

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES

LUCI FERRAZ DE MELLO

**Educomunicação e as Práticas Pedagógico-Comunicacionais da
Avaliação Formativa no Ensino Básico**

São Paulo

2016

LUCI FERRAZ DE MELLO

**Educomunicação e as Práticas Pedagógico-Comunicacionais da
Avaliação Formativa no Ensino Básico**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Ciências da Comunicação, na área de concentração Interfaces Sociais da Comunicação.

**Orientador: Prof. Dr. Ismar de Oliveira
Soares**

São Paulo

2016

2. PRÁTICAS PEDAGÓGICO- COMUNICACIONAIS DA AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM

Dedicamos este capítulo à apresentação das bases conceituais da “avaliação formativa”, levando em conta a hipótese de que esta se estrutura a partir de processos comunicacionais específicos, os quais indicam relações de proximidade com o paradigma da Educomunicação, identificadas quando do desenvolvimento da fase teórica desta pesquisa. Reforçamos que o foco do presente trabalho é, justamente, a verificação dos pontos de contato entre algumas propostas da referida abordagem de avaliação e os pressupostos educacionais. Ou seja, não pretendemos aqui qualificar as abordagens como melhor ou pior, eficiente ou ineficiente, mas tão somente cotejar o quanto os dois conceitos podem caminhar juntos.

Nossos estudos iniciais nos mostraram que as propostas de avaliação surgiram da necessidade de verificação da eficácia dos processos de ensino e aprendizagem largamente adotados, constituindo-se em ferramentas de poder e controle, até mesmo político - em vários dos contextos -, além de serem modelos estruturados e implementados considerando inúmeros aspectos da sociedade atual.

Não à toa, a avaliação tem sido um dos temas de maior atenção nos últimos anos no Brasil e em vários outros países, inclusive Inglaterra e EUA, principalmente quando da apresentação dos programas políticos e de resultados de gestão pública, visando eleição ou mesmo reeleição nos vários âmbitos do executivo (federal, estadual e municipal).

A proposta educacional e seus respectivos indicadores de avaliação acabam por sofrer forte pressão por parte dos interesses políticos ou mesmo mercantis da sociedade em que é implementada, levando os programas de ensino à reprodução do modelo social vigente, nitidamente de caráter conservador e autoritário. Daí Cipriano Carlos Luckesi (2011a), teólogo doutor em educação e especialista em avaliação escolar, destaca que podemos entender as intenções de uma determinada avaliação adotada a partir da verificação de sua função para o atingimento dos objetivos de aprendizagem. Porém, para esse autor, seu objetivo maior é - e sempre foi - apenas um: o controle social.

Sobre o uso político dos resultados, constata-se que os planos de marketing dos sistemas de educação impõem a apresentação rápida, principalmente de resultados quantitativos que destaquem os eventuais ganhos de uma política educacional e, conseqüentemente, justifiquem a permanência da equipe política responsável pela mesma. A existência de tais indicadores tem fortalecido de certa forma a adoção de avaliações de aprendizagem do tipo somativa e/ou diagnóstica, que focam a aplicação administrativa, pontual, no início ou final de períodos específicos, de instrumentos de verificação de resultados de ensino e aprendizagem para a respectiva certificação (ex.: o índice do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - aumentou em tais e tais escolas municipais, em função da nova gestão; o mesmo índice caiu em tais e tais escolas estaduais, em função da má gestão do atual governo).

A definição dos indicadores está ligada diretamente aos interesses de cada instituição e ao perfil do público com o qual ela quer atuar. Vários aspectos de maior ou menor complexidade são considerados, como a disponibilidade de tempo para se dedicarem às leituras obrigatórias e pesquisas adicionais, sua formação prévia, a motivação para estudar, o entendimento que

tem da importância da educação em sua vida, a estrutura familiar e local onde reside esse aluno, dentre outros. Quando o corpo de educadores se reúne para definir e/ou rever os critérios de avaliação da instituição de ensino onde atuam, precisa considerar não apenas o conteúdo que pretendem ministrar, mas também o grau de profundidade e reflexão que poderá ser cobrado desse estudante, por exemplo, em função de todos esses aspectos.

Para Dylan Wiliam (2011), matemático britânico especialista em avaliação formativa e Professor Emérito de Avaliação Educacional, da *University College London (UCL)*, a adoção de diferentes linguagens utilizadas no desenvolvimento das atividades em espaços escolares, em função das várias possibilidades de uso de TIC, tem pressionado também para uma maior clareza nos critérios a serem considerados, até para que os próprios alunos consigam entender melhor o que é esperado deles durante e ao final de uma dada atividade, a qual utilize um ou mais recursos comunicacionais para seu desenvolvimento. Cada vez mais a definição clara e apresentação prévia desses indicadores, até mesmo para os alunos, demonstra clareza desses educadores em relação às suas práticas. Além disso, auxilia os alunos no entendimento quanto ao que se espera de suas construções de conhecimento.

Os sistemas de avaliação têm sido muito questionados pelos especialistas em educação, principalmente aqueles defensores de práticas educacionais voltadas exatamente à transformação social, e que têm como referência teóricos como Célestin Freinet, e sua Pedagogia do Bom Senso, e/ou Paulo Freire, com sua Pedagogia da Libertação, e/ou John Dewey, com sua defesa da prática educacional para a democracia, dentre outros (PERRENOUD, 2007)¹.

Sobre as origens, alguns dos primeiros registros da avaliação enquanto área da educação indicam que a mesma passou a ser estruturada a partir do final século XVII, início do século XVIII, com a formação dos primeiros colégios europeus, em função de duas necessidades principais: investigação social sistemática e prestação de contas. Nesse momento, os alunos passaram a ser matriculados nessas instituições para trabalharem a construção de conhecimentos diversos, sendo que o foco era prepará-los para atuarem na sociedade da época, a partir da oferta de diversas disciplinas e cursos.

¹ Philippe Perrenoud é um sociólogo suíço, doutor em Antropologia, e especialista nos temas educação e educação por competências.

A formação dessas instituições fez surgir um cenário importante: como a falta de clareza quanto aos critérios de avaliação impossibilitava a própria comparação dos cursos oferecidos por tais instituições, passou-se a adotar um processo avaliativo tendo como base os objetivos de aprendizagem almejados ao final de um processo educacional, para viabilizar minimamente essa verificação (ALKIN & CHRISTIE, 2004).

O aumento da busca por conhecimentos técnicos específicos teve como consequência a necessidade de desenvolvimento de aparatos que permitissem verificar a aprendizagem sobre um determinado conjunto de conteúdos. Aqui observamos a fragmentação das teorias em disciplinas e a adoção de recursos de avaliação diversos, ao final de períodos específicos de estudo, para que as instituições pudessem verificar e justificar a evolução dos alunos para estágios de aprendizagem mais avançados, com disciplinas mais complexas. Esse processo demandava a aplicação de instrumentos que comprovassem a assimilação desses temas estudados, com base em critérios de avaliação previamente definidos, os quais seriam utilizados para essa verificação.

Logo, aos alunos cabia atenderem às aulas, e aqueles que estudavam e conseguiam ser aprovados nas avaliações passavam para a etapa seguinte. Os critérios dessas avaliações eram definidos pelas instituições de ensino, mas sempre com base em seus objetivos e nas regras dos órgãos reguladores da Educação. Esses critérios eram pensados quase que à parte do processo educacional como um todo, e pelo fato de serem avaliações pontuais - início (avaliação diagnóstica) ou final (avaliação somativa) de períodos específicos do processo de ensino e aprendizagem -, de caráter principalmente administrativo, para certificação, seu planejamento não precisava estar atrelado diretamente às práticas pedagógicas escolhidas para serem desenvolvidas nesses espaços escolares (ALKIN & CHRISTIE, 2004).

À época, esse tipo de acesso ao conhecimento era possível principalmente para uma minoria privilegiada em termos financeiros, sendo que a grande maioria dos próprios conteúdos estudados refletiam as ideias que essa minoria queria que fosse disseminada. Daí termos dito anteriormente que a avaliação pode ser utilizada para manter o *status quo* da sociedade vigente, com critérios voltados à afirmação e disseminação de ideias que desejamos propagar e reforçar.

À medida que foi se desenvolvendo, a temática avaliação foi se estruturando em três principais ramos – Uso (*use*), Métodos (*methods*) e Valorização (*valuing*), do que Alkin & Christie

(2004), especialistas no tema, chamam de *Árvore das Teorias de Avaliação*. Um breve olhar para a Figura 4, nos permite identificar que, para cada um desses ramos, há uma série de propostas teóricas apresentadas por diferentes especialistas.

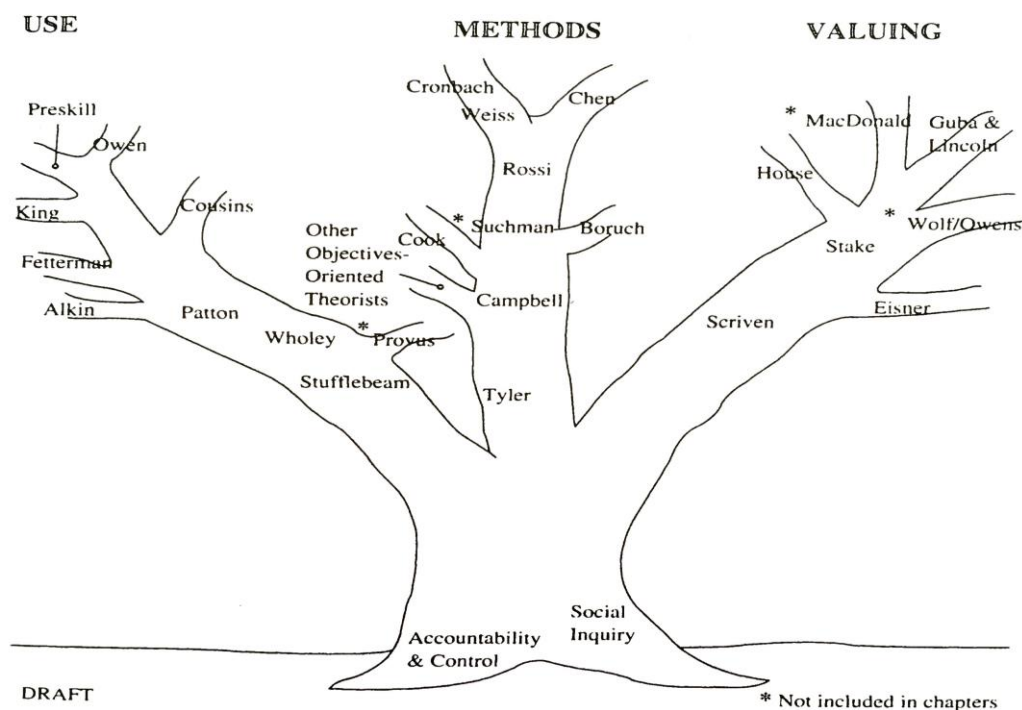


Figura 4 - *Árvore das Teorias de Avaliação*
 Fonte: ALKIN & CHRISTIE, 2004, p. 12

Essa Figura 4 mostra algumas referências básicas para cada um dos ramos. Os autores do ramo Método focam seus estudos sobre avaliação para a área de pesquisa, ou seja, dedicam-se a apresentar propostas iniciais sobre métodos de pesquisa para a construção do conhecimento científico. O ramo Valorização concentra-se no acompanhamento e na mensuração dos processos educativos em termos qualitativos e quantitativos, sendo que se trata especificamente da definição e atribuição de valores ou níveis de critérios a informações apuradas, para comprovação racional do processo de aprendizagem. Já os especialistas que atuam a partir do ramo Uso direcionam seus estudos sobre como os dados obtidos devem ou podem ser aplicados.

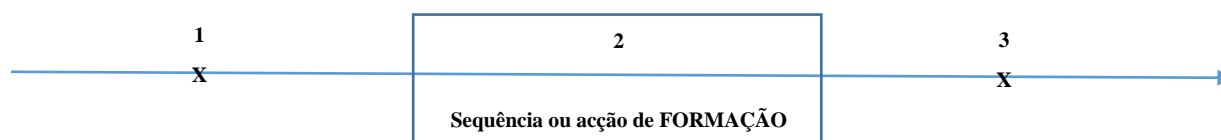
Essa ilustração nos orienta minimamente sobre como a área da avaliação se desenvolveu e segue se transformando nos dias atuais, frente às novas demandas e possibilidades de mensuração que surgem com as mudanças da própria sociedade. De fato, foram exatamente as

transformações sociais que geraram as revisões e até redefinições dos objetivos de aprendizagem e respectivas demandas por novos tipos e instrumentos de avaliação, para que os contextos atuais de conhecimento e novas competências pudessem ser verificados adequadamente.

Especificamente sobre o ramo Valorização, da Figura 3, há três abordagens mais comumente adotadas pelas instituições de ensino nos dias atuais, quais sejam: diagnóstica, somativa, e formativa.

Charles Hadji (1994), doutor em Educação, Letras e Ciências Humanas, especialista em avaliação, que atua como professor do Departamento de Ciências da Educação da Universidade *Pierre Mendès – France Grenoble 2*, distingue essas três abordagens de avaliação com base no papel que cada uma terá no processo formativo.

Quadro 02: Funções da Avaliação, segundo o seu papel na sequência da acção de formação²



Em (1): ANTES DA ACÇÃO DE FORMAÇÃO	Em (2): DURANTE A ACÇÃO	Em (3): DEPOIS DA ACÇÃO DE FORMAÇÃO
Avaliação: - Diagnóstica - Prognóstica - Preditiva	Avaliação: - Formativa - Progressiva	Avaliação: - Sumativa - Terminal
Função: - Orientar - Adaptar	Função: - Regular - Facilitar (a aprendizagem)	Função: - Verificar - Certificar
Centrada: No produtor e nas suas características (Identificação)	Centrada: Nos processos e nas atividades de produção	Centrada: Nos produtos

Fonte: HADJI, 1994, p.63

A avaliação diagnóstica, também conhecida como prognóstica ou preditiva, destina-se ao mapeamento de um conhecimento específico, antes de se iniciar um determinado processo educacional. Trata-se de avaliações aplicadas, por exemplo, quando da entrada em uma

² O texto do quadro está escrito em português de Portugal, pois ele foi retirado de um livro cuja tradução para o português foi feita em Portugal. (Sumativa = Somativa)

instituição de ensino, para fins de verificação sobre qual o conhecimento prévio de um conteúdo a ser estudado. Um exemplo dessa avaliação são as provas aplicadas pelas escolas de idioma, para identificação do nível que um aluno poderá ser alocado, em função do que já conhece ou não sobre o idioma em questão (LUCKESI, 2011a).

A avaliação somativa é atualmente a mais adotada pelo maior número de instituições educacionais no Brasil e na maioria dos demais países, para verificação de seus processos de aprendizagem, a qual é realizada ao final de períodos específicos de apresentação de conteúdos. Dependendo do tempo de duração do curso, ela pode ser realizada apenas uma vez ao final do curso, ou em dois momentos diferentes, durante um curso de um semestre, por exemplo.

Para esse segundo contexto, o professor pode trabalhar determinados conteúdos em cerca de dois meses, e ao final desse período opta por aplicar um instrumento de verificação, que pode ser uma prova discursiva. O resultado final do processo de aprendizagem será a somatória de todas as verificações realizadas, em momentos específicos, sempre para verificar o quanto os alunos aprenderam sobre o conteúdo apresentado/trabalhado durante um período específico (LUCKESI, 2011a).

Já a avaliação formativa, sobre a qual apresentaremos mais detalhes na sequência, se caracteriza por ter: “[...] uma finalidade pedagógica, o que a distingue da avaliação administrativa, cuja finalidade é probatória ou certificativa. A sua característica essencial é a de ser integrada na acção de formação, de ser incorporada no próprio acto de ensino”. (HADJI, 1994, p.63)

Ao tratar especificamente das funções da avaliação formativa, Hadji (2003) destaca que essa abordagem apresenta algumas funções complementares: fortalecimento da confiança do aluno em si próprio; apoio para o progresso dos alunos, com a definição de etapas claras a serem cumpridas; *feedbacks* propositivos e rápidos aos alunos, sempre com base nos critérios que estão sendo utilizados; estabelecimento de relação dialógica entre professor e aluno, com transparência do processo de avaliação.

Perrenoud (2007) e Wiliam (2011), dentre outros especialistas em avaliação, consideram a avaliação diagnóstica e a somativa como sendo *de*³ aprendizagem, posto que focam a

³ Grifo da pesquisadora, para destacar um aspecto.

verificação do quanto um aluno aprendeu sobre um determinado tema, mas a aplicação dos instrumentos de avaliação se dá apenas após as aulas sobre o mesmo. Ou seja, uma avaliação sobre o que o aluno conseguiu aprender de um tema, apresentado durante um período específico de aulas.

Até os anos de 1940, as categorias de avaliação eram mais simples e incipientes quando comparadas aos complexos sistemas de avaliação hoje vigentes no Brasil e no mundo (LUCKESI, 2011b). Foi a partir de 1942, que Ralph Tyler (1902-1994), educador norte-americano especialista em avaliação e valorização⁴, cujo nome é mencionado na base do ramo Método, da Árvore das Teorias da Avaliação, propôs um processo de avaliação focado na identificação racional dos objetivos curriculares definidos previamente para um processo de ensino aprendizagem (ALKIN & CHRISTIE, 2004). Nessa proposta, as verificações eram feitas em momentos específicos, com base no modelo de soma dos resultados obtidos a cada verificação realizada (avaliação somativa).

A evolução das pesquisas de Tyler (ALKIN & CHRISTIE, 2004) sobre avaliação e a identificação dessa necessidade motivou a Associação de Psicologia Americana a encomendar a um grupo de estudiosos, à época influenciados pelas propostas desse pesquisador, a elaboração de uma lista do que seriam esses objetivos educacionais, a qual ficou conhecida como Taxonomia de Bloom⁵, em 1956.

O surgimento de novas abordagens educacionais com propostas mais dialógicas e colaborativas, muitas delas focadas no desenvolvimento do pensamento crítico dessas crianças e jovens, independente de sua classe social, fez surgir a necessidade de novas abordagens de avaliação. O processo de avaliação não poderia mais se restringir a aprovar ou reprovar o aluno, como resultado de verificação sobre o quanto o mesmo havia aprendido de um determinado conteúdo.

A evolução dessas reflexões conceituais fomentou a necessidade de acompanhamento dos alunos ao longo do processo de construção do conhecimento, momento a momento. O

⁴ Em inglês, os especialistas utilizam dois termos diferentes para tratar desse tema, quais sejam: *assessment*, que se refere à avaliação; *evaluation*, que se refere à mensuração e/ou valorização de um processo educativo.

⁵ O nome de tal classificação deve-se ao fato de que o desenvolvimento da mesma foi feito pelo especialista Benjamin Bloom e sua equipe de colaboradores. A publicação dessa primeira proposta no Brasil foi feita em 1972. Em 2001, outro grupo de estudiosos do tema, agora composto por um dos colaboradores do primeiro grupo – PhD. D. Krathwohl, também a partir de um convite da Associação de Psicologia Americana, revisou e atualizou a referida proposta, de 1956.

objetivo era reforçar o conhecimento desenvolvido de forma correta, e de intervir e ajudar o educando no processo de ajuste do seu processo de aprendizagem mais direta e rapidamente, para os temas que necessitassem maiores esclarecimentos.

Foi Michael John Scriven (1928 -), britânico, que passou infância na Austrália, matemático especialista em avaliação educacional, quem, em 1967, apresentou a primeira proposta de avaliação formativa, termo por ele cunhado. Suas primeiras ideias discorriam sobre quais as características que uma avaliação voltada à construção da aprendizagem do aluno deveria ter, e enfatizavam a necessidade de pensarem novas formas e instrumentos para aplicação de tal tipo da avaliação (ALKIN & CHRISTIE, 2004).

Nesse novo contexto, os dados obtidos deveriam ser analisados e tratados pelo professor de uma forma diferenciada, para que ele efetivamente auxiliasse seu aluno na construção do próprio conhecimento, indicando seus pontos fracos e como melhorá-los, estimulando-o e orientando-o sobre como assumir a responsabilidade pela construção de sua própria aprendizagem.

Outro aspecto dessa proposta refere-se ao planejamento em si da avaliação. Como destacamos anteriormente, a avaliação diagnóstica e a somativa, mais corriqueiramente adotadas, desenvolvem verificações no início ou final de cada processo de aprendizagem, respectivamente, sendo que os instrumentos de mensuração utilizados são pensados separadamente do plano das práticas pedagógicas. A necessidade de pensarem instrumentos de verificação para o processo de ensino e aprendizagem os fez refletir sobre o planejamento de instrumentos de avaliação, com a finalidade de auxiliarem na construção do conhecimento, quando da definição de cada uma das atividades em sala de aula.

Surgiu, então, a necessidade de uma estrutura de avaliação composta por ações estratégicas, as quais deveriam ser pensadas de forma integrada e convergente ao plano pedagógico de um curso. E as técnicas de avaliação para a aprendizagem deveriam ser implementadas em momentos específicos, em todo o processo de ensino e aprendizagem (WILIAM, 2011).

Popham (1975 apud ALKIN & CHRISTIE, 2004) reflete que a proposta de avaliação formativa se estrutura com base em um conjunto de ações que devem ser planejadas e organizadas de forma clara e detalhada, em um processo coletivo entre professor e alunos

participantes do referido processo. E esclarece que há instrumentos de avaliação que podem ser utilizados tanto para a abordagem somativa como para a formativa.

Lembramos que, independente do país, já à época da apresentação dessa proposta por Scriven (ALKIN & CHRISTIE, 2004), os professores já se mostravam pressionados pela quantidade de conteúdos que deviam ministrar durante um determinado período letivo. E apesar de reconhecerem a necessidade da mudança dos processos de avaliação, recebiam a inviabilidade de implantação de instrumentos de verificação nesse processo, sob risco de terem que realizar inúmeros ajustes em suas práticas, que resultassem inclusive na necessidade de aumento de número de horas de dedicação à preparação e aplicação desses processos.

Antes de prosseguirmos, esclarecemos que não temos como afirmar aqui se essas classificações sobre ser *de* ou *para* aprendizagem sejam absolutamente corretas, e que principalmente a avaliação diagnóstica e somativa não possam ser classificadas como *para* aprendizagem. Trata-se de um aspecto ainda em estudo pelo campo da educação, sobre o qual não nos cabe opinar aqui neste estudo. Esse aspecto só foi apontado por ser a forma como Perrenoud (2007) e Wiliam (2011) explicam o aspecto formativo ao longo do processo de construção do conhecimento.

Foram exatamente esses dois primeiros aspectos da avaliação formativa, o de permitir o acompanhamento do processo de aprendizagem, e sua classificação inicial como sendo uma avaliação *para* aprendizagem, exatamente por focar no apoio à construção do conhecimento dos alunos já nesse processo, que nos fizemos propor como objetivo deste estudo a verificação da estruturação dessa proposta, principalmente com base nas premissas do paradigma da Educomunicação, a saber, o diálogo e protagonismo.

2.1 Teorias de Ensino e Aprendizagem e as Abordagens de Avaliação

O surgimento de novas teorias de ensino e aprendizagem em função das transformações sociais ocorridas principalmente nas últimas décadas, tem destacado a necessidade da identificação de novas propostas de avaliação que sejam adequadas para aplicação nos espaços educativos que adotam práticas definidas com base nessas novas teorias.

A crítica aos modelos de avaliação ditos “quantitativos” se dá principalmente pelos defensores da adoção de práticas pedagógicas nascidas e/ou voltadas exatamente à transformação social, sobre a qual tratamos no Capítulo Um, sobre Educomunicação. E a escolha por uma dessas avaliações – diagnóstica, somativa ou formativa - deriva da definição das propostas teóricas de ensino e aprendizagem adotadas em cada escola. Logo, neste tópico explicamos de forma resumida a relação entre as bases de algumas das principais teorias de ensino e aprendizagem, com as avaliações aqui mencionadas.

Para tanto, escolhemos utilizar a nomenclatura adotada pela Prof^a Maria da Graça Nicoletti Mizukami (1986). Para essa pedagoga e doutora em Ciências Humanas, professora titular da Universidade Federal de São Carlos, todas as transformações sociais, filosóficas e psicológicas, que o ser humano vivencia constantemente, fazem com que as teorias de ensino e aprendizagem estejam em constante questionamento, revisão, atualização e até inovação.

Ela classificou e trabalhou em sua pesquisa de doutorado o que denominou de cinco principais abordagens teóricas de ensino e aprendizagem: tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sociocultural⁶. Esse estudo teve como objetivo apurar e entender a aparente desarticulação ocorrida entre as teorias mais lembradas e defendidas pelos docentes, e as abordagens práticas mais adotadas pelos mesmos em suas salas de aula.

Os descritivos resumidos nos permitem refletir brevemente sobre a relação das abordagens de avaliação com essas teorias. Percebemos, por exemplo, que os modelos tradicional e comportamental, a princípio, focam mais na avaliação de aprendizagem, optando por avaliações diagnósticas e/ou somativas, com verificações antes ou após períodos específicos (LUCKESI, 2011b; PERRENOUD, 2007).

⁶Nomenclatura adotada por Mizukami (1986) quando da publicação de sua tese de doutoramento em Ciências Humanas, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ).

Quadro 03: Abordagens Teóricas de Ensino e Aprendizagem⁷

ABORDAGEM TEÓRICA	DESCRITIVO RESUMIDO
Tradicional	Os objetivos educacionais obedecem à sequência lógica dos conteúdos. Os conteúdos são baseados em documentos legais, selecionados a partir da cultura universal acumulada. Predominam aulas expositivas, com exercícios, leituras-cópias.
Comportamentalista	Os objetivos educacionais são operacionalizados a partir de classificações: gerais (educacionais) e específicas (instrucionais). Ênfase nos meios: recursos audiovisuais, instrução programada, tecnologias de ensino, ensino individualizado (módulos instrucionais), “máquinas de ensinar”, computadores, <i>hardwares</i> , <i>softwares</i> . Os comportamentos desejados serão instalados e mantidos nos alunos por condicionantes e reforçadores.
Humanista	Objetivos educacionais obedecem ao desenvolvimento psicológico do aluno. Os conteúdos programáticos são selecionados a partir dos interesses dos alunos. “Não diretividade”. A avaliação valoriza aspectos afetivos (atitudes) com ênfase na autoavaliação.
Cognitiva	Desenvolve a inteligência, considerando o sujeito inserido numa situação social. A inteligência constrói-se a partir da troca do organismo com o meio, pelas ações do indivíduo. Baseado no ensaio e no erro, na pesquisa, na investigação, na solução de problemas, facilitando o “aprender a pensar”. Ênfase nos trabalhos em equipe e jogos.
Sociocultural	Os objetivos educacionais são definidos a partir das necessidades concretas do contexto histórico-social no qual se encontram os sujeitos. Busca uma consciência crítica. O diálogo e os grupos de discussão são fundamentais para o aprendizado. Os “temas geradores” para o ensino devem ser extraídos da prática de vida dos educandos.

Fonte: Mizukami (1986, apud Santos, 2005, p. 30)

A própria mudança de papel dos professores nos espaços educativos, a partir das novas propostas de aprendizagem, já nos faz refletir também sobre a necessidade de uma avaliação que acompanhe o processo de aprendizagem em si. Foi exatamente por conta desse novo contexto que surgiu a proposta de avaliação para aprendizagem ou formativa, a qual vem sendo estudada e testada por vários especialistas, como Wiliam (2011), que já dedica cerca de trinta anos de sua vida acadêmica pesquisando sobre uma proposta de avaliação mais consistente e eficiente com base nessa abordagem. Ele tem verificado práticas dessa avaliação desenvolvidas em contextos educativos do Reino Unido e EUA, as quais foram estruturadas a partir de práticas pedagógicas desenvolvidas sob as premissas das três teorias mais recentes, destacadas por Mizukami (1986), a saber: a humanista, cognitiva e sociocultural, buscando uma sistematização mínima da mesma.

⁷ Os textos dos descritivos resumidos de cada uma das cinco abordagens teóricas deste quadro foram retirados do quadro resumido que Santos (2005) elaborou em seu próprio estudo, sobre as ideias de Mizukami (1986).

Sobre os resultados da pesquisa de Mizukami (1986), eles indicaram a existência de uma significativa desarticulação entre o conteúdo estudado – e em teoria, aprendido, pelos professores enquanto atendiam suas formações ao longo dos anos - e a prática pedagógica que eles adotam no dia a dia de suas salas de aula:

Esta possível desarticulação sugere a necessidade de se repensar cursos de formação dos professores. Sugere igualmente a necessidade de análise dos conteúdos usualmente veiculados em disciplinas pedagógicas, especialmente daqueles que analisam abordagens do processo ensino-aprendizagem, procurando articulá-los com a prática pedagógica, em suas diferentes manifestações, possibilitando assim uma compreensão cada vez mais abrangente e significativa do real. (MIZUKAMI, 1986, p. 100)

Lembramos que a referida pesquisa foi desenvolvida nos anos de 1984 – 1985, sendo que esses resultados já sinalizavam a dificuldade dos professores na adoção de novas práticas pedagógicas pensadas a partir de abordagens mais dialógicas e interativas, como a cognitiva, sociocultural e humanista. Mizukami (1986) pode ter identificado uma possível dificuldade dos professores quanto ao planejamento, implementação e acompanhamento de atividades mais dialógicas, mas infelizmente, em seu trabalho ela não chega a avançar quanto ao esclarecimento sobre as possíveis causas.

Não localizamos uma sequência do referido estudo, mas resgatamos esta pesquisa para explicarmos resumidamente essas três abordagens - cognitiva, sociocultural e humanista - e seus aspectos dialógicos passíveis de serem identificados no processo de aprendizagem, o que nos permite entender mais claramente a necessidade de identificação de uma proposta avaliativa que atenda a essa necessidade.

A própria leitura desses resumos nos faz refletir sobre qual seria o processo avaliativo mais adequado a cada uma dessas abordagens, em função de suas características dialógicas e reflexivas. Exatamente o aspecto dialógico das mesmas parece demandar uma opção que viabilize o acompanhamento ao longo do processo, sendo que esse foi, como dissemos anteriormente, um dos motivos pelos quais escolhemos verificar os aspectos comunicacionais da avaliação para aprendizagem, a partir do mapeamento dos pontos comuns com os pressupostos da abordagem educomunicativa.

Especificamente sobre a adoção das tecnologias digitais nos espaços escolares e sobre as recentes demandas por formações específicas para esse uso, tais cursos têm sido indicados ou solicitados pelos próprios professores, para que entendam como planejar dinâmicas

pedagógicas com tais aparatos comunicacionais, as quais apresentem reais ganhos para a aprendizagem dos alunos.

Esse contexto parece nos mostrar que os contextos identificados nos estudos de Mizukami (1985) ainda parecem existir, apesar de já terem se passado vários anos da realização da pesquisa. De fato, vários professores ainda hoje parecem demonstrar dificuldades em pensar o uso pedagógico e comunicacional de tais recursos midiáticos, principalmente quando são demandados a abandonarem o uso instrumental desses aparatos, para pensarem práticas pedagógicas mais dialógicas e protagonistas, a serem desenvolvidas por meio do uso de tais recursos, como as defendidas pelas teorias humanista, cognitiva, sociocultural, por exemplo.

2.2 A Avaliação Dialógica

Como vimos no histórico sobre o surgimento da abordagem da avaliação formativa, ela foi formulada principalmente para atender às necessidades de acompanhamento dos processos de aprendizagem caracterizados por trocas dialógicas entre seus participantes, planejadas a partir das premissas de teorias de aprendizagem mais recentes, como a humanista, cognitiva e sociocultural.

Conseqüentemente, definimos que essas características dialógicas seriam exatamente o aspecto comum principal a ser utilizado em nossa pesquisa de campo, para verificarmos os possíveis pontos de aproximação entre uma abordagem de avaliação para aprendizagem e os paradigmas educomunicativos.

Durante nossos estudos iniciais, identificamos a proposta da avaliação formativa de Wiliam (2011) e uma proposta denominada avaliação dialógica, nascida das bases da Pedagogia da Libertação, proposta por Freire (2005). Dado que as bases referenciais da proposta adotada nas aulas dos LIE, da SME-SP, são de Wiliam (2011), e que as da Educomunicação têm em Freire (2005) um de seus principais autores, optamos por apresentar aqui a fundamentação conceitual de ambas as propostas, para mapearmos os indicadores que poderiam ser utilizados na pesquisa de campo.

Para iniciarmos, apresentamos aqui a proposta de avaliação nascida das próprias ideias de Freire (2002), a avaliação dialógica. Lembramos que dentre suas ideias, está a defesa de, por

exemplo, o professor adequar sua fala à realidade dos alunos ao apresentar qualquer conteúdo, de maneira que esses tenham uma melhor compreensão sobre o que está sendo tratado em aula. Para ele, o educador precisa considerar a subjetividade dos participantes de uma turma, para que esses vivenciem os processos de produção de sentidos e de construção de seus próprios significados.

Ao defender uma Pedagogia de Libertação estruturada no diálogo entre as partes envolvidas, dentre outros aspectos, Freire (2002) refletiu também sobre como deveria ser uma avaliação dialógica isenta de aspectos punitivos, de reprovação, derivada da concepção burocrática e bancária da escola. Essa abordagem deveria adotar a colaboração e diálogo desde a definição de suas premissas até sua própria implementação. E os critérios a serem considerados deveriam ser definidos por um colegiado de professores e coordenadores, além de ser transdisciplinar, posto que deve acompanhar a evolução da construção de conhecimento considerando também os pontos de integração entre as diversas disciplinas em estudo. Nessa abordagem, a avaliação passa a ter o papel de fomento da transformação social de todos seus participantes, inclusive no que se refere à própria forma como o erro é tratado.

José Eustáquio Romão (2011)⁸ preocupou-se em aprofundar a proposta da avaliação dialógica com base nas ideias de Freire (2002). Um dos primeiros aspectos que ele destaca é quanto aos desafios de se implantar a referida abordagem em função de uma cultura escolar fortemente arraigada em uma prática de avaliação majoritariamente somativa do processo de aprendizagem, com forte ênfase no acerto e erro, norteadores da aprovação ou reprovação. Vale destacar que o modelo de avaliação com base nas ideias de Freire (2002) deve sustentar ações voltadas à transformação das estruturas das relações e vínculos entre alunos, professores, instituição de ensino e comunidade, as quais devem ser mais flexíveis e horizontais.

A escola deve resgatar seu papel principal de formação de cidadãos, a partir do que ele denomina uma escola cidadã, que trabalhe os conteúdos obrigatórios integrados com dinâmicas que permitam também a construção de competências específicas necessárias às práticas de cidadania. Essa estruturação transdisciplinar dos processos de aprendizagem proposta por Freire (2002) demanda uma avaliação mais dialógica, com novas formas de acompanhamento e registro das dinâmicas em sala de aula, bem como que a avaliação desses

⁸ Doutor em Educação, pela Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, é um dos fundadores do Instituto Paulo Freire e coordenador da Cátedra do Oprimido, da Universitas Paulo Freire (Unifreire)

registros e respectivos retornos aos alunos sejam feitos de maneira mais ágil, objetiva, construtiva e propositiva.

A verificação da aprendizagem não deve se restringir à elaboração de uma dissertação ou trabalho escrito, para que o professor possa analisar o desenvolvimento da construção de conhecimento por cada aluno, e muito menos para a identificação dos erros cometidos. Ao contrário disso, além de práticas dialógicas ao longo de todo o processo de aprendizagem, essa proposta deve prever, ainda, como atividade final, uma reflexão problematizadora coletiva – a chamada roda de conversa -, a qual é desenvolvida com e por todos os alunos, enquanto que ao professor cabe apresentar *feedbacks* objetivos, com base nos conteúdos trabalhados e objetivos almejados, pontuando aos alunos o que e como pode ser ajustado ou corrigido, para que eles tenham uma aprendizagem mais consistente. Aqui se instala o que Romão (2011, p. 107) chama de “verdadeiro círculo de investigação do conhecimento e dos processos de abordagem do conhecimento”.

Como destacava Paulo Freire ao longo de sua obra e, mais especificamente, na última que publicou em vida, *Pedagogia da Autonomia* (1997), o homem, como ser incompleto, inacabado e confuso que é, só inicia o processo de plenificação, de acabamento e de autoconclusão de sua humanidade no momento em que toma consciência de sua incompletude. O processo de desalienação inicia-se, então, com a consciência dos próprios limites ou com a apreensão crítica da própria realidade alienada. Essa conscientização nada mais é do que um profundo processo de autoavaliação, de verificação da própria ontologia, na medida em que a pessoa se debruça, diagnosticamente, sobre si mesma, na busca da superação dos próprios limites. (ROMÃO, 2011, p.149)

Observamos aqui alguns aspectos que nos remetem às práticas educacionais, mais especificamente, ao Projeto EducomJt, mencionado no capítulo um. Como dito, apesar de não haver uma orientação clara sobre o que seriam os processos de avaliação dessas dinâmicas, um de seus principais pressupostos era de que, ao final de cada projeto, os alunos fizessem uma avaliação do que havia ocorrido ao longo do desenvolvimento do mesmo, a partir de uma roda de conversa.

Especificamente sobre o tratamento do erro na avaliação dialógica, ele passa a ter uma função não de reprovação, mas de indicador de necessidade de novas reflexões e eventuais explicações sobre um determinado conteúdo, para auxiliar os alunos que apresentam algum tipo de dificuldade no acompanhamento e desenvolvimento coerente da atividade. Nessa abordagem:

é o registro e a análise dos insucessos como fonte de apreensão dos mecanismos de raciocínio que a eles presidiu, com vistas à reprogramação curricular – aqui entendido em seu sentido amplo. Se o equívoco e o insucesso deixam de ser fonte de julgamento e punição, é porque a visão de mundo de quem os aborda considera-os como “contingências necessárias” no processo de construção do saber. Não se trata de buscar o erro para que se possa construir o conhecimento, mas encará-lo como fonte de outros saberes – no caso da avaliação – didático-pedagógicos. Além disso, nem todo “insucesso” é na verdade insucesso, porque o é, na maioria das vezes, se nos colocamos na perspectiva do conhecimento que se pretende hegemônico. O pensamento conservador lê o mundo no viés do “certo / errado” – evidentemente considerando-se como monopolizador da primeira parte da dicotomia – porque tal “maniqueístização” lhe permite desideologizar seus próprios interesses. E esta setarização do conhecimento não pode ter contrapartida a valorização absoluta do outro polo da dicotomia. (ROMÃO, 2011, p. 104)

Ele propõe uma estrutura mínima de implementação da avaliação dialógica, a partir de cinco etapas, quais sejam:

- (1) definição dos critérios a serem verificados no processo;
- (2) definição dos procedimentos de gestão da comunicação para o processo de avaliação, para definição dos pontos de intervenção, negociação e estabelecimento de padrões a serem trabalhados;
- (3) planejamento dos instrumentos de verificação e dos pontos onde eles serão aplicados;
- (4) definição das ações estratégicas de verificação do desempenho e aplicação dos critérios previamente definidos;
- (5) procedimentos de análises dos resultados, descrição das formas de *feedback* e definição das próximas ações, considerando esses resultados.

Especificamente sobre os objetivos de aprendizagem, esses devem focar “processos de reflexão e formulação coletiva com os demais membros da comunidade escolar, especialmente com os alunos, sobre o plano do curso a ser desenvolvido e os objetivos específicos a serem alcançados” (ROMÃO, 2011, p. 112).

Esse autor destaca os benefícios que todos os participantes de um determinado curso poderão ter com a adoção dessa estrutura de avaliação, apesar do desafio de implementá-la, e aqui lembramos que atualmente as TIC têm papel essencial na facilitação da adoção dessa abordagem, posto que muitos dos registros podem ser feitos por meio do uso desses instrumentos.

A avaliação enquanto instrumento de auxílio para a construção da aprendizagem, com base na definição coletiva, objetiva e detalhada dos critérios de avaliação por todos os educadores envolvidos, torna o processo menos subjetivo, anulando o aspecto de poder que a avaliação

apresenta. Outro aspecto que acaba sendo trabalhado é o desempenho dos próprios educadores com os estudantes, posto que a maior integração, principalmente entre esses participantes do processo, permite que eles se ajudem uns aos outros na definição e planejamento dos critérios e atividades, o que acaba elevando o desempenho de muitos deles.

Romão (2011) reflete que, ao propor a adoção dessa abordagem de avaliação dialógica, isso não deve ser feito de forma radical e súbita. Ele relembra que estamos falando aqui de uma mudança de cultura escolar, que demanda tempo para assimilação e interiorização dessas práticas pelos próprios educadores. Consequentemente, a implementação dessa abordagem tem que ser feita paulatinamente, para depois passar à redução das práticas de outra abordagem mais pontual e quantitativa.

Uma educação cidadã e avaliação dialógica deve ser pensada e estruturada considerando tanto a abordagem de “educação e avaliação positivistas, que se desenvolvem com base na permanência, estrutura, estático, o existente e o produto, e as construtivistas, que reforçam a mudança, a mutação, a dinâmica, o desejado e o processo” (ROMÃO, 2011, p. 93). Isso porque só podemos reestruturar processos quando conhecemos detalhadamente suas bases. Além disso, temos que conhecer o que já existe, para entendermos o processo atual e verificarmos o que pode e deve ser modificado em quais tempos.

Outro aspecto a ser cuidado refere-se à participação dos próprios alunos, tanto no planejamento e execução das atividades, como na própria validação dos critérios de avaliação definidos previamente pelos professores. Ou seja, antes de iniciarem qualquer atividade com os alunos de uma turma, é importante que o professor responsável pela mesma explique detalhadamente como eles serão avaliados e quais serão os critérios que serão considerados. Aqui os estudantes não apenas devem entender os mesmos, mas principalmente opinar quanto à validade ou não deles em relação às ações onde serão adotados.

Observamos também um trabalho direto da competência de autonomia desses estudantes, os quais são estimulados a todo momento a entenderem e internalizarem a importância da construção contínua de novos conhecimentos para suas vidas enquanto cidadãos, de forma que eles se apropriem desse processo e passem a definir individualmente os rumos de sua própria aprendizagem ao longo da vida.

Este último se refere a um aspecto muito defendido por vários especialistas em avaliação, como é o caso de Hadji (2011) e Wiliam (2011), qual seja, a autorregulação. Esta será melhor explicitada na apresentação das ações estratégicas do modelo de avaliação formativa, de Dylan Wiliam, mas destacamos aqui que, mesmo para esse modelo da avaliação dialógica, com base nas ideias de Paulo Freire, a autorregulação também é considerada o principal objetivo ou objetivo maior de todo o processo de aprendizagem.

Essa proposta propõe a figura de um profissional que dê apoio ao planejamento dessas práticas, para auxiliar e fomentar a mudança de cultura escolar:

Oferecer diretrizes para o planejamento, com base em pesquisas de “temas geradores” ou “estruturas significativas” da “cultura primeira” da comunidade em que a escola atua; subsidiar a formulação do plano de curso com instrumentos, mecanismos e procedimentos que tenha estudado ou aplicado ao longo de sua experiência como professor; realizar pesquisas sobre procedimentos didático-pedagógicos praticados na escola; analisar, tecnicamente, os instrumentos de avaliação e seus resultados, devolvendo sugestões que orientem o replanejamento etc. (ROMÃO, 2011, p. 122)

Ele reflete sobre o nome que poderia ser dado a esse profissional, algo que tire um pouco do que chama de aspecto militarista e político, sugerindo “coordenador pedagógico” ou “animador pedagógico” (Romão, 2011, p.121). Nós sugerimos educador, por razões óbvias.

Neste momento, vale analisarmos as atividades descritas desse educador e as dinâmicas pelas quais o educador deve ser responsável, apresentadas no capítulo um, que nos permite observar pontos de aproximação entre a Educação e Avaliação Dialógica.

A análise desse modelo de avaliação para aprendizagem aponta que a avaliação dialógica apresenta procedimentos comunicacionais tanto em sua estruturação como em sua implementação, sendo que, em todos esses momentos, as intervenções devem ser feitas de maneira planejada e cuidadosa, para que ao final os objetivos do processo de aprendizagem almejados sejam atingidos.

Podemos considerar que se trata do que estamos chamando aqui de uma avaliação *para*⁹ a aprendizagem, em função da própria definição apresentada por Perrenoud (2007) sobre esse termo. Há também vários pontos comuns entre a avaliação formativa, como descrita por Scriven (ALKIN & CHRISTIE, 2004) e avaliação dialógica, por Romão (2011), quais sejam:

⁹ Grifo desta autora, para destacar a característica dessa avaliação.

trocas dialógicas entre todos os participantes; o erro enquanto ferramenta de construção do conhecimento; formulação dos critérios de avaliação desenvolvida conjuntamente entre professor e alunos; acompanhamento ao longo do processo de aprendizagem; desenvolvimento de uma escola cidadã; mudança da relação professor-aluno (mais próxima, dialógica, respeitosa); e, objetivo maior é a transformação social.

Mais do que isso, essas primeiras reflexões nos permitem considerar a avaliação dialógica como sendo um modelo alinhado com os pressupostos do paradigma da Educomunicação, posto que uma das principais referências teóricas da Educomunicação é exatamente Paulo Freire.

Lembramos que decidimos apresentar esta proposta neste estudo para estruturarmos mais claramente quais seriam os aspectos de uma avaliação educ comunicativa. Apesar disso, na sequência, apresentamos as ideias da avaliação formativa por Wiliam (2011), posto que se trata da abordagem adotada nas práticas dos LIE, da DOT/SME-SP, sobre as quais desenvolvemos nossa pesquisa empírica. Além disso, essa segunda proposta apresenta os instrumentos de avaliação, cuja elaboração Romão (2011) sugere que sejam definidos.

2.3 Ações Estratégicas de Avaliação Formativa

A competência essencial do professor consiste, portanto, em saber criar as condições suscetíveis de permitir que os alunos construam seus próprios saberes. Em outras palavras, saber estruturar e organizar o ambiente, para que ele se torne um ambiente facilitador de aprendizagens. (HADJI, 2011, P. 5).

A adoção da avaliação para aprendizagem implica não apenas em um planejamento e aplicação de vários instrumentos de avaliação ao longo do processo de aprendizagem, mas de uma mudança da cultura educacional das instituições. Pensar a avaliação para aprendizagem – formativa ou dialógica, qualquer que seja a nomenclatura utilizada - demanda uma mudança profunda na forma de criar, planejar e implementar um processo de ensino e aprendizagem como um todo, inclusive de todas as relações e interações passíveis de ocorrerem durante o mesmo.

Aqui resgatamos as ideias de Martín-Barbero (2011) sobre a necessidade de criação de ambientes educativos que propiciem a construção e fortalecimento de uma nova relação

pedagógico-comunicacional entre os participantes desses espaços educativos, e de Baccega (2011) e Citelli (2011), que também destacaram a necessidade de modificação das relações e interações que ocorrem nos espaços educativos, a partir das transformações sobre como os processos comunicacionais se desenvolvem, focando em práticas mais dialógicas e interativas.

Falamos da necessidade de revisão e modificação dos procedimentos de responsabilidade dos professores, coordenadores e gestores dessas instituições, especialmente porque a referida proposta pressupõe como resultado um empoderamento e autorregulação do seu próprio processo de aprendizagem pelo aluno. Trata-se da conscientização da importância da educação na vida do ser humano, estado esse que se edifica e consolida por meio de uma série de processos dialógicos reflexivos, estruturantes da proposta de avaliação para aprendizagem.

Esse contexto nos remete também às reflexões de Roger Hart, apresentadas ao final do tópico sobre protagonismo, do Capítulo Um, quando destacamos a necessidade da vivência de vários processos seguidos de diferentes tipos de participação, até para que as crianças e jovens alunos possam construir e reconstruir seus referenciais internos, seus conhecimentos e entendimentos, sobre as diferentes possibilidades de participação, e entender quais as implicações de cada uma delas. A autorregulação é um estado que tem que ser edificado, e um dos meios de fazê-lo é a adoção da avaliação formativa.

A leitura das ideias desses autores – da comunicação e da educação - reforça a necessidade de retornarmos às práticas pedagógico-comunicacionais, descritas no Capítulo Um, por nós entendidas como sustentação necessária ao desenvolvimento das ações estratégicas da avaliação formativa ou para aprendizagem. E o que seriam, então, essas ações estratégicas?

As ideias de Wiliam (2011; 2015), de certa forma, convergem ainda mais com as ideias da avaliação dialógica de Freire (ROMÃO, 2011), quando falamos das ações estratégicas voltadas à implementação da avaliação de aprendizagem. O primeiro passo para pensarmos a estruturação de uma proposta de avaliação formativa é responder a três perguntas básicas: (a) onde o aluno quer chegar; (b) onde o aluno está neste momento; (c) como chegar onde deseja.

Quadro 04: Tipos de Estratégias de Avaliação Formativa

	Onde o aluno quer chegar	Onde o aluno está neste momento	Como chegar onde deseja
Professor	Estratégia 1 - A: Esclarecendo as intenções de aprendizagem e os critérios para sucesso	Estratégia 2: Estruturar discussões eficazes em sala de aula e outros desafios de aprendizagem que evidencie o entendimento do aluno sobre o tema em estudo	Estratégia 3: Oferecer <i>feedback</i> /retorno que motive o aluno a seguir em frente
Parceiro	Estratégia 1 - B: Entendendo e compartilhando as intenções de aprendizagem e critérios de sucesso	Estratégia 4: Ativar/mobilizar os alunos enquanto recursos instrucionais para os próprios alunos	
Aluno	Estratégia 1 - C: Entendendo as intenções de aprendizagem e os critérios de sucesso.	Estratégia 5: Ativando/mobilizando os alunos como donos de sua própria aprendizagem	

Fonte: Wiliam (2011, p. 5)

As informações referentes às respostas a essas três perguntas norteiam a definição das ações estratégicas de avaliação para aprendizagem, as quais serão adotadas para toda disciplina ou curso. E essas dinâmicas devem ser trabalhadas durante a aprendizagem, sempre de forma integrada às práticas pedagógicas, para que os objetivos educacionais sejam atingidos.

Planejar as práticas a partir da avaliação para a aprendizagem implica na definição, implementação e acompanhamento de cinco tipos de intervenções: definição de rubricas; formulação de perguntas para promoção do pensamento reflexivo; *feedback* do professor aos alunos; mobilização dos alunos como fontes de conhecimentos para trocas com seus pares; e, ativação dos alunos como donos de seus próprios processos de aprendizagem. Dependendo do momento do processo, uma ou mais delas devem estar ocorrendo.

Esse modelo específico se estrutura pela definição e realização de diversos pontos de verificação da aprendizagem do aluno em relação a um determinado conteúdo e a realização dos respectivos *feedbacks* do professor nesses momentos de verificação, para que esse aluno possa já providenciar ajustes na construção do seu conhecimento durante o desenvolvimento

do processo de aprendizagem, e não apenas ao final de um período específico, como ocorre na avaliação somativa, por exemplo.

Sobre essas dinâmicas de retorno ao aluno, Wiliam (2011) reconhece a existência de algumas dificuldades para a adoção de tal proposta, com base em diversas experimentações que desenvolveu durante suas pesquisas. A dinâmica de comentários sobre o desempenho desse aluno precisa ser desenvolvida com agilidade, para gerar eventuais processos até de revisão e reforço do processo de aprendizagem, caso haja algum aspecto que não esteja se desenvolvendo como o esperado.

A necessidade de um rápido encaminhamento quanto a eventuais ajustes no processo de aprendizagem de cada aluno, com ênfase em rápidas intervenções para orientação ou reorientação do aluno, demanda ações que implicam mais tempo do professor responsável na execução dessas dinâmicas, o que pode configurar como um desafio à adoção dessa proposta.

Esse desafio tem sido vencido aos poucos pela adoção de TIC nos ambientes educativos, cada vez mais apropriadas para os registros e verificações desse tipo de abordagem. Atualmente, já identificamos ferramentas midiáticas, cujo uso facilita a implementação de vários instrumentos de avaliação para aprendizagem, especialmente quando falamos em registro, apuração e análise do desempenho dos alunos em períodos curtos de tempo.

Algumas instituições de ensino passaram a fazer uso dos chamados ambientes virtuais de aprendizagem¹⁰, inicialmente mais utilizados em cursos de educação a distância, para viabilizar a implementação e acompanhamento de processos comunicacionais também nos espaços presenciais, voltados ao desenvolvimento de competências específicas.

Tais ambientes são, em sua maioria, espaços multimidiáticos, com aparatos comunicacionais de diversas linguagens, como: área de fórum para troca de mensagens escritas assíncronas, promoção de reflexões colaborativas entre todos os membros da turma ou mesmo entre os membros de grupos pequenos, focados no desenvolvimento de uma ação específica; *chat* escrito para conversas ao vivo por escrito; mensagens particulares para contatos individualizados entre professor - aluno ou mesmo aluno - aluno; repositório de atividades com detalhamento das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula presencial;

¹⁰ Exemplo: Moodle, EdModo, Brightspace, Blackboard, ThinkQuest/Oracle e até mesmo o Facebook, dentre outros.

repositório de materiais para disponibilização de conteúdos diversos, teóricos ou mesmo de práticas desenvolvidas na sala de aula presencial; outras.

Referimo-nos aqui a espaços educativos mediados por TIC presenciais¹¹, que permitem o desenvolvimento de inúmeras atividades pedagógico-comunicacionais, por meio do uso de computadores, *tablets* ou mesmo *smartphones*, e eventualmente até com acesso à internet para todos os participantes, de maneira a permitir o registro das diferentes participações dos alunos, em tempo real, com esses dispositivos digitais, as quais são acessadas, analisadas e rapidamente comentadas pelos professores responsáveis. Em alguns casos, até em tempo real.

Ou seja, um dos grandes desafios que surge quando apresentamos a proposta da implementação das práticas reflexivas é a própria *práxis* desse processo em sala de aula. Como pensar a dinâmica para uma turma de 30 – 40 – 50 alunos? Como estabelecer e fortalecer ecossistemas comunicativos de intensas trocas no sentido de “ouvirmos” e conhecermos as várias e diferentes reflexões e processos de aprofundamento do conhecimento sobre um determinado tema de todos os alunos da turma? Haveria realmente tempo para isso em meio a todo o conteúdo a ser trabalhado durante um período letivo?

Apesar dessa proposta, em teoria, atender diversas demandas das propostas mais recentes de ensino e aprendizagem, autores como Luckesi (2011), Perrenoud (2007) e Romão (2011), dentre outros, alertam para o grande desafio da implementação das mesmas, posto que, aliado à dificuldade de fazer os alunos refletirem mais profunda e criticamente sobre um determinado tema – prática essa para a qual em muitos casos nem os próprios docentes estão preparados para implementar -, está a limitação de tempo para conseguirmos realmente “ouvir” a grande maioria de alunos de uma turma, e para que o educador mediador responsável faça as respectivas devolutivas propositivas ao longo do processo.

William (2011) alerta ainda sobre a necessidade de envolvimento dos gestores, coordenadores, educadores e dos próprios alunos, o que demanda tempo e dedicação para o desenvolvimento de negociações constantes entre todas as partes envolvidas, para que ocorra de fato uma mudança de cultura escolar e a consequente viabilização da implementação da proposta de avaliação formativa. Trata-se de uma ponderação que já era feita pelo próprio Freire (2005;

¹¹ Para efeito desta pesquisa, estamos considerando especificamente o uso dessas TIC nos ambientes educativos presenciais, mas esse contexto também poder ser considerado para as modalidades a distância e híbrida.

2002) e por Romão (2011), ao desenvolver suas reflexões sobre o que seria a avaliação dialógica.

Retomando a questão das ações estratégicas, pensar a avaliação formativa não se resume apenas em planejar uma atividade qualquer em sala de aula, que utilize, por exemplo, um ambiente virtual de aprendizagem para o registro de alguns dos procedimentos ao longo desse processo. De fato, pensar a adoção de apenas algumas das ações estratégicas para esta proposta é tornar o processo limitado e até falho. O detalhamento das etapas permite a regulação clara do processo de avaliação para a aprendizagem. Ao defini-las e comunicá-las aos seus alunos antes de iniciar o desenvolvimento desse processo de aprendizagem, esse docente está informando como serão as regras dele, como o processo será regulado. E esse detalhamento permite ao aluno decidir sobre como será sua participação, permite assumir e trabalhar a sua autorregulação. (WILIAM, 2011; HADJI, 2011)

Outro aspecto que se destaca nesta proposta é o erro, posto que ele não indica a possibilidade de reprovação, mas assume o papel de norteador quanto aos aspectos que precisam de algum reforço, explicação adicional ou ajuste já ao longo do processo. Ele sinaliza o momento em que o aluno precisa de um esclarecimento específico ou até mesmo um acompanhamento mais próximo por parte do professor, para que consiga acompanhar os demais colegas da turma. Ou seja, o erro surge para lançar luz a uma dificuldade, para que uma ação positiva de apoio ao aluno seja providenciada já durante o processo, de forma assertiva e qualitativa.

A seguir, trataremos exatamente desses cinco tipos de ações estratégicas, apresentadas no Quadro 4, para que possamos apontar os seus aspectos dialógicos.

2.3.1 A definição compartilhada de rubricas para a orientação das ações

O questionamento (a), proposto por Dylan (2011), refere-se ao objetivo que o aluno busca atingir ao se inscrever em um determinado curso, sendo que, para este modelo de avaliação formativa, são exatamente esses objetivos – do aluno – que embasam o desenho de um curso.

Lembramos que esses objetivos não se restringem ao conteúdo teórico que possa ser oferecido, mas também a habilidades e competências¹².

Para melhor explicitar os objetivos de aprendizagem é necessário que a comunidade educativa esteja atenta ao conjunto dos critérios utilizados para verificar o atingimento dos objetivos de aprendizagem, sendo que cada um dos quatro níveis de cada critério deve ser descrito detalhadamente. É o que Wiliam (2011) define como rubricas, como veremos mais adiante. Sobre a nomenclatura dos quatro níveis, eles podem receber nomes diferenciados que estimulem os alunos a se dedicarem mais ainda ao processo (Ex: níveis dos critérios com nomes de pókemons, aves, ou animais¹³).

O termo rubrica confunde muitas pessoas, posto que ele está associado principalmente ao significado de “marca ou sinal que representa, por abreviação, a assinatura de alguém” (BECHARA, 2009, p. 792). Por isso, trazemos uma explicação sobre a origem do mesmo:

Terra vermelha, usada na cerâmica para dar a cor avermelhada. Era uso entre os copistas das Idade-Média escrever com tinta vermelha o nome e o número dos capítulos, tomando a pal. *rubrica* o significado de capítulo, assunto aí tratado. Da mesma forma, as partes explicativas dos livros litúrgicos, onde se davam as indicações das cerimônias, eram escritas com tinta vermelha, passando *rubrica* a significar por isso as regras segundo as quais devem ser feitas as cerimônias. Modernamente, na França, *rubrique* passou a designar coluna, a secção mantida por alguém nos jornais. Pelo fato de tais escritos serem assinados, *rubrique*, rubrica tomou também o significado de assinatura, de autenticação de um escrito. Daqui os livros *rubricados*, os documentos *rubricados*, isto é, que trazem a assinatura da autoridade competente ou da pessoa responsável. A palavra é portanto, de uso literário e daqui vem que alguns dizem *rubrica*, sendo a acentuação correta de acordo com o latim, *rubrica* (BUENO, 1974, p. 3589).

As primeiras ações voltadas à estruturação de rubricas enquanto instrumento de avaliação para aprendizagem datam dos anos de 1970, nos EUA, quando os professores do idioma inglês buscavam criar um novo recurso avaliativo que fosse formativo e auxiliasse no processo de alfabetização em inglês, para que não deixassem nenhum aluno reprovado. Eles buscavam a definição de padrões mínimos de qualidade para o desenvolvimento de redações dessas crianças e jovens, com indicação mais clara e detalhada de quais critérios já haviam sido cumpridos e quais os que faltavam cumprir, detalhando como fazer isso. Atualmente há inúmeras publicações, principalmente em inglês sobre o tema, e já foram desenvolvidos até

¹² Trataremos do detalhamento destes termos ainda neste capítulo.

¹³ Na apresentação dos dados da pesquisa de campo, essa classificação dos quatro níveis com nomes de animais, ou pokemons foi mais detalhada e no Anexos B, há exemplos de rubricas desenvolvidas pela DRE Campo Limpo, para seus projetos de LIE, que apresentam nomes diferenciados para esses níveis, adequados aos contextos e perfis dos públicos aos quais se destinavam.

aplicativos para tablets e celulares, que auxiliam na elaboração das rubricas¹⁴ (TILESTON, 2006). Logo, esta ação estratégica se deriva desse contexto.

Ao falarmos em objetivos, referimo-nos à definição das habilidades e competências que se espera que sejam trabalhadas nesses processos, sendo que na avaliação para aprendizagem, esses critérios não são quantitativos, mas qualitativos. Conseqüentemente, para definirmos esses indicadores, temos que detalhar quais são as dinâmicas a serem implementadas. São exatamente ações como diálogo, colaboração em grupo, contribuições nas ideias do grupo, execução das atividades em grupo, dentre outras, que devem ser acompanhadas, para verificarmos como elas serão desenvolvidas.

Como muitas dessas dinâmicas são tidas como subjetivas – mesmo os professores divergem entre si quanto ao que esperam em cada uma dessas atividades -, devemos identificar e listar os procedimentos principais que esperamos que sejam adotados pelos alunos durante o desenvolvimento dessas práticas. A partir desse detalhamento, dividimos a execução em quatro classificações, da possibilidade de execução mais básica ou simples, à mais complexa.

Ou seja, com base nos indicadores que definimos como essenciais para serem trabalhados, montamos uma tabela na qual são descritos como poderá ocorrer o desenvolvimento das mesmas, de maneira a apresentar níveis e classificações diferentes para os mesmos. Normalmente trabalhamos com 4 estágios e descrevemos detalhadamente o que esperamos que o aluno faça para cada nível daquele critério.

No caso específico da avaliação para aprendizagem, Wiliam (2011) reflete que essa fase tem que ser desenvolvida de forma totalmente colaborativa e participativa, de maneira que os alunos também se comprometam com o processo de aprendizagem a ser desenvolvido. Ele propõe que os professores de uma determinada disciplina definam com seus pares a rubrica do projeto ou disciplina, com esse detalhamento de indicadores, para depois os mesmos serem compartilhados com os alunos logo no início do processo. O que se almeja aqui é que essas crianças e jovens conheçam, entendam e validem essas premissas do curso que estão iniciando, bem como todas as competências previstas para serem trabalhadas por eles – e de que forma. Aqui é considerada ainda a possibilidade dos próprios alunos desenvolverem a rubrica da atividade, sendo que esse tipo de prática foi identificada em nossa pesquisa de campo.

¹⁴ Alguns desses aplicativos podem ser baixados por meio da *Apple Store*, tais como: *Rubrics*, *MyRubrics*.

Após a aprovação e ciência desses critérios, o professor inicia o processo de aprendizagem, sendo que ao final, ele vai retomar a rubrica, para realização das ações estratégicas finais, sobre as quais trataremos mais adiante.

A importância do conceito e da prática das rubricas reside no fato de que elas especificam claramente para os alunos o que é esperado deles durante o processo, desde os aspectos que envolvem sua participação mais simples até a mais completa, tornando claro para eles os ganhos que têm à medida que se empenham mais o desenvolvimento das tarefas.

Esse descritivo detalhado passa a ser um grande recurso para aprendizagem, posto que durante o desenvolvimento das atividades e o acompanhamento do professor e sua observação das posturas e respostas dos alunos às suas intervenções reflexivas, é possível identificar mais claramente em que nível o aluno se encontra para cada um dos critérios. Mais do que isso, permite que o próprio aluno perceba sobre o que ele pode fazer para melhorar ainda mais a qualidade do seu próprio processo de aprendizagem. Permite que o aluno reveja suas “respostas” e possa providenciar ajustes em sua reflexão e participação, sempre destacando os ganhos de aprendizagem que esse aluno tem ao decidir fazer esses ajustes indicados.

Para entendermos mais claramente o conceito atribuído ao termo rubrica, apresentamos um exemplo da mesma, com o Quadro 5:

Quadro 5 – Exemplo de Rubrica de Colaboração com uso de Ferramentas Virtuais¹⁵

Critério	Nível 1 = D	Nível 2 = C	Nível 3 = B	Nível 4 = A
RESOLUÇÃO DE PROBLEMA	Não tento solucionar problemas ou ajudar os demais a fazê-lo. Deixo que os demais façam o trabalho.	Não sugiro ou refino soluções, mas estou aberto a testar as soluções sugeridas pelos demais.	Refino soluções sugeridas pelos outros.	Busco participar ativamente e sugiro soluções para os problemas.
FOCO NA TAREFA	Raramente foco na tarefa e no que precisa ser feito. Deixo que os demais executem o trabalho.	Foco na tarefa e no que precisa ser feito em alguns momentos. Outros membros do grupo precisam me cutucar em alguns momentos, para me fazer agir.	Foco na tarefa e no que precisa ser feito na maior parte do tempo. Outros membros do grupo podem contar com essa pessoa.	Permaneço consistentemente focado na tarefa e no que precisa ser feito. Sou muito bem focado e autodirecionado.
RESPEITO MÚTUO	Questiono e recuso as opiniões, ideias ou contribuições de outros membros do grupo.	Reconheço o valor das opiniões, ideias ou contribuições de outros membros do grupo.	Incorporo algumas das opiniões, ideias ou contribuições de outros membros do grupo no projeto em andamento.	Busco ativamente incorporar as opiniões, ideias ou contribuições de outros membros do grupo.
VALOR PARA O GRUPO	Raramente ofereço ideias úteis quando participo em grupo ou nas discussões em classe. Em alguns momentos, até me recuso a participar.	Algumas vezes ofereço ideias úteis, quando participo em grupo ou nas discussões em classe. Sou um membro de grupo com participação satisfatória quando minha ajuda é solicitada.	Normalmente ofereço ideias úteis, quando participo em grupo ou nas discussões em classe. Sou um forte membro de grupo quando me esforça em participar.	Rotineiramente ofereço ideias úteis quando participo em grupo ou nas discussões em classe. Sou um líder nato que contribui com muita dedicação.

Fonte: Exemplo desenvolvido a partir do quadro de Rubricas de Avaliação Formativa (JOHNSON, 2011, p.31)

2.3.2 Reflexão Crítica a partir do Diálogo

William (2011) se baseia na pergunta (b) do Quadro 3 - onde o aluno está nesse momento -, para a estruturação do que classifica como o segundo tipo de ação estratégica da proposta, que ele denomina como a reflexão crítica.

Como pudemos identificar pelos estudos de Mizukami (1986), muitos professores ainda têm dificuldade em planejar e aplicar dinâmicas dialógicas que envolvam todos os participantes,

¹⁵ O texto deste quadro foi publicado originariamente em inglês, e foi traduzido, para este texto, por esta autora.

em seus espaços educativos. O próprio Freire (TORRES & MORROW, 2002) já alertava para a dificuldade das pessoas em se relacionarem dialogicamente. Logo, quando falamos em adotar uma abordagem de avaliação para aprendizagem, edificada a partir de práticas dialógicas, esse é um dos aspectos a ser revisto e modificado, para que a construção do conhecimento a partir desse acompanhamento realmente ocorra.

Wiliam (2011) destaca este tema como uma ação estratégica por levar em conta que a gestão da comunicação dialógica para a reflexão crítica nos espaços educativos apresenta-se, ainda hoje, como uma questão problemática. É o que fica claro no Quadro 6, com exemplos extraídos do cotidiano das práticas educativas:

Quadro 6 – Exemplos de Problemas de Falta de Gestão Comunicação para o Diálogo

PROCEDIMENTOS	RESULTADOS INADEQUADOS
O professor pede que alunos levantem a mão para responder	Tal procedimento faz com que apenas uma minoria participe.
Falta de roteiro de aula estruturado	Essa conduta não permite uma adequada gestão da comunicação para um diálogo reflexivo, sem o detalhamento claro da dinâmica reflexiva.
Tempo de reflexão e resposta	Muitas vezes o professor apresenta a pergunta, aguarda uns poucos segundos, para ele mesmo já apresentar a resposta.
Apresentação de perguntas com respostas binárias	Tal forma de propor perguntas leva a respostas simples (sim ou não), sem possibilitar ou favorecer a reflexão.
Falta de atenção às respostas	Professor não presta atenção à resposta do aluno
Esclarecimento de dúvidas	Nem sempre o professor apresenta uma explicação clara, que elucida a dúvida do aluno e este não pergunta mais, para não se expor.
Questões que não estimulam a reflexão	Não contém aspectos metacognitivos ou mesmo inferenciais, limitando-se a características básicas, literais.

Fonte: Wiliam (2011)¹⁶

Esses exemplos de erros de abordagem de dinâmicas aqui apresentados, destacam a dependência que as práticas pedagógicas têm dos processos comunicacionais que as sustentam, apontando o quanto a forma como são gerenciados influenciam no sucesso ou fracasso do atingimento dos resultados traçados. Esses exemplos reforçam ainda mais a ideia de passarmos a pensar no termo práticas pedagógico-comunicacionais enquanto uma área de intervenção da Educomunicação, ligada à didática, posto que não estamos tratando de uma

¹⁶ Fonte: Quadro desenvolvido com base nas considerações de Dylan Wiliam sobre os problemas passíveis de ocorrerem, em função da falta de planejamento das práticas comunicacionais (WILIAM, 2011).

pedagogia (da comunicação), mas de um conjunto de práticas e intervenções comunicacionais que precisam ser planejadas para viabilizar o próprio processo pedagógico idealizado.

O físico Eric Mazur, ligado à *University of Harvard*, em palestra proferida na conferência da *Association for Learning Technology 2012 (ALT-C 2012)*, ocorrida na *University of Manchester*, Inglaterra, discorreu sobre estudos que apontam para o fato de que os alunos ainda hoje são pouco reflexivos quanto ao conteúdo estudado nos espaços reflexivos. Ele refletiu que parece não haver a preocupação ou cuidado por parte da grande maioria dos docentes em planejar para suas aulas algumas ações específicas exatamente com foco no estímulo ao aprofundamento das reflexões dos alunos sobre o conteúdo em estudo.

A prática costumeira dos docentes é a de questionarem sobre a existência de dúvidas ao final de suas explanações teóricas (Ex.: alguém tem dúvida?). A ausência de dúvidas não significa necessariamente que os alunos entenderam, mas que, na maioria dos casos, eles sequer começaram a refletir sobre o tema tratado, posto que não foram questionados e estimulados adequadamente à reflexão crítica. Observe que não se trata de questionar o conhecimento desses professores, mas da capacidade deles de elaborarem perguntas reflexivas sobre o conteúdo em estudo, o que são duas coisas diferentes.

Ele destacou o quanto esse tipo de prática compromete, limita e prejudica a aprendizagem. Em sua fala no referido evento, ele defendeu e justificou exatamente a adoção de práticas comunicacionais que fomentem esse processo reflexivo dos alunos já nos espaços educativos, de maneira que o docente responsável possa esclarecer mais rapidamente as eventuais dúvidas ou entendimentos errados, e contribuir com melhor qualidade para o processo de aprendizagem de seus alunos. Perrenoud (2007) aponta que o professor deve atentar à evolução do desenvolvimento das reflexões de seus alunos, para conseguir identificar de maneira mais rápida e consistente as conclusões e até derivações de pensamentos a que seus alunos estão chegando sobre o que está expondo.

Para efeito deste estudo, destacamos como indicadores de nossa pesquisa os procedimentos comunicacionais que fomentam a reflexão crítica, mas não pretendemos adentrar ao âmbito específico da formulação da pergunta, pois esse tema não está sendo tratado aqui.

Os aspectos aqui destacados nos mostram também como a gestão da comunicação para a educação precisa ser pensada enquanto parte do planejamento dessas práticas pedagógico-

comunicacionais, para a construção consistente do conhecimento sobre um determinado tema. Ou seja, ao pensarmos o planejamento de aulas, temos que entender, considerar e planejar nossas intervenções enquanto mediadores do processo dialógico para o aprofundamento da reflexão sobre um tema, de maneira que realmente consigamos concretizar o processo comunicacional que julgamos necessário para que os objetivos de aprendizagem que traçamos realmente sejam atingidos.

Todas as reflexões apresentadas aqui nos fazem observar outro aspecto que passa necessariamente pelo fato de que a implementação de processos dialógicos para a construção social do conhecimento, bem como de práticas voltadas à resolução de problemas ou mesmo ao desenvolvimento reflexivo, deve prever uma formação específica dos próprios educadores, com grande ênfase na prática dos mesmos, os quais passam a atuar como mediadores e participantes ativos dessas dinâmicas, postura essa que pode ser bem diferente e até desafiadora para eles.

2.3.3 O *feedback* do professor

O *feedback* do professor aos alunos é a terceira ação a ser destacada como estratégica para a avaliação formativa, a qual se origina da pergunta (c): como chegar onde deseja. É exatamente com a apresentação de comentários sobre como está o desempenho do aluno, que este último poderá entender seu contexto de aprendizagem e fazer os ajustes necessários para seguir com a construção de seu conhecimento sobre uma prática.

De fato, todo tipo de avaliação – de ou para a aprendizagem – deve prever um momento desse tipo de devolutiva, para que os alunos conheçam e entendam onde erraram, para poderem focar seus estudos nos pontos fracos e para ajustarem/substituírem entendimentos errados. Mesmo para os casos em que essas crianças e jovens estejam atendendo às expectativas esboçadas na rubrica, é importante fazer o *feedback* propositivo, para reforçar esse contexto, para que as crianças e jovens também entendam que estão no caminho esperado e quais as premissas norteadoras. Contudo, ele alerta que há diferentes tipos de comentários, sendo que há aspectos específicos que devem ser considerados na devolutiva da avaliação formativa.

No processo avaliativo para aprendizagem, essa ação assume um novo papel, uma vez que o foco da mesma é o acompanhamento e assessoria aos participantes na construção do

conhecimento em todo o processo de aprendizagem, o que faz com que esses comentários tenham que ser elaborados com foco no fortalecimento desse conhecimento.

A forma como o professor estrutura e apresenta esse retorno ao aluno vai afetar diretamente todo esse processo de construção de novos saberes. O educador precisa cuidar dos termos que utilizará para apresentar essa devolutiva, posto que ele precisa fazê-lo com clareza e objetividade, para que seus alunos realmente consigam entender o que e como podem esclarecer suas dúvidas e ajustar seus erros. (WILIAM, 2011)

Os comentários simples - de aprovação ou reprovação -, ou mesmo sentimentais (Ex.: seu trabalho está ótimo!), não se aplicam. Os alunos necessitam de comentários embasados nos indicadores dos objetivos de aprendizagem, para que eles entendam os acertos, os erros, ou mesmo os tópicos que precisam de ajustes no entendimento, para poderem retomar a construção do conhecimento.

A simples apresentação de pontos, grades ou níveis enquanto instrumentos de verificação de aprendizagem, raramente auxilia na melhoria qualitativa dos processos de aprendizagem. Pelo contrário, estudos de Wiliam (2011) apontam que a melhoria qualitativa da construção de novos saberes ocorre com devolutivas detalhadas elaboradas pelo professor, as quais fomentem nova reflexão nos alunos, para um melhor entendimento sobre seus processos, para que entendam como e se estão realmente evoluindo ou onde precisam fazer ajustes. Os comentários desse tipo agregam de forma construtiva principalmente quando desenvolvidos com base nos próprios indicadores contidos na rubrica da atividade, disciplina e/ou curso.

A questão do *feedback*, como os demais aspectos que envolvem o processo de avaliação, qualquer que seja o tipo adotado, é polêmica, dependendo das premissas consideradas e da forma como ele é apresentado aos alunos, como, por exemplo, a própria disciplina junto à qual ele será desenvolvido. Ou seja, a forma como é feita a gestão da comunicação desse retorno de desempenho, é que vai fazer com que o aluno entenda ou não as razões de ter errado um determinado exercício, focando a construção do seu conhecimento.

Novamente, a ação *feedback* foi destacada por sua importância na avaliação formativa, mas para efeito desta pesquisa especificamente, verificaremos apenas os procedimentos relativos à ocorrência dela - se ocorreu ou não -, e em quanto tempo isso foi realizado, como um indicador da gestão dessa comunicação para educação. Especificamente quanto à análise desse

discurso, acreditamos que isso demandaria um estudo a partir das premissas da análise do mesmo, abordagem essa que não foi considerada nesta pesquisa.

2.3.4 Alunos enquanto parceiros ou monitores de aprendizagem para seus pares

A quarta ação estratégica consiste em pensar momentos em que os alunos possam se colocar como parceiros ou monitores de aprendizagem uns para os outros, para motivá-los a se envolverem mais nas práticas dedutivas. Trata-se de pensar atividades durante as quais os pares se auxiliam mutuamente, em eventuais dificuldades que estejam enfrentando, e que precisem ser trabalhadas, para que o resultado do grupo seja ainda mais aprimorado. Essa ação busca responder às perguntas (b) e (c): onde o aluno está neste momento e como chegar onde deseja.

Esta fase não se restringe a implementar reuniões dos alunos após o período normal de aulas, para que aqueles que tiveram um melhor desempenho possam ajudar seus colegas com maior dificuldade, ensinando conteúdos específicos, mas principalmente de planejar dinâmicas colaborativas para serem desenvolvidas durante o período de aula.

William (2011) reflete que essa prática propicia vários ganhos na aprendizagem e destaca que especificamente as dinâmicas colaborativas e cooperativas trabalham pelo menos quatro importantes competências, quais sejam:

- (a) motivação: alunos se sentem instigados a apoiarem e ajudarem seus colegas, principalmente quando o docente responsável pela atividade discorre sobre os ganhos que essa prática promove para todos os envolvidos no processo;
- (b) coesão social enquanto grupo: auxilia na estruturação e fortalecimento de vínculos entre os alunos, tornando o grupo mais coeso e fortalecido;
- (c) personalização: o fato dos alunos participantes terem perfis muito similares, permite a realização de leituras e entendimentos mais claros da realidade que os cerca, e torna mais fácil para que eles apresentem explicações e exemplos de contextos teóricos ligados ao dia a dia do

qual fazem parte e que melhor compreendem, o que ajuda na elucidação de uma dúvida, qualquer que seja ela; e,

(d) elaboração cognitiva: o processo de reflexão e elaboração de ideias e explicações desenvolvido pelos alunos, para poderem explicar situações e conceitos para seus colegas, promove um aprofundamento reflexivo mais rápido e consistente por parte desses atores envolvidos.

Esse tipo de ação implica no planejamento de atividades colaborativas, estruturadas com trocas reflexivas entre os participantes das atividades e norteadas pela rubrica do projeto.

Esta ação nos remete novamente às ideias de Freinet (1985), Freire (2002), Dewey (1976a), dentre outros, pois ela prevê a realização de dinâmicas com características de protagonismo por parte dos alunos, que assumem o papel de educadores, para ajudarem seus colegas no processo de aprendizagem.

Logo, em nossa pesquisa de campo procuramos verificar a ocorrência desse tipo de atividade nas práticas analisadas.

2.3.5 Avaliação entre Pares / Autoavaliação

Como quinta ação estratégica, temos a avaliação entre pares ou autoavaliação, as quais são realizadas normalmente ao final do projeto, para uma análise mais detalhada de todas as competências trabalhadas e dos objetivos atingidos. Essa ação também busca responder às perguntas (b) e (c) – onde o aluno está neste momento e como chegar onde deseja.

A avaliação entre pares consiste nas considerações desenvolvidas por um aluno sobre o desempenho de outro colega seu, sempre com base nos critérios contidos na rubrica da atividade desenvolvida, que pode ser uma simples atividade ou um projeto. E a autoavaliação é aquela que cada um faz do desempenho de si próprio ao longo do desenvolvimento de um determinado projeto, por exemplo, sempre com base nos critérios que compõem a rubrica do mesmo.

Ocorre que nem sempre os alunos conseguem se autoavaliar logo da primeira vez que são apresentados a essa prática, sendo que vários acabam por fazer autoavaliações que não

condizem com o que foi a realidade, sub ou supervalorizando seu desempenho. Logo, os professores responsáveis normalmente optam por iniciar com a avaliação entre pares, para que eles entendam como desenvolver a avaliação dos seus pares com base na rubrica validada no início do curso. Esse processo permite que se familiarizem com esse procedimento, que não tem por finalidade a aprovação ou reprovação, mas uma conscientização reflexiva e construtiva sobre como evoluiu o próprio processo de construção do conhecimento ao longo da atividade. Wiliam (2011) destaca a importância dessa prática, para a conscientização sobre as competências trabalhadas e as dificuldades enfrentadas e suplantadas.

A dinâmica de avaliação entre pares pode ser adotada para atividades individuais de reflexão inicialmente individuais, e pode ser adotada para projetos ou trabalhos em grupo. Após a realização da atividade, os alunos avaliarão o desempenho de seus pares, apontando em qual dos níveis da rubrica esse colega se encontra (para cada critério), com a devida justificativa de sua avaliação. A apresentação dessa justificativa se faz essencial para a conscientização do aluno sobre seu processo de aprendizagem. Na pedagogia de projetos, quando o desenvolvimento do mesmo tem média a longa duração, essas duas dinâmicas – principalmente a avaliação entre pares – pode ser adotada mais vezes para verificar se estão evoluindo como esperado.

O processo de autoavaliação é uma das etapas para a construção da competência de autorregulação em si, que se configura como sendo: “um processo por meio do qual o sujeito é levado a ter um julgamento sobre a qualidade da execução do seu trabalho e das suas aquisições, o que exige que se tenha, de forma mais ou menos explícita, critérios de qualidade” (HADJI, 2011, p. 51). Trata-se da oportunidade do aluno analisar e refletir sobre o que acertou e/ou errou, com base nos critérios apresentados na rubrica, no sentido de entender mais claramente como foi a evolução do seu processo de aprendizagem. Daí a necessidade dele entender o uso da rubrica, para a realização dessa ação. Exatamente por propiciar esse trabalho de desenvolvimento do empoderamento é que a autoavaliação é considerada como uma parte do processo da própria autorregulação.

Para o desenvolvimento da pesquisa de campo deste estudo, focamos na verificação da ocorrência de uma dessas duas possibilidades de avaliação – entre pares ou autoavaliação – e no modelo aplicado, com o descritivo das ações adotadas para o desenvolvimento da mesma.

2.4 Competências Educomunicativas

O surgimento da palavra competência ocorreu na Idade Média, no final do século XV, com emprego especificamente na área jurídica, que designava o poder atribuído ao tribunal para julgar temas específicos. Foi a partir do século XVIII que o uso do termo começou a ser revisto e ampliado, passando a significar uma capacidade decorrente de notório conhecimento que alguém tem sobre um determinado tema.

Mais recentemente, em meados dos anos de 1980, as áreas de Recursos Humanos de diversas organizações passaram a adotar essa palavra, em função do surgimento de uma nova proposta de formação do ambiente corporativo, intitulada Educação Corporativa, a qual defende que os objetivos estratégicos de uma empresa, a médio e longo prazos, devem nortear a definição das formações dos seus colaboradores, principalmente quanto aos saberes comportamentais, técnicos e operacionais, para que consigam atingir os objetivos gerais e específicos definidos para cada uma de suas áreas (EBOLI, 2004).

Muitas corporações têm adotado essa nova proposta metodológica intitulada Educação Corporativa, desde o final do século XX, principalmente nos países do hemisfério norte, mas foi no início do século XXI que essa proposta começou a ganhar força no Brasil. Para Eboli (2004, p.48), a Educação Corporativa foca “o desenvolvimento e a instalação das competências empresariais e humanas consideradas críticas para a viabilização das estratégias de negócios”.

Para Eboli (2004), o termo competências representa o imbricamento de três práticas atitudinais: a compreensão (Conhecimento), a aptidão (Habilidade) e a postura (Atitude).



Figura 05: Definição de Competências
 Fonte: EBOLI, 2004, p. 53

Investir em formações que trabalhem competências de uma pessoa, de maneira consistente e estruturada, implica, pois, em estruturar a aplicação dessa teoria com situações práticas e dinâmicas reflexivas, promovendo a conscientização sobre a importância de aplicar esse saber de forma correta e otimizada (EBOLI, 2004).

Antoni Zabala e Laia Arnau, especialistas sobre o tema competências na área de educação, reforçam essa definição de competências, ao afirmar que:

As competências são ações eficazes diante de situações e problemas de diferentes matizes, que obrigam a utilizar os recursos dos quais se dispõe. Para resolver os problemas que as situações apresentam, é necessário estar disposto a resolvê-los com uma intenção definida, ou seja, com atitudes determinadas. Uma vez mostrados a disposição e o sentido para a resolução dos problemas propostos, com atitudes determinadas, é necessário dominar os procedimentos, as habilidades e as destrezas que a ação que se deve realizar exige. Para que as habilidades cheguem a um bom fim, devem ser realizados sobre objetos de conhecimento, ou seja, fatos, conceitos e sistemas conceituais. Tudo isso deve ser realizado de forma inter-relacionada: a ação implica integração de atitudes, procedimentos e conhecimentos. (ZABALA & ARNAU, 2010, 37-38)

Essa explicação sobre o desenvolvimento de competências nos remete às práticas de Célestin Freinet (1985), com sua Pedagogia do Bom Senso, e de John Dewey (1976a; 1976b), que defendiam que as reflexões teóricas deveriam ser desenvolvidas a partir de experiências da vida, para que os jovens reflitam sobre conceitos teóricos aplicados em situações reais e sobre a conscientização da participação ativa e responsável deles.

Quando da adoção mais recente desse termo pela área da educação, houve - e ainda há - uma certa resistência a isso por vários educadores desse campo, até em função de sua origem e seu

prévio uso pelo setor empresarial. Perrenoud (2002), por exemplo, é um dos pesquisadores que, apesar de defender o uso das competências pela educação, alerta que a adoção pela educação dessa palavra e de toda proposta que ela traz consigo, deve ser feito com cuidado, para que não submetamos a educação a algo focado na mera formação de mão de obra para o mercado, como se estivéssemos focando um processo de produção de robôs bem formados.

Segundo ele:

O reconhecimento de uma competência não passa pela identificação de situações a serem controladas, de problemas a serem resolvidos, de decisões a serem tomadas, mas também pela explicitação dos saberes, das capacidades, dos esquemas de pensamento e das orientações éticas necessárias. Atualmente, define-se uma competência como a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e raciocínio. (PERRENOUD, 2002, pag. 19)

A palavra competência apresenta diversos significados, a partir de várias áreas, até por causa da evolução do seu significado, sendo que esse termo já é melhor aceito por vários autores da própria educação, desde que considerados alguns cuidados.

Perrenoud utiliza o conceito de família de *situações análogas*¹⁷ (como vimos em Le Boterf) para se referir à aplicação de “saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio”, de forma eficaz e flexível, ou seja, “rápida, pertinente e criativa”. Os componentes que identifica nas competências poderiam ser agrupados em conhecimentos, capacidades e atitudes, como defendem a maioria dos autores nas definições que analisamos, no entanto, vai mais além ao acrescentar “microcompetências, informações, valores, atitudes esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio”. Entendemos que esses novos elementos se referem, por um lado ao processo de atuação diante das situações análogas que descreve e, por outro, à atitude com a qual se atua em tais situações. (ZABALA & ARNAU, 2010, p. 34)

Esses dois autores esclarecem que pensar o desenvolvimento de competências nos espaços educativos não é tarefa tão clara e simples, e fazem também uma proposta de esquema de competências, com base nas diferentes propostas analisadas sobre as competências e a adoção de suas premissas nesses espaços:

¹⁷ Grifo do autor.

Quadro 7 – Competências para o Século XXI, por Vários Autores

Delors¹⁸	Projeto DeSeco¹⁹	Currículo Básco²⁰	Monereo²¹
Conhecer	Interatuar	Pensar e aprender	Aprender a buscar a informação e a aprender
Fazer	Atuar de forma autônoma	Comunicar-se	Comunicar-se
Ser	Utilizar as ferramentas	Conviver	Colaborar com outros
Conviver		Ser autêntico; fazer e empreender	Aprender a participar na vida pública

Fonte: ZABALA & ARNAU, 2010, p. 77

A análise das propostas destacadas nos permite observar a forma como elas se aproximam, sendo que o aspecto comum a todas elas é o fato de que a concretização demanda necessariamente um movimento, para o que Zabala & Arnau (2010) chamam de realidade concreta, ou seja, para trabalhar tais competências, qualquer que seja a idade, é preciso fazer isso a partir de fatos reais, situações problema ligadas à sua comunidade e ao seu dia a dia. Aqui passamos a identificar também pontos comuns com a própria abordagem protagonista das práticas educacionais, voltadas ao empoderamento das crianças e jovens adolescentes.

Se entendemos que a formação de todos os cidadãos deve estar direcionada a que sejam competentes para serem capazes de responder aos problemas que uma vida comprometida com a melhoria da sociedade e deles mesmos, as competências que deverão aprender podem se desenvolver nas seguintes dimensões: social, pessoal e profissional (ZABALA, 1999, apud ZABALA & ARNAU, 2010,78).

Tais definições e alertas nos mostram a força que a proposta de adoção das competências como norteadoras da definição de objetivos nos espaços educativos está ganhando espaço crescente, a cada dia, na área da educação, pelo que trazemos este tópico ao presente estudo.

Ao buscar as características comuns entre o paradigma da Educomunicação e os fundamentos da avaliação formativa constatamos que o conceito das competências começa a ser utilizado, atualmente, e cada vez com mais força, como base na definição de objetivos dos processos educacionais. Esta a razão de haveremos decidido trazer este tópico como mais uma das

¹⁸ Jacques Delors. DELORS,1996 apud ZABALA & ARNAU, 2010)

¹⁹ OCDE: Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Sobre a referência: OCDE, 2002 ZABALA & ARNAU, 2010)

²⁰ AA.VV., 2005 ZABALA & ARNAU, 2010)

²¹ C. Monereo, 2005 ZABALA & ARNAU, 2010)

possibilidades de definirmos os indicadores possíveis para os processos dialógicos e formativos do ato de avaliar.

Incluimos, assim ao presente capítulo, a questão em análise para explicar a origem do termo que adotamos neste estudo: competências educacionais.

As ponderações desses dois autores da educação (ZABALA & ARNAU, 2010) convergem com as colocações de Mello & Soares (2015), que alertam para o fato de que, ao pensarmos competências que sejam trabalhadas nos espaços escolares e que possam ser consideradas como educacionais, precisamos manter o foco na clareza do objetivo das práticas educacionais, que é a formação de cidadãos responsáveis e críticos, principalmente a partir das ideias colocadas por Freinet (1985), Freire (2002; 2005), Dewey (1976a; 1976b) e Soares (1999; 2011).

O conceito das competências ganhou relevo na educação com o surgimento das novas TIC e de todo o ambiente digital que delas se originou, causando forte impacto sobre a sociedade, ao chamar a atenção de diversos atores ligados direta ou indiretamente às áreas de comunicação e educação, para os questionamentos sobre quais deveriam ser as habilidades e competências mais apropriadas para a formação de cidadãos e de mão de obra para uma sociedade altamente influenciada pelas tecnologias.

As chamadas competências do século XXI têm sido estudadas por diversas instituições, sendo que um dos mais antigos – se não for o mais antigo – é o *Partnership for 21st Century Skills*²², o qual foi fundado nos Estados Unidos da América (EUA), em 2002. Consiste em um consórcio de instituições educacionais, corporativas e governamentais focadas no debate e definição sobre quais as competências que devem ser trabalhadas com as crianças e jovens no ensino fundamental desse país.

Sua proposta de competências é resultado de anos de estudos feitos por várias organizações e educadores em todos os EUA.

De fato, em meados da década de 2010, esse contexto motivou as empresas Intel, Cisco e Microsoft a se juntarem para financiar uma pesquisa sobre quais seriam as competências que já deveriam ser trabalhadas nos espaços educativos – formal e não formal - desde os anos

²² www.21stcenturyskills.org

iniciais, para viverem nesse contexto altamente tecnológico e também estarem preparados para atuarem neles, enquanto mão de obra qualificada.

Estamos nos referindo ao projeto *Assessment and Teaching of 21st Century Skills (ATCS)*²³ que foi desenvolvido e coordenado por pesquisadores da área de educação da Universidade de Melbourne, na Austrália, de 2009 a 2012. Liderada pelo referido grupo de pesquisadores, essa iniciativa acabou envolvendo mais de sessenta universidades e mais de duzentos e cinquenta pesquisadores espalhados em diversos países ao redor do mundo. Seu objetivo maior foi a identificação dessas habilidades e competências.

Essa pesquisa apontou e destacou dez grupos de competências, os quais foram classificados e distribuídos em quatro categorias, apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 8 – Competências do Século XXI, do ATCS

CATEGORIA	COMPETÊNCIAS
Formas de Viver no Mundo	Cidadania (local e global) Vida e Carreira Responsabilidade pessoal e corporativa (incluindo consciência cultural e competências)
Formas de Pensar	Criatividade e inovação Pensamento crítico, resolução de problemas e tomada de decisões Aprender a aprender/metacognição (conhecimento sobre processos cognitivos)
Formas de Trabalhar	Comunicação Colaboração (trabalho em grupo)
Ferramentas de Trabalho	Letramento sobre informação Letramento sobre Tecnologias da Informação e Comunicação

Fonte: Binkley, M., Erstad, O., Hermna, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012)²⁴.

As pesquisas desenvolvidas por essas organizações, e os altos níveis de desemprego de jovens ao redor do mundo motivou a própria UNESCO²⁵ a se dedicar ao mapeamento de competências, as quais também julga serem essenciais de serem trabalhadas já nos níveis fundamental e médio. Em 2010, publicou o documento *Competências para a Vida e Trabalho*, o qual contém orientações sobre como o tema deve ser trabalhado pelas organizações em suas

²³ ATCS: para mais informações visite o site <http://atc21s.org/index.php/about/what-are-21st-century-skills/>. Acesso em outubro/2011.

²⁴ Quadro elaborado com base nas informações contidas no texto sobre pesquisa realizada pelo referido grupo.

²⁵ UNESCO : vide áreas de Educação (<http://www.unesco.org/new/en/education/themes/>) e de Comunicação e Informação (<http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/>), do site da UNESCO. Acesso em outubro/2011.

formações. Além disso, eles têm procurado definir propostas curriculares para formação de professores, para prepará-los principalmente para atuarem com essas novas tecnologias digitais na educação, de maneira que esses tenham condições de trabalhar habilidades e competências para a vida, com seus próprios alunos nos espaços educativos onde atuam.

Apesar da referida pesquisa ter tido o foco também no entendimento sobre as competências necessárias à formação de mão de obra qualificada, ao compararmos as competências apresentadas no Quadro 7 com as competências do Quadro 8, identificamos várias competências comuns a ambos os quadros, o que não nos causa estranheza, pois muitas delas são importantes para a vida pessoal, social e profissional das pessoas.

A própria Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em seu documento sobre as Orientações Curriculares – Proposições de Expectativas de Aprendizagem, de Tecnologias de Informação e Comunicação, distribui as competências em quatro categorias: pessoais (aprender a ser); interpessoais (aprender a conviver); profissionais ou executivo-gerenciais (aprender a fazer); competências cognitivas (aprender a conhecer). Esse material apresenta orientações sobre como trabalhar as competências em projetos educacionais com mediação tecnológica (SÃO PAULO, 2010).

Pesquisadores e professores que já estão desenvolvendo suas aulas com base nas premissas educacionais, como as ligadas ao NCE/USP, e que já adotam os aparatos comunicacionais digitais em salas de aula nos seus diversos níveis de ensino, refletem que talvez um dos seus maiores questionamentos seja exatamente como planejar tais aulas a partir de dinâmicas que realmente desencadeiem processos cognitivos consistentes, voltados ao pensamento crítico e à construção de um conhecimento significativo para a vida desses educandos.

Frente a todas as colocações aqui apresentadas, listamos algumas competências, que identificamos como sendo educacionais – pelo fato de estarem presentes nas práticas com base no paradigma da Educomunicação – tendo sido utilizadas como indicadores em nossa pesquisa, quando buscamos entender se os projetos estudados apresentavam em suas rubricas, critérios com descrição das mesmas, quais sejam:

- (a) planejar o desenvolvimento do projeto com os demais membros do grupo;
- (b) implementar colaborativamente as etapas planejadas;

(c) tomar decisão de forma coletiva em tudo que diga respeito ao tema a ser estudado e/ou às etapas de desenvolvimento do projeto;

(d) operacionalizar e implementar o projeto em coerência com os postulados da Educomunicação, preservando o diálogo entre os colegas do grupo e promovendo a colaboração mútua na orientação dos colegas e na aprendizagem comum;

(e) manter a coerência entre as metas propostas e as soluções dadas aos problemas ligados ao desenvolvimento do projeto;

(h) comunicação por meio do uso de TIC.

Apresentadas todas as bases conceituais que estruturaram este estudo e destacados todos os respectivos indicadores que viabilizaram realização da pesquisa de campo, passamos, agora, ao capítulo três, no qual apresentamos os detalhes desta última.

2.5 Educomunicação e Práticas Pedagógico-Comunicacionais da Avaliação Formativa: reflexões sobre aproximações teóricas possíveis

Uma de nossas hipóteses norteadoras é que as ações estratégicas do modelo de avaliação formativa adotada nos LIE, da DOT/SME-SP, são estruturadas com base nas premissas educacionais, as quais podem ser verificadas a partir de suas práticas pedagógico-comunicacionais.

Para podermos verificar essa afirmação apresentamos no Quadro 9 um resumo de nossas reflexões sobre as possíveis aproximações conceituais, sendo que na coluna um temos os temas e subtemas educacionais considerados para a análise de conteúdo da pesquisa empírica. E na coluna dois, apresentamos os comentários sobre as possíveis aproximações destes com os aspectos conceituais da avaliação dialógica e formativa sobre as quais discutiremos neste Capítulo Dois.

Esse quadro originou-se de outro mais completo, o qual está disponibilizado no Anexo H, com quatro colunas, sendo três delas dedicadas a cada uma das bases conceituais deste estudo e a quarta, para os comentários sobre as aproximações.

Quadro 9 – Indicadores Educomunicativos

TEMAS E SUBTEMAS EDUCOMUNICATIVOS (SOARES, 1999; 2011)	CONSIDERAÇÕES SOBRE AS POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS
<p>FINALIDADE PRINCIPAL</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Empoderamento do aluno enquanto cidadão responsável 2. Apoio à construção do conhecimento 3. Acompanhamento do desenvolvimento das competências educacionais no contexto de ecossistemas comunicacionais 	<p>FINALIDADE PRINCIPAL</p> <p>O paradigma da Educomunicação tem como sua finalidade o empoderamento, e conseqüentemente o apoio à construção do conhecimento, o que demanda um acompanhamento do desenvolvimento das práticas nos ecossistemas comunicacionais.</p> <p>A avaliação dialógica destaca esses aspectos todos.</p> <p>Já a avaliação formativa não fala em empoderamento, mas em autorregulação.</p> <p>Contudo estamos considerando convergentes, pois a autorregulação implica que a criança e jovem compreenda e se aproprie de seu processo de aprendizagem, o que, a nosso ver, é convergente e complementar com a questão do empoderamento.</p>
<p>MOMENTO DE AVALIAÇÃO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Acompanhamento ao longo do processo; 2. Viabilização de intervenções e orientações ao longo de todo o processo, e não apenas no início ou final do mesmo. 	<p>MOMENTO DE AVALIAÇÃO</p> <p>Dada a finalidade principal ser o empoderamento, uma proposta de abordagem educacional deve ser viável <u>DURANTE</u> o desenvolvimento das práticas, sendo que ambas as abordagens aqui analisadas apresentam essa característica.</p>
<p>DINÂMICA ENCERRAMENTO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Rodas de conversas, ao final do processo, para desenvolvimento de reflexões analíticas e reflexivas pelos alunos, de forma individual e/ou grupal. 	<p>DINÂMICA ENCERRAMENTO</p> <p>Esta premissa educacional também é atendida nas duas propostas de avaliação dialógica e formativa.</p> <p>Vale destacar, que apesar da adoção de outra terminologia – avaliação entre pares ou autoavaliação individual – a avaliação formativa detalha mais objetivamente as ações que seriam desenvolvidas nessa roda de conversa.</p>
<p>PRÁTICAS PEDAGÓGICO-COMUNICACIONAIS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Gestão Compartilhada da Comunicação (SOARES, 1999): <ol style="list-style-type: none"> a. Ação comunicativa; b. Apropriação e manejo das linguagens da comunicação; c. Uso dos recursos da informação para a produção cultural. 2. Participações de Protagonismo [Degraus de Participação: 4 a 10 (HART, 1992; COSTA,2006)]: <ol style="list-style-type: none"> a. Participação operacional. b. Participação planejadora e operacional. c. Participação decisória, planejadora e operacional. 	<p>AÇÕES CONSIDERADAS</p> <p>Aqui observamos que há vários tipos de ações possíveis de serem consideradas como práticas pedagógicas comunicacionais, sendo que para o caso da avaliação dialógica, a gestão da comunicação tem forte aderência com as premissas educacionais, bem como suas demais dinâmicas.</p> <p>O próprio fato de ser uma proposta derivada das ideias de Paulo Freire confirma que as suas premissas são convergentes com as da Educomunicação. E então esta proposta valida as premissas que definimos como sendo necessárias a uma proposta de avaliação de abordagem educacional.</p> <p>Quanto às ações estratégicas da avaliação formativa, elas indicam também a convergência, e parecem se estruturar principalmente nas ações dialógicas e protagonistas, como estamos considerando como uma das</p>

<p>d. Participação decisória, planejadora, operacional e avaliadora. e. Participação colaborativa plena. f. Participação plenamente autônoma. g. Participação condutora.</p> <p>3. Ações de Diálogo a. Escuta mútua b. Pensar juntos c. Apontar outros pontos de vista d. Compartilhar e refletir sobre ideias, e. Fazer emergir ideias / buscar pluralidade de ideias</p> <p>4. Novas relações entre professores e alunos (BACCEGA, 2011; CITELLI, 2011)</p>	<p>nossas hipóteses norteadoras.</p> <p>Contudo, por todas as ações estratégicas listadas e possibilidades de ocorrência de cada uma delas, entendemos que os comentários acerca da estrutura desta abordagem terem ou não fortes características dialógicas serão melhor estruturados a partir dos dados da pesquisa empírica.</p>
<p style="text-align: center;">COMPETÊNCIAS EDUCOMUNICATIVAS</p> <p>1. Diálogo (Pensar e construir conjuntamente) 2. Escuta mútua 3. Organização e expressão do pensamento (reflexão) 4. Colaboração 5. Compartilhamento (de experiências e de ideias) 6. Gestão da Compartilhada da Comunicação e Uso de TIC 7. Tomada Compartilhada de Decisão 8. Resolução Conjunta de Problemas 9. Avaliação (entre pares e autoavaliação)</p>	<p style="text-align: center;">COMPETÊNCIAS CONSIDERADAS</p> <p>Para este tema e respectivos subtemas, os autores de ambas as propostas de avaliação indicam a possibilidade de trabalharmos inúmeras competências com a adoção dessas abordagens avaliativas, mas não mencionam competências específicas, como as que definimos aqui como sendo educacionais.</p> <p>Na verdade, este tema foi definido principalmente para verificarmos se há competências educacionais sendo trabalhadas nas atividades dos projetos, quando analisamos seus quadros de rubricas.</p>