente das discussões e construção do currículo do curso.

A partir de profundas reflexões, foi estabelecida que concepção de formação pretendia-se fundamentar o curso. A visão sobre docência englobou um processo no qual foram considerados não somente as atividades em sala de aula, como também, o contexto como um todo.

As atividades do curso de forma geral baseiam-se em três princípios norteadores: conhecimento em rede, relação de responsabilidade entre os participantes e mediação pedagógica.

Nessa concepção, de acordo com Gaeta (2007, p. 84), o “conhecimento é tecido em rede que corresponde a contextos variados, em um processo que alterna momentos individuais e coletivos, proporcionando contatos múltiplos com a teoria e a prática em movimento interdisciplinar”.

Não há a ideia de que o conhecimento é linear e hierárquico. As atividades são integradas promovendo a interdisciplinaridade entre saberes, o que enriquece a vivência dos alunos, seu aprendizado e futuras práticas.

A relação de corresponsabilidade entre os participantes promove uma postura cooperativa por parte de professores e alunos no compromisso com a aprendizagem. Com o objetivo de promover esse relacionamento integrado, ao longo do curso, é proposto ao aluno elaborar um ‘plano de desenvolvimento docente’, que conta com o compartilhamento de responsabilidades e apoio dos professores,

atividades relacionadas e pesquisa individual. O portfólio é utilizado como instrumento para avaliar a aprendizagem do aluno nessa tarefa.

Essa nova perspectiva, muda o comportamento dos alunos e o papel do professor. A mediação pedagógica retira do professor da posição autoritária e de mero transmissor de conhecimento, e o coloca em uma postura capaz de incentivar e cooperar com a aprendizagem dos alunos. O docente é o responsável pelo direcionamento das atividades e ações que serão dedicadas aos alunos, que por sua vez, são ativos em seu processo de desenvolvimento.

De acordo com Gaeta (2012, p. 49), “pensou-se em uma estrutura curricular do curso organizada em módulos que interagem em processo dinâmico e interdisciplinar, que propicia a construção do conhecimento em rede”. Portanto, o currículo foi organizado e dividido em cinco módulos.

O Módulo de Contextualização, que contempla e integra as áreas básicas, como turismo, hotelaria, etc. O Módulo Educação, que aborda temáticas voltadas para a atividade de docência, como por exemplo, metodologia e avaliação. O Módulo Novas Tecnologias que trata da integração destas ao currículo. O Módulo Pesquisa e o Módulo de Desenvolvimento Pessoal e Profissional, onde assuntos como identidade do docente e expectativas sociais e pessoais eram abordados.

Pretendia-se desde o início que houvesse dinâmica e interação nas atividades do curso, portanto, a proposta seguida e que se mantém é de que cada participante do curso desenvolveria o papel de aluno e em outros momentos o de docente e assim seria possível a reflexão sobre a prática.

4.3.1 Processo de Avaliação no Curso de pós-graduação lato sensu em docência para o Ensino Superior em Turismo.

De acordo com Gaeta (2007, p. 99), a avaliação nesse curso tem dois propósitos: “analisar o desempenho do aluno e oferecer oportunidade de vivência para futura aplicação na prática docente”.

A avaliação procura respeitar as diferenças entre os indivíduos, que possuem ritmos e potenciais diferentes e faz parte do processo de aprendizagem, não acontece de forma paralela.

É estabelecida uma relação de ‘corresponsabilidade’ entre alunos e professores e o *feedback* é fornecido continuamente. Após as atividades os alunos têm espaço para dialogar com os professores sobre as vivências. Isto acontece de forma presencial ou virtual.

Ademais, o processo de avaliação nesse projeto exige interação e cooperação entre os professores de cada módulo, pois é integrada entre eles. Como a proposta é interdisciplinar há necessidade de constantes debates entre os docentes.

Os instrumentos são diversos e podem ser realizados desde trabalhos escritos (em equipe ou individuais) à mini-aulas. A escolha também está relacionada com as necessidades de cada professor.

No Módulo Contextualização, a avaliação é feita e compartilhada entre os professores especialistas e de pesquisa, que possuem alguns aspectos já determinados para observar, como a participação e envolvimento do aluno ou a coerência do texto, por exemplo. Em ‘Fundamentos’, a avaliação também tem a participação de mais de um professor, neste caso, o de pesquisa e o de novas tecnologias. Assim como os outros módulos, no Módulo Educação, a avaliação não é uniforme e acontece de acordo com as unidades.

São atribuídas notas e a média exigida pela instituição é 7,0. Para a aprovação em cada módulo é necessário no mínimo que o aluno alcance a média. Há o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que, segundo Gaeta (2007, p. 89) possui ‘duplo sentido’, o de autoavaliação de desempenho e ‘análise das contribuições do curso’.

A autoavaliação tem um espaço importante na formação do “professor crítico e reflexivo”. (GAETA, 2012, p. 50) E para que possa acontecer de fato, é trabalhada a concepção de autoavaliação, a escolha dos indicadores e definição dos critérios.

Foram sendo realizadas alterações em busca de melhorias, desde a experiência inicial até as atividades atuais. Dentre elas, de acordo com

Gaeta (2007, p.123), “o processo de avaliação foi mantido e aprimorado no quesito integração entre professores”.

4.3.2 Análise da compreensão do processo de Avaliação no Curso de pós-graduação lato sensu em docência para o Ensino Superior em Turismo.

A compreensão de avaliação que identificamos no curso de pós-graduação *lato sensu* em Docência para o Ensino Superior em Turismo (Quadro 6) tem relação com a concepção que nesta pesquisa aprofundamos.

Ao respeitar os diferentes ritmos e potencialidades, o curso revela ter uma visão individualizada do processo de aprendizagem na qual a avaliação está integrada.

Observamos a importância do papel do professor no acompanhamento constante dos participantes do grupo, em avaliações contínuas, adaptações de atividades ou percurso, quando necessário.

A postura de corresponsabilidade e oferta de feedback contínuo são consideradas essenciais na concepção de avaliação formativa. Na relação de corresponsabilidade, o aluno possui um papel ativo em seu desenvolvimento.

Concepção de avaliação no curso de pós-graduação lato sensu em Docência para o Ensino Superior em Turismo.	Concepção de avaliação formativa.
“Acompanhamento da evolução da aprendizagem, respeitando suas potencialidades e ritmos”.	Visão ampla e aberta na individualização do processo no sentido de considerar a subjetividade dos envolvidos.
Avaliação é parte do processo de aprendizagem e integrada entre diversos professores.	Avaliação integrada ao processo de aprendizagem.
Relação entre professor e alunos	Relação cooperativa entre

é de corresponsabilidade.	professores e alunos.
---------------------------	-----------------------

QUADRO 6: Análise da compreensão da concepção de avaliação da aprendizagem no Curso de Pós-graduação *lato sensu* em Docência para o Ensino Superior em Turismo.

Ao analisar as informações obtidas sobre a operacionalização nesse projeto (Quadro 7) percebemos a contribuição da avaliação, não por ter destaque nessa experiência, e sim, por estar integrada a todo o processo de aprendizagem.

O processo de avaliação, bem como o projeto de maneira global, busca gerar melhorias para aprendizagem dos alunos e está aberto às mudanças. Para isto, a postura também é reflexiva. A mediação pedagógica, forte característica nesse curso, integra ações para incentivar e apoiar seus alunos ao longo do percurso.

A atribuição de notas é uma exigência da instituição, no entanto, os *feedbacks* são oferecidos continuamente. A autoavaliação também contempla a ideia de participação e responsabilidade do aluno em seu processo de aprendizagem. Os alunos são preparados para que tenham subsídios para desenvolver essa atividade reflexiva.

Operacionalização do processo de avaliação da aprendizagem no curso de pós-graduação <i>lato sensu</i> em Docência para o Ensino Superior em Turismo.	Operacionalização do processo de avaliação da aprendizagem em avaliação formativa.
- Mudanças e melhorias. - Aprimoramento da integração entre professores.	- Papel importante nas inovações em educação. - Gera melhorias ao processo de aprendizagem.
Autoavaliação: preparo do aluno para se autoavaliar.	Reflexiva.
<i>Feedback</i> contínuo.	Processo contínuo e flexível.

<p>Mediação pedagógica: Ações integradas para incentivar e facilitar a aprendizagem do aluno.</p>	<p>Intervenção diferenciada.</p>
---	----------------------------------

QUADRO 7: Análise da compreensão da operacionalização do de avaliação da aprendizagem no Curso de Pós-graduação *lato sensu* em Docência para o Ensino Superior em Turismo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Foi objetivo desta pesquisa discutir e aprofundar a compreensão da concepção de avaliação formativa e identificar como este conceito foi concebido em três projetos curriculares inovadores direcionados para a aprendizagem dos alunos.

Discutimos sobre avaliação da aprendizagem e aprofundamos a compreensão do processo de avaliação formativa, fundamentados em autores como Perrenoud (1999), Hadji (2001; 1993), Hoffman (2007, 2002, 1998), Cappelletti (2012, 2007, 2002, 1999) e Abramowicz (2010, 2007, 1999).

Identificamos nos três projetos curriculares inovadores como o conceito de avaliação formativa foi concebido. Para a escolha das três experiências analisadas utilizamos como critérios os resultados positivos alcançados e a abrangência de diferentes níveis de formação: ensino médio, ensino superior e pós-graduação em formação docente.

A Escola de Ensino Médio na Catalunya apresentou um projeto inovador no que se refere à diversidade e tem como um dos elementos principais de inovação a avaliação da aprendizagem, que se constituiu como um processo contínuo e formativo, na busca pelo desenvolvimento de seus alunos.

Na UFPR – Litoral encontramos um trabalho fundamentado na dimensão emancipatória; visão crítica da realidade, na qual o conhecimento foi concebido como uma possibilidade de proporcionar autonomia aos alunos.

A experiência do curso de pós-graduação *lato sensu* em Docência para o Ensino Superior em Turismo trouxe a mediação pedagógica como um importante aspecto e ressaltou a relação de corresponsabilidade entre professores e alunos. Outro fator muito relevante é que nesse projeto a avaliação não recebe destaque ou desprezo. Na realidade, é um processo integrado a outro, que é o de aprendizagem.

Observamos que a compreensão da concepção de avaliação formativa é bem definida e encontramos nos três projetos diversos pontos de congruência entre os mesmos e entre a concepção de avaliação formativa por nós defendida. Destacamos os seguintes aspectos:

- ✓ Integrada ao processo de aprendizagem;
- ✓ Processo contínuo e flexível;
- ✓ Reflexiva;
- ✓ Intervenção diferenciada;
- ✓ Visão ampla e aberta na individualização do processo no sentido de considerar a subjetividade dos envolvidos;
- ✓ Relação cooperativa entre professores e alunos;
- ✓ Gera melhorias ao processo de aprendizagem;
- ✓ Papel importante nas inovações em educação.

Conjuntamente, como resultado, apresentamos quatro elementos que identificamos como favorecedores para a compreensão da concepção avaliação formativa da aprendizagem em projetos que propõe inovações educacionais.

O primeiro elemento é a revisão do significado de avaliação formativa e seu funcionamento. Este princípio da revisão desse conceito faz parte, de acordo com Masetto (2004, p. 197), de um “conjunto de alterações que afetam pontos-chave e eixos constitutivos da organização

do ensino universitário provocadas por mudanças na sociedade ou por reflexões sobre concepções intrínsecas à missão da Educação Superior”.

Estendemos esse conjunto de alterações também para os outros níveis de ensino e consideramos como essencial:

a revisão do conceito de avaliação entendendo-a como avaliação formativa, instrumento de feedback (retro-informação), que motive o aluno para aprender, colabore para seu desenvolvimento integral, o acompanhe em seu processo de aprendizagem de forma contínua, e que, com a colaboração de colegas, professor e do próprio aluno (autoavaliação), consiga ampliar e aprofundar sua aprendizagem. (MASETTO, 2004, p.198)

Identificamos nos três projetos curriculares inovadores a autoavaliação como aspecto fundamental no desenvolvimento de uma avaliação formativa, afetando o papel do professor, do aluno e as relações entre ambos. Para Cappelletti (2012, p. 222), “talvez a forma mais relevante para ensinar os sujeitos da avaliação como agente de sua própria aprendizagem seja a autoavaliação”.

Portanto, consideramos a autoavaliação como segundo elemento que possibilita a compreensão da concepção de avaliação formativa da aprendizagem e que inclui o entendimento sobre operacionalização do processo.

Nesse contexto, observamos que é primordial a conquista e adesão da comunidade envolvida, para que seja possível alcançar a inovação educacional e para a mudança dos procedimentos em avaliação. Consideremos que:

A avaliação tradicional é uma fonte de angústia para os alunos com dificuldade e até para os demais, que não têm grande coisa a temer, mas não o sabem... Também é uma fonte de estresse e de desconforto para uma parte dos professores que não gostam de dar notas. Mesmo para eles, e a fortiori para os outros, o sistema de avaliação é um tipo de “faixa de segurança”, bem-vinda face às múltiplas incertezas que concerne aos objetivos e aos programas, ao procedimento pedagógico, à disciplina, ao lugar dos pais na escola, etc. O sistema tradicional de avaliação oferece uma direção, um

parapeito, um fio condutor; estrutura o tempo escolar, mede o ano, dá pontos de referência, permite saber se há um avanço na tarefa, portanto, se há cumprimento de seu papel. (PERRENOUD, 1999, p. 156).

Há necessidade de adaptação, que precisa ser trabalhada com cautela e atenção. Para Perrenoud (1999, p. 156), “toda inovação pedagógica que obrigue a se afastar dessa direção, seja distanciando-se abertamente em relação aos procedimentos oficiais, seja interpretando-os em outra perspectiva, é uma fonte de inquietação para o professor”.

Nesse sentido é necessário pensar sobre as condições existentes para que possa acontecer a inovação e principalmente refletir e propor alternativas sobre a formação dos professores. Podemos considerar que:

Essas considerações trazem para o centro da discussão as condições em que os professores avaliam seus alunos, o processo de ensino-aprendizagem e as condições em que ocorrem os fenômenos educacionais. É preciso pensar na formação de professores em avaliação educacional. Os cursos de formação de educadores, em geral, tratam a questão da avaliação apenas como um tema na disciplina de didática. A formação que tem sido oferecida não é suficiente para esclarecer a confusão instalada na consciência coletiva dos educadores e formadores entre as propostas dos discursos teóricos e a precariedade das práticas. (CAPPELLETTI, 2012, p. 221).

A atenção à formação dos professores assume então o papel de terceiro elemento que contribui para a compreensão da concepção avaliação formativa da aprendizagem.

O quarto elemento que destacamos refere-se à reinvenção metodológica que se torna possível por meio da nova dimensão em avaliação e sua relevância social, pois promove avanços nos estudos em educação e, desta maneira, contribui com o desenvolvimento da sociedade. Para Borba e Ferri (in CAPPELLETTI, 1999 p.134), “a nova dimensão diagnóstica e interpretativa do processo avaliativo estaria, auxiliando a reinvenção metodológica capaz de dar respostas aos

avanços das ciências na área da educação e a todos os processos de decisão”.

Em síntese, identificamos quatro elementos fundamentais para a compreensão da concepção avaliação formativa da aprendizagem em projetos curriculares inovadores:

- ✓ Revisão do conceito de avaliação formativa;
- ✓ Papel essencial da autoavaliação;
- ✓ Atenção à formação de professores;
- ✓ Reinvenção metodológica.

Consideramos que ao nos distanciarmos dos pressupostos da avaliação tradicional e nos aproximarmos da concepção formativa de avaliação da aprendizagem, estamos optando por seguir um caminho mais humano e constatamos que:

Para que possamos realizar uma avaliação que fuja dos padrões atuais em nosso contexto educacional, necessário se faz que os procedimentos de ensino sejam também diferenciados. Precisam permitir caminhos criativos, menos estereotipados, mobilizando diferentes habilidades dos alunos, em contraposição às formas tradicionais de ensinar” (CAPPELLETTI, 2012, p. 221).

Não temos a pretensão de esgotar o tema ou de oferecer todas as respostas sobre o complexo desafio que é o processo de avaliação da aprendizagem. Contudo, concluímos positivamente nossa pesquisa, com pensamento de que tenhamos contribuído com o desenvolvimento de uma nova realidade em educação, que consiga trazer benefícios à sociedade em que vivemos.

REFERÊNCIAS.

ABRAMOWICZ, M. MONIZ, M.I.D.S. Avaliação: contribuições para o debate sobre ciclos e progressão continuada. *In: CAPPELLETTI, I.F. Avaliação da aprendizagem – Discussão de caminhos.* São Paulo: Editora Articulação, 2007.

_____. Avaliação e progressão continuada: subsídios para uma reflexão. *In: CAPPELLETTI, I.F. (org). Avaliação Educacional: fundamentos e práticas.* São Paulo: Editora Articulação, 1999.

_____. **Avaliação da aprendizagem em uma perspectiva emancipatória.** Rio de Janeiro, Nueva America- La Revista de La Pátria Grande, nº 125, jan/mar, 2010.

BARRIGA, A.D. Uma polêmica em relação ao exame. *In: ESTEBAN, M.T. (Org.). Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.* 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BONNIOL, J. VIAL, M. **Modelos de avaliação:** textos fundamentais. Artmed, São Paulo, 2001.

BORBA, A.M. FERRI, C. Avaliação: contexto e perspectivas. *In: CAPPELLETTI, I.F. (org). Avaliação Educacional: fundamentos e práticas.* São Paulo: Editora Articulação, 1999.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar:** a mudança na escola. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CAPPELLETTI, I. F. **Opções metodológicas em avaliação:** saliências e relevâncias no processo decisório. Roteiro, v. 37, p. 211-226, 2012.

_____. Avaliação a serviço da aprendizagem: um inédito viável. *In: CAPPELLETTI, I.F. Avaliação da aprendizagem – Discussão de caminhos.* São Paulo: Editora Articulação, 2007.

_____. *In: CAPPELLETTI, I.F (org). Avaliação de políticas e práticas educacionais.* São Paulo: Editora Articulação, 2002.

_____. et al. Fios e tramas: a complexidade da avaliação. *In: CAPPELLETTI, I.F. (org). Avaliação Educacional: fundamentos e práticas.* São Paulo: Editora Articulação, 1999.

CASALI, A. **Fundamentos para uma avaliação educativa.** *In:* CAPPELLETTI, I.F. **Avaliação da aprendizagem – Discussão de caminhos.** São Paulo: Editora Articulação, 2007.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** São Paulo: Cortez Editora, 2003.

CUNHA, M.I. **Inovações pedagógicas:** o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. Disponível em: <http://www.prgp.usp.br/pt/pdf-formularios/CadernosEPP/Caderno6.pdf>. Acesso em: 05/07/2012.

CUNHA, M.I. **Formação docente e inovação:** epistemologias e pedagogias em questão – XIV Endipe. *In:* EGGERT, E. *et al* (org). Trajetórias e processos de ensinar e aprender. Didática e formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, liv. 1, p. 465-476.

DALBEN, A.I.L.F. Das avaliações exigidas às avaliações necessárias. *In:* VILLAS BOAS, B.M.F. (org). **Avaliação:** políticas e práticas. Campinas: Papirus Editora, 2002.

DEMO, P. **Avaliação Qualitativa** – Polêmicas do nosso tempo. Editora Autores Associados: Campinas, 1999.

_____. **Avaliação sob o olhar propedêutico.** São Paulo: Papirus, 1996.

DIAS SOBRINHO, J. **Universidade e avaliação:** entre a ética e o mercado. Florianópolis: Insular, 2002.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender:** fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FIRME, T.P. **Avaliação:** tendências e tendenciosidades. **Ensaio:** avaliação e políticas públicas em educação. Rio de Janeiro. V.1, n.2, p.5-12, jan./mar. 1994.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L.C. A “progressão continuada” e a “democratização” do ensino. *In:* VILLAS BOAS, B.M.F. (org). **Avaliação:** políticas e práticas. Campinas: Papirus Editora, 2002.

GAETA, C. Formação de professores para o ensino superior em cursos de pós-graduação lato sensu: uma opção inovadora no contexto educacional atual. *In: MASETTO, M.T. (org.) Inovação no Ensino Superior*. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

GAETA, C. **Formação docente para o ensino superior**: uma inovação em cursos lato sensu. Tese. (Doutorado em Educação: Currículo). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

GARCIA, R.L. Para quem investigamos-para quem escrevemos: reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. *In: GARCIA, R.L.(org.) Para quem pesquisamos-para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais*. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

GARCIA, W.E. (org.). **Inovação em educação no Brasil**: problemas e perspectiva. São Paulo: Cortez: São Paulo, 1980.

GUBA, E.S. LINCOLN, Y. **Fourth generation evaluation**. Newbury Park: Sage, 1989.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. São Paulo: Artmed Editora, 2001.

_____. **Avaliação, regras do jogo** – Das intenções aos Instrumentos. São Paulo: Porto Editora, 1993.

HERNANDÉZ, F. *at al.* **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HOFFMANN, J. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

_____. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.

_____. **Avaliação**: mito e desafio – uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

HUSSERL, E. **Meditações cartesianas**: introdução à fenomenologia. São Paulo: Editora Madras, 1929.

KELLER-FRANCO, E. **Currículo por projetos**: inovação do ensinar e aprender na educação superior. Dissertação. (Mestrado em Educação: Currículo). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

KELLER-FRANCO, E. **Inovação na educação superior**: o currículo por projetos. *In: MASETTO, M.T. (org.) Inovação no Ensino Superior*. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

_____. Inovação na educação superior: currículo por projetos. *In: MASETTO, M.T. (org.) Inovação no Ensino Superior*. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

LAVILLE, C. DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

MASETTO, M.T. Inovação curricular no ensino superior: organização, gestão e formação de professores. *In: MASETTO, M.T. (org.) Inovação no Ensino Superior*. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

_____. **Inovação Curricular no Ensino Superior**. Revista e-Curriculum (PUCSP), v. 7, p. 01-20, 2011.

_____. **Inovação na educação superior**. Interface – Comunicação, Saúde, Educação. v.8, n.14, 2004.

MATOS, I.P.A. **Inovação educacional e formação de professores: em busca da ruptura paradigmática**. Dissertação. Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

MESSINA, G. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. *In: Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 225-233, 2001.

PEREIRA, C.A. **Processo de formação de professores universitários engajados no currículo por projetos da proposta integral de educação emancipatória da UFPR Litoral**. Tese. (Doutorado em Educação: Currículo). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

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

SOUSA, C. P. **Descrição de uma trajetória na/da avaliação educacional**. Série Idéias, FDE, São Paulo, n. 30, p. 161-174, 1998.

RODRIGUES, P. As três “lógicas” da avaliação de dispositivos educativos. *In: ESTRELA, A. RODRIGUES, P (org.) Para uma fundamentação da avaliação em educação*. Lisboa: Editora Colibri, 1995.

RODRIGUES, PEDRO. A avaliação curricular. ESTRELA, A. NÓVOA, A. (org.) *In: Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, 1993.

SEVERINO, J.A. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUZA, S,Z. As práticas da avaliação da aprendizagem com negação do direito à educação. In: CAPPELLETTI, I, F. **Avaliação da aprendizagem – Discussão de caminhos**. São Paulo: Editora Articulação, 2007.

UFPR. **Projeto Político-Pedagógico**. 2008. Disponível em: <http://www.litoral.ufpr.br/sites/default/files/PPP%20-%20UFPR%20-20LITORAL.pdf>. Acesso em: 24/11/2013.

ANEXOS

ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido: Elize Keller Franco.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, Dinah Feijó Capelo, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, na linha de pesquisa Formação de Educadores, gostaria de convidá-lo para participar da pesquisa com o título ainda provisório: Compreensão do Processo de Aprendizagem e sua Presença em Projetos Curriculares Inovadores, que tem como objetivo discutir e aprofundar a compreensão do conceito de avaliação da aprendizagem e identificar como este conceito foi concebido em alguns projetos curriculares inovadores voltados para a aprendizagem dos alunos.

A importância do tema refere-se a sua relevância social quanto à possibilidade de contribuição para o processo de aprendizagem dos alunos.

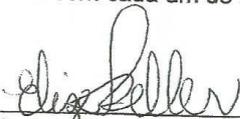
A metodologia proposta segue linha da Pesquisa Qualitativa, tendo como instrumentos estudo bibliográfico, análise documental e questionário.

Se após consentir sua participação voluntária a Sra. desistir de continuar a participar, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo. Também lhe é garantido o direito de receber informações sobre o objetivo e procedimentos adotados na pesquisa, bem como sobre os riscos e benefícios a ela relacionados.

Para qualquer outra informação o contato poderá ser estabelecido através do email: dinahcapelo@gmail.com.

Consentimento Pós Informação:

Eu, Elize Keller Franco, fui informada sobre o que a pesquisadora quer desenvolver e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu aceito participar desta pesquisa. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.


Assinatura da participante


Assinatura da pesquisadora

São Paulo, 18, de Novembro de 2013.

ANEXO B - Termo de consentimento livre e esclarecido: Maria Cecília Damas Gaeta.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, Dinah Feijó Capelo, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, na linha de pesquisa Formação de Educadores, gostaria de convidá-lo para participar da pesquisa com o título ainda provisório: *Compreensão do Processo de Aprendizagem e sua Presença em Projetos Curriculares Inovadores*, que tem como objetivo discutir e aprofundar a compreensão do conceito de avaliação da aprendizagem e identificar como este conceito foi concebido em alguns projetos curriculares inovadores voltados para a aprendizagem dos alunos.

Importância do tema refere-se a sua relevância social quanto à possibilidade de contribuição para o processo de aprendizagem dos alunos.

A metodologia proposta segue linha da Pesquisa Qualitativa, tendo como instrumentos estudo bibliográfico, análise documental e questionário.

Se após consentir sua participação voluntária a Sra. desistir de continuar a participar, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo. Também lhe é garantido o direito de receber informações sobre o objetivo e procedimentos adotados na pesquisa, bem como sobre os riscos e benefícios a ela relacionados.

Para qualquer outra informação o contato poderá ser estabelecido através do email: dinahcapelo@gmail.com.

Consentimento Pós Informação:

Eu, Maria Cecília Damas Gaeta, fui informada sobre o que a pesquisadora quer desenvolver e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu aceito participar desta pesquisa. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.


Assinatura da participante


Assinatura da pesquisadora

São Paulo, 09, de Dezembro de 2013.

ANEXO C – Questionário: Elize Keller Franco.

1. Na página 83 da sua dissertação você afirma que de acordo com o Relatório de Acompanhamento da Implementação “o sistema de avaliação fundamenta-se numa abordagem formativa, processual, de múltiplos objetivos por meio de indicadores variados.” Gostaria de saber, quais são esses objetivos múltiplos?

Na verdade, esse é o conceito de avaliação que consta no projeto pedagógico e nos documentos da instituição. Do que conhecemos da proposta nos projetos e documentos, não existe um desdobramento desse conceito. Mas do que conhecemos da proposta poderíamos dizer que a avaliação é formativa e processual, porque não é uma avaliação classificatória que tem objetivo de medir e colocar os alunos em uma escala. Tem o objetivo de formar os alunos dentro de uma proposta de autonomia, de que os alunos construam conhecimento de forma autônoma. E para isso não se faz uso de uma avaliação com notas, mas através de indicadores. Esses indicadores são conceitos extraídos através de vários instrumentos de avaliação. Não se resumem à instrumentos tradicionais, normalmente provas escritas no final do semestre. São usados vários instrumentos que os alunos vão desenvolvendo ao longo do semestre, seja nos projetos de aprendizagem, onde eles têm os acompanhamentos durante todas as fases. Nos fundamentos teóricos eles têm vários instrumentos e também nas ICHS essa avaliação é processual, ou seja, se dá durante o processo.

2. Ainda de acordo com sua citação, quais são os indicadores variados? Poderia exemplificar?

Um indicador bastante usado que eles citam é o portfólio, que durante as atividades que os alunos vão desenvolvendo eles vão registrando isso nos portfólios. Esse é um documento que tem sido bastante citado e a gente percebe que tem sido muito usado. Há momentos que eles falam também de autoavaliação, mas todas as atividades em que a metodologia não é de aulas expositivas são atividades com métodos interativos, onde os alunos interagem, todas essas atividades acabam sendo usadas como retorno para a avaliação da aprendizagem dos alunos.

3. O que é que a instituição entende por Aprendizagem Plena, Aprendizagem Suficiente, Parcialmente Suficiente e Insuficiente? Suficiente para que?

Por aprendizagem plena, eles entendem o aproveitamento do aluno, mediante essa avaliação processual e de múltiplos instrumentos, quando o aluno está alcançando os objetivos da aprendizagem. Aprendizagem suficiente, o aluno está tendo uma evolução, mas está precisando de uma mediação do professor, uma reorientação. O professor vai observando e vai vendo que há aspectos que precisam ser reorientados e essa reorientação vai sendo dada durante o processo. Parcialmente suficiente é quando o aluno apresenta uma necessidade de um acompanhamento bem mais intensivo, então, para isso ele já foi tendo a mediação durante o processo, mas mesmo assim não alcançou. Então, no início do semestre seguinte, ele tem uma semana de estudos intensivos. Nessa semana, os professores reorientam o aluno. E insuficiente seria quando após essa semana o aluno mesmo assim não conseguiu alcançar os objetivos de aprendizagem. Então, ele tem uma reperiodização. O aluno é encaminhado para um programa que a universidade tem com nova oportunidade e outras atividades propostas para que ele alcance os objetivos propostos.

4. Você percebeu se o uso de conceitos para *feedback* diferem realmente da atribuição de notas? Em que aspecto?

Acredito que diferem sim, porque são mais coerentes com a proposta de avaliação formativa. Porque dentro de uma avaliação classificatória, as notas são essenciais, pois você tem que colocar os alunos dentro de uma escala. Numa avaliação formativa o objetivo não é colocar os alunos dentro de uma escala, mas é verificar em que nível ocorreu a aprendizagem. Então, nesse sentido acho que difere sim da atribuição de notas. Que o objetivo não é classificar os alunos, mas é que esses conceitos sirvam como *feedback* para o aluno e para o professor, para que eles tenham condições de saber como estão em relação ao alcance dos objetivos. Em nenhum momento há a ideia de classificar os alunos. Tem objetivo de informação e reorientação sobre a aprendizagem.

5. O processo de avaliação da aprendizagem engloba três aspectos: os fundamentos teórico-práticos, o parecer do orientador dos projetos e a presença e participação nas Interações Culturais e Humanísticas. Que tipo de atividades são realizadas nas Interações Culturais e Humanísticas?

Um dos pontos que eles valorizam é a presença, 75% da presença. E o outro ponto, como as ICHS não são uniformizadas, são várias oficinas com propostas diferenciadas,

cada uma das ICHS tem as atividades próprias, então eles são avaliados dentre as propostas.

6. Estes três aspectos são avaliados utilizando os conceitos? Ou há alguma elaboração de relatório, por exemplo?

Os três eixos do currículo são avaliados com conceitos.

7. Qual a orientação para a transição destes conceitos? Como é trabalhada esta questão? Que tipo de atividades o aluno faz?

Os professores envolvidos, trabalhando de forma integrada, analisam o que foi proposto, quais os objetivos, quais as atividades propostas e com base no que ficou faltando para o aluno, elaboram um planejamento. Não existe um procedimento uniforme para todos. É feita uma análise do desenvolvimento do aluno com a proposta do módulo aonde ele não alcançou plenamente a aprendizagem.

8. Os alunos avaliados com o conceito de avaliação parcialmente suficiente são participam de uma semana de estudos intensivos no início do semestre posterior. É realizada uma avaliação a fim de saber se a aprendizagem tornou-se plena após esse estudo intensivo? Caso sim, como é realizada e o que é feito diante do resultado?

Provavelmente, é feita uma avaliação sim, porque o objetivo deles é sempre o compromisso com a aprendizagem do aluno. Especificamente, não tenho certeza como que é feita essa avaliação, mas creio que deve seguir a proposta que eles têm.

9. Qual a concepção de *feedback* na qual a instituição se fundamenta?

A avaliação toda é fundamentada em uma concepção formativa e dentro dessa concepção os *feedbacks* são constantes durante o processo todo. O *feedback* assume um papel fundamental e nós percebemos que há um diálogo muito grande entre professores e alunos, é um relacionamento muito próximo. É possível perceber na fala dos alunos a proximidade do relacionamento com os professores, a facilidade de chegar junto e tirar dúvida, a disposição dos professores para ajudá-los. Isto transparece muito na fala dos alunos, a disposição e prontidão dos professores para ajudá-los nas necessidades e não só nas necessidades, às vezes, alunos que têm vontade de ir além, que tem vontade de progredir encontram espaço junto aos professores.

10. Qual o papel concreto do Comitê de Avaliação de Ensino-Aprendizagem no processo de aprendizagem do aluno? O encontro 2 vezes por semestre funciona com qual objetivo?

Os professores envolvidos no módulo dos fundamentos teórico-práticos fazem a avaliação, os mediadores dos projetos fazem a avaliação e os mediadores das ICHS também. Depois eles se encontram em um momento em que reúne todos os professores desses três eixos, que é o que se chama CAEA. Antes esse encontro acontecia três vezes durante o semestre. E esses retornos conseqüentemente eram dados aos alunos de forma mais dentro do desenvolvimento do semestre. Com o aumento do número de alunos, ficou um pouco mais complicada essa situação, então esse momento de síntese dos três eixos acontece no final do semestre. O objetivo dos encontros é fazer uma avaliação mais integral do aluno, nos três eixos do currículo. Participei de algumas reuniões dessas e percebi que o objetivo é justamente fazer essa avaliação para orientar o aluno. É o compromisso com a aprendizagem e desenvolvimento do aluno. É importante dizer que na UFPR – Litoral é tudo muito dinâmico, então não podemos cristalizar nada. Eles conversam continuamente, avaliam a proposta e os procedimentos, reconstróem, então, corremos o risco de afirmar algo que já não corresponde mais à realidade. Sempre temos que ter em mente ao entrar em contato com o projeto político-pedagógico da UFPR – Litoral que é algo construído continuamente, eles falam em currículo em construção. É um processo contínuo de reconstrução e resignificação da proposta.

11. No Relatório de Acompanhamento da Implementação há a seguinte afirmação: “O estudante é incentivado a perceber criticamente a realidade, compreender os diversos aspectos que a estruturam e estabelecer ações onde a busca de conhecimento se encontra com situações da realidade local, configurando relações entre pessoas, saberes e instituições, entre elas a UFPR e a comunidade da região litorânea”. A avaliação da aprendizagem nesta instituição contribui para uma percepção crítica da realidade? Como? Em que ponto?

Sim, contribui para uma concepção crítica da realidade. Isso acho que é viabilizado nos três eixos do currículo, nas ICHS através das atividades que eles participam. Por exemplo, eu assisti uma oficina que eles participaram na qual eles foram no porto de Paranaguá, levaram máquina de fotografia e foram registrando tudo o que eles viam. Interessante que ao fazer isso eles desenvolveram justamente uma análise crítica da realidade. Eles foram vendo que lá uma cidade histórica, com um valor histórico enorme, mas como estava sendo descuidada a preservação disso. Pois eles viam, por exemplo, que as ruas que tinham aqueles paralelepípedos construídos há quase 500 anos atrás, mas que por cima tinham o piche. Ou seja, era uma descaracterização do local. As construções também que tinham toda uma arquitetura de uma determinada época de repente

eram reformadas sem o compromisso de manter e preservar essa arquitetura. Então, esse é um só dos exemplos de como naquela região de patrimônio histórico, cultural e turístico, estas questões estavam sendo desconsideradas, então, nisso eles faziam uma análise crítica, inclusive a valorização da realidade onde eles estão. Então, todas ICHS são voltadas para isso. Nos projetos acontece a mesma coisa, eles partem de situações problemáticas daquela região e a partir disso vão trabalhando e construindo conhecimento. E nos fundamentos teóricos também. Os professores constantemente partem das questões da realidade, buscam o conhecimento já culturalmente acumulado para ajudar aquela comunidade e propõe numa visão crítica propostas de soluções daquela realidade. Então, a criticidade está presente em todos esses momentos. Há um compromisso muito grande com proposições de mudança, intervenção, solução para aquela realidade. A formação crítica é um elemento muito forte e é contemplada em todos os momentos da avaliação.

ANEXO D – Questionário: Maria Cecília Damas Gaeta.

1. Como a mediação pedagógica afeta a avaliação? Como aconteceu essa mediação no Curso de pós-graduação lato sensu em docência para o Ensino Superior em Turismo?

Entendemos que mediação pedagógica é um processo que envolve uma série de ações integradas para incentivar e facilitar a aprendizagem do aluno. Exige do professor mediador que pense em meios para atingir os objetivos propostos: estratégias e métodos para facilitar e intensificar a aprendizagem, técnicas e recursos que dinamizem a ação pedagógica e mecanismos que a avaliem. Portanto todos os elementos se afetam mutuamente, no sentido de que há uma intensa e profunda inter-relação entre eles.

2. Qual o papel do professor no processo de avaliação da aprendizagem?

Na mediação da pedagógica, avaliar significa constantemente reavaliar o percurso percorrido e aprimorar rotas se e quando necessário.

3. Como é a relação entre professor e alunos diante do processo de avaliação?

A relação com a avaliação é a mesma de todo processo: uma relação de co-reponsabilidade no processo de aprender. Na mediação não damos destaque para a avaliação como disse anteriormente, ela é parte do processo. A relação de co-responsabilidade se evidencia na oferta de um feedback a todas as atividades previstas no programa, num diálogo com o aluno sobre esse feedback e o acordo com os novos encaminhamentos.

4. Como na prática foram implementados os propósitos desse processo de avaliação?

O princípio é o seguinte: o curso define objetivos comuns partilhados por todos os professores e alunos. Para alcançá-los desenvolvemos estratégias conjuntas e planejamos em conjunto o processo de avaliação. Como as atividades do curso tinham sempre uma intervenção interdisciplinar, professores das várias áreas envolvidas procediam à avaliação das atividades no aspecto da aprendizagem em sua área de conhecimento e outro comentário sobre a atividade e objetivos que dela se esperavam. Este método permitia aos professores conhecerem melhor o aproveitamento dos alunos e orientar com segurança.

4. As devolutivas sobre avaliação da aprendizagem são dadas aos alunos de que forma?

Ao final de cada atividade conjunta os alunos tem oportunidade de discutir com os professores envolvidos sobre o processo vivenciado, presencialmente ou sob forma de fórum virtual.

5. Como foi organizada a prática em avaliação com relação a aprendizagem para o futuro? É feita avaliação dessa prática? Caso sim, como ocorre?

Alguns princípios da formação de professores neste curso são o desenvolvimento da autonomia, aprender a aprender e co-responsabilidade. Nada mais apropriado para a vivência futura. A proposta de aprendizagem destes princípios está marcada pela prática no curso. Assim, por exemplo, aprender a fazer pesquisa, a usar metodologia de informação e comunicação, construção de textos, busca de informações teóricas para as atividades sempre eram atividades realizadas por iniciativa dos alunos com incentivo e orientação dos professores. A pesquisa e atividades interdisciplinares eram realizadas pelos alunos por iniciativa própria, para aprender a realizar a docência em sala de aula, os alunos tinham oportunidade de preparar e ministrar mini aulas de 30 minutos e precisavam construir um plano de disciplina para um curso de turismo, conforme as exigências metodológicas de um planejamento. Em todas essas atividades,, técnicas de observação e *feedbacks* imediatos eram realizados favorecendo a aprendizagem na prática.

6. Gostaríamos de obter algumas informações sobre a autoavaliação desenvolvida no curso. Como é concebida a autoavaliação? Como ela ocorre? Quando acontece?

A autoavaliação caracteriza-se de duas formas: Como atividade opcional e específica a ser realizada sobre cada componente curricular e a autoavaliação do aluno quanto ao seu desenvolvimento no curso. Em ambos os casos antes de iniciar o processo o aluno é preparado para uma concepção de autoavaliação criteriosa a partir da seleção de indicadores e estabelecimento de critérios. No caso da avaliação do processo, no início do curso o aluno é convidado a escrever aleatoriamente sua percepção do “ser professor do ensino superior”. Ao final do curso ele é convidado novamente a escrever sob o mesmo tema com uma perspectiva de autoavaliação: o que é ser professor do ensino superior e o que eu fiz/ deveria / devo fazer para me preparar. Um fórum de discussões ao final é providenciado para a socialização das conclusões.

8. Como a autoavaliação se integra com outras atividades avaliativas?

São objetivos e momentos diferentes do curso, mas integração pela temática proposta de desenvolvimento docente em diferentes dimensões: pedagógica, habilidades, atitudes e valores.

9. O processo de avaliação da aprendizagem contribuiu para melhorias no curso?

Veja bem: trabalhar com um novo paradigma pedagógico não é tarefa simples. Pressupõe a disposição de considerar o currículo em constante construção e a equipe docente em constante processo de integração e formação. É agir conforme essa disposição. A equipe dos participantes envolvidos vivia se encontrando e discutindo a melhores maneiras de agir. (oficialmente e pelos corredores). As trocas eram constantes. Não me lembro de termos começado nenhum ano letivo, exatamente do modo como encerramos o anterior. O processo de avaliação, sim foi um dos elementos que muito contribuiu para a melhoria do curso, mas é claro, porque estava integrado na proposta de mediação pedagógica de um currículo inovador.