

Avaliação por habilidades e competências

Ana Cristina dos Santos Alves¹, Cíntia Bueno Marques²,
Lisandra Catalan do Amaral³, Luciano Centenaro⁴,
Maria Rita Bertollo⁵, Renato Capitani⁶,
Rui Piassini⁷, Shirley Sheila Cardoso⁸.

Resumo

A avaliação é um tema muito discutido e polêmico quando o assunto é a educação, o ensino e a aprendizagem; discutido porque sua literatura é vasta; e polêmico porque diferentes falhas ainda são encontradas neste processo, uma vez que, em muitos casos, a teoria é uma e a prática, outra. O artigo busca evidenciar que não há motivo algum mudar a metodologia, se não mudar o pensar/executar avaliativo. Sendo assim, é apresentada a importância de avaliar por habilidades e competências em um currículo que não valoriza exclusivamente as competências acadêmicas, mas, também, as competências tecnológicas, éticas, estéticas e políticas. Almeja-se, ainda, esclarecer como avaliar nas áreas do conhecimento, uma vez que a Matriz Marista é composta de quatro áreas: Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Códigos e Matemática; e pretende, de igual forma, enfatizar a importância do Componente Curricular, não suprimindo um ao outro (área por componente ou componente por área). Retoma mais um tema discutido incessantemente: a recuperação da aprendizagem, e espera esclarecer o como realizá-la na lógica da avaliação por habilidades e competências.

Palavras-chave: Avaliação. Competências acadêmicas. Competências tecnológicas. Competências éticas, estéticas e políticas. Habilidades. Avaliação nas áreas de conhecimento. Recuperação da aprendizagem.

1 Mestre em Letras. Assessora da Área de Linguagens da Gerência Educacional.
2 Doutora em Educação. Assessora Pedagógica da Gerência Educacional.
3 Doutora em Educação. Assessora da Área de Ciências da Natureza da Gerência Educacional.
4 Especialista em Gestão Escolar. Assessor da Área de Matemática da Gerência Educacional.
5 Especialista em Métodos e Técnicas de Ensino. Supervisora Pedagógica dos Anos Iniciais da Gerência Educacional.
6 Mestre em Filosofia. Supervisor de Pastoral da Gerência Educacional.
7 Mestrando em Educação. Assessor da Área de Ciências Humanas da Gerência Educacional.
8 Mestre em Educação. Supervisora Pedagógica dos Anos Finais e EM da Gerência Educacional.

1 A avaliação como prática pedagógica

Entendendo o currículo como “um sistema complexo e aberto que articula, em uma dinâmica interativa, o posicionamento político da Instituição, suas intencionalidades, contextos, valores, redes de conhecimentos e saberes, aprendizagens e os sujeitos da educação/aula/escola” (Projeto Educativo, p 88), podemos afirmar que a maneira de verificar se tais aprendizagens foram desenvolvidas pelos sujeitos e se as intencionalidades planejadas foram alcançadas é ponto fundamental na concretização da missão institucional.

Quando abordamos o tema da avaliação, temos tendência a restringir as reflexões aos instrumentos de avaliação (provas, trabalhos, etc.), à distribuição da pontuação nos trimestres (70% ou 60% provas e 30% ou 40% trabalhos) ou no ano (médias harmônicas ou ponderadas) e à expressão dos resultados (notas, conceitos, etc.). No entanto, sabemos que, na prática, esses elementos isolados não garantem um processo avaliativo alinhado aos objetivos sugeridos. É possível, por exemplo, desenvolver uma proposta de ensino bastante contemporânea, utilizando provas como instrumento avaliativo e notas como expressão dos resultados, ou ainda, manter uma proposta de ensino essencialmente tradicional, utilizando variados instrumentos avaliativos e expressando os resultados obtidos na forma de conceitos ou pareceres. Assim, faz-se necessário refletir com mais profundidade sobre como avaliar a partir dos objetivos que pretendemos atingir e da forma que estabelecemos para cumprir o percurso educativo na direção de tais objetivos (metodologia).

Segundo o Projeto Educativo do Brasil Marista, “a avaliação baliza, legitima, regula e emancipa o processo de ensino-aprendizagem” (p.88). Portanto, as trajetórias de ensino e de aprendizagem traçadas devem estar plenamente de acordo com os mecanismos de avaliação estabelecidos. De nada adianta adotar novas metodologias de ensino, se ao avaliar mantivermos os paradigmas tradicionais. Do mesmo modo, não há sentido em manter metodologias tradicionais em sala de aula e submeter os estudantes a um processo avaliativo baseado em novos parâmetros. O sucesso na avaliação da aprendizagem só pode ser alcançado a partir do alinhamento entre as concepções de ensino, aprendizagem e avaliação.

Além disso, é fundamental considerarmos que cada sujeito tem um percurso pessoal que deve ser conhecido e considerado, sendo que o acompanhamento de sua aprendizagem é a única forma de valorizarmos não apenas o resultado, mas todo o caminho construído pelo sujeito e pelo grupo no seu processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, “a ação de avaliar consiste num processo que deve ser sistemático, compartilhado e demanda assertividade, organização, sensibilidade e criticidade” (Projeto Educativo, p. 89). É fundamental que os instrumentos avaliativos sejam diversificados, coerentes e adequados à metodologia desenvolvida e aos objetivos propostos no processo de ensinar e aprender. A elaboração desses instrumentos deve ter como foco o que foi planejado, até que ponto o planejamento foi desenvolvido, de que modo e em qual etapa da vida escolar do estudante.

Apresentaremos a seguir orientações sobre como avaliar habilidades e competências em diferentes situações de aprendizagem e em diferentes níveis da educação básica.

2 Como avaliar habilidades e competências?

Para respondermos a essa pergunta, precisamos retomar o que significa ser competente. Muitos são os referenciais teóricos sobre o trabalho com habilidades e competências, mas, de uma maneira geral, há um alinhamento conceitual no sentido de que ser competente é mobilizar conhecimentos e atitudes de forma integrada ao agir diante de uma situação-problema, de forma que a situação seja resolvida com eficácia.

Entendendo a avaliação como um processo contínuo de autorregulação em que professor e estudante avaliam seu processo de ensino e de aprendizagem, é importante salientar que não há exclusivamente "o" momento da avaliação, no caso de avaliar por competências, mas que "todo" momento se está avaliando o processo desenvolvido. Ainda que existam situações mais formais do processo avaliativo, como as de aplicação de provas, é o conjunto de estratégias avaliativas desenvolvidas ao longo do processo que darão subsídio aos estudantes para chegarem a um bom desempenho nessas etapas formais, e ao professor, para que possa elaborar instrumentos mais adequados.

No decorrer do percurso, na medida em que professor e estudante estão envolvidos nas atividades planejadas pelo docente para dar solução ao problema inicial, a participação, a produção individual, a construção coletiva, a capacidade de trabalhar em grupos, o domínio das linguagens, a leitura e as questões cognitivas próprias das áreas do conhecimento são alguns dos elementos a serem avaliados pelo professor.

Conhecida a situação-problema pelos estudantes, há sempre um processo inicial de desacomodação e assimilação de novas ideias. Nesse estágio, o professor acolhe os conhecimentos prévios dos estudantes e faz a mediação entre os saberes tácitos, construídos ao longo da sua vida, e o novo desafio posto. Esse momento inicial compartilhado, em que é feito o contrato didático como estratégia reguladora, também é de avaliação.

Convém salientar que tornar-se competente em algo implica um processo por meio do qual a pessoa adquire uma série de habilidades que contribuem para desenvolver sua capacidade na solução de problemas. Sendo assim, pensar em uma avaliação processual significa pensar em avaliar as habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes no percurso de sua aprendizagem a fim de originar uma determinada competência.

Vamos tomar como exemplo uma competência da Matriz Curricular de Matemática do Brasil Marista: ampliação do significado de número e construção dos conjuntos numéricos. Essa competência, para que seja desenvolvida, pode ser desdobrada em uma série de habilidades que contribuirão para a

resolução de situações-problema e, assim, estarão desenvolvendo a competência citada anteriormente. Consideremos, então que o professor identifica que uma das habilidades que auxiliam na construção do significado dos conjuntos numéricos é a identificação de padrões numéricos ou princípios de contagem. Caberá ao professor planejar as suas aulas promovendo atividades, exercícios, problemas ou experiências que desenvolvam nos estudantes essa habilidade.

Portanto, sua avaliação deverá estar conectada com essas atividades promovidas durante o processo de aprendizagem, de forma a favorecer que o estudante possa verificar se, ao longo do processo, foi possível desenvolver as habilidades necessárias para ser competente a ponto de resolver novos problemas. Enfim, saber-se-á se o estudante desenvolveu essa competência se a situação-problema inicial deixou de ser um problema e novas situações passam a desafiá-lo.

Nesse sentido, o primeiro passo para avaliar uma competência é definir que habilidades a constituem, como foram trabalhadas essas habilidades e como poderão ser demonstradas nos instrumentos propostos ou mesmo nas situações observadas em sala de aula (indicadores). Considerando ainda que a construção da habilidade é um processo, é necessário prever o percurso de aprendizagem que será percorrido pelo estudante, sendo o "erro" também um indicativo de construção parcial a ser considerado e não apenas o acerto.

As competências a avaliar podem ser acadêmicas, ético-estéticas, políticas ou tecnológicas, e as estratégias de verificação da construção dessas competências vão variar conforme a sua natureza e abrangência.

2.1 Como avaliar competências acadêmicas?

Segundo as *Matrizes Curriculares* (2014),

as competências acadêmicas dizem respeito à construção, investigação, sistematização e comunicação de saberes, conhecimentos, linguagens, tecnologias configurados como conteúdos curriculares (p.37).

Nesse sentido, avaliar competências acadêmicas diz respeito à verificação da apropriação dos conhecimentos dos estudantes e sua capacidade de sistematização e problematização a partir dos objetivos propostos, em que os instrumentos e os recursos avaliativos deverão levar em conta esse pressuposto de que o conhecimento precisa ser medido, traduzido, relacionado, aplicado e sistematizado a partir de respostas e contextos que retratem a aprendizagem proposta.

A própria Matriz Curricular (2014) aponta uma série de instrumentos que servirão de verificação da aprendizagem e da apropriação das competências acadêmicas, como "portfólios, relatórios, chave de

leitura, construção de protótipos e modelos, provas, testes, produção em múltiplas linguagens (vídeos, textos orais, escritos, visuais, digitais, etc.) e exercícios" (p. 31). Tais instrumentos, dentre outros, deverão propor desafios, na forma de situações-problema, para que o estudante mobilize conhecimentos e aplique-os na resolução.

O maior obstáculo na avaliação das competências acadêmicas está na compreensão de que, embora os conteúdos estejam presentes como ferramentas na resolução das situações propostas, eles não são o foco avaliativo. As avaliações por habilidades, que no seu conjunto formam as competências, não prescindem do conteúdo, mas vão bem além dele.

Essa opção exige da escola, e mais precisamente, do professor uma postura aberta e atenta durante todo o desenvolvimento metodológico – seja em sequências didáticas, ou em projetos interdisciplinares – em que a avaliação deverá verificar sistematicamente, e com intencionalidade bem definida, se as habilidades previstas no planejamento foram alcançadas pelos estudantes.

2.2 Como avaliar competências tecnológicas?

As competências tecnológicas "dizem respeito à apropriação e manejo de artefatos/produções culturais que geram e articulam significados, formas de conhecer e formas de inter-relacionamento dos sujeitos no mundo e com o mundo" (Matrizes Curriculares, p. 37).

Assim, para avaliar as competências tecnológicas se faz necessário observar a forma como o estudante interage, relaciona e faz uso desses recursos para consolidar, sistematizar e ampliar a sua aprendizagem. Essa capacidade de relação e uso dos recursos possibilitarão a identificação, por parte do professor, da apropriação da aprendizagem.

Alguns descritores são plausíveis de análises e acompanhamento: o estudante faz uso de recursos tecnológicos? Faz uso de diferentes textos para leitura e compreensão da realidade? Faz uso da arte gráfica? Relaciona dados e investiga-os com outros recursos? Utiliza recursos para interpretar e compreender os fenômenos? Faz uso de recursos para desenvolver e ampliar sua pesquisa e investigação científica?

Identificar os descritores que serão avaliados constitui o primeiro passo da avaliação das competências tecnológicas. Esses deverão ser sinalizadores de uma aprendizagem significativa e em rede, e poderão servir de orientadores do percurso de aprendizagem e certificadores das múltiplas aprendizagens. Devem ser considerados no planejamento do professor, de modo que, não havendo aprendizagem efetiva, faz-se necessária, a revisão e a incorporação desses saberes no novo percurso.

As competências tecnológicas podem ser avaliadas isoladamente ou em conjunto com as competências acadêmicas, através de instrumentos que verifiquem se essas foram desenvolvidas.

2.3 Como avaliar competências éticas, estéticas e políticas?

As Matrizes Curriculares do Brasil Marista assim definem os conceitos de competência ético-estética e competência política: o primeiro refere-se à "construção de valores e atitudes na perspectiva ética e estética, fundamentados no Evangelho e concretizados no desenvolvimento de uma cultura do cuidado, da solidariedade e da paz e na luta pela promoção e defesa dos direitos humanos" (p.37), e o segundo diz respeito à "mobilização de conhecimentos, habilidades e valores para intervenção nos espaçotempos sociais com base na análise crítica de diferentes concepções e projetos, posicionando-se eticamente em relação a eles. Compreende também a capacidade de participar de processos de negociação e de decisão em diferentes âmbitos" (p.38).

Essa definição/conceituação geral das duas categorias de competências direciona num primeiro momento a compreensão de tais competências apenas para o âmbito atitudinal. Ou seja, as competências ético-estéticas e políticas seriam desenvolvidas apenas no âmbito das atitudes dos estudantes. Entretanto, a análise das competências presentes em cada componente curricular e em todos os níveis de ensino, desvela uma compreensão mais abrangente da intencionalidade dessas competências, a saber, o "refinamento da visão de mundo do estudante" a partir dos princípios valorativos constitutivos do jeito marista de conceber a educação básica. A abordagem do conhecimento produzido pela humanidade é feita à luz dos princípios e dos valores cristão-maristas.

As Matrizes Curriculares do Brasil Marista, portanto, organizam conhecimentos, competências e valores selecionados com a intenção de cumprir a missão específica da escola Marista, ressaltado que "não é qualquer conhecimento, qualquer metodologia nem qualquer valor que respondem aos desafios de evangelizar pelo currículo" (2014, p. 22, grifo nosso). A intencionalidade é clara e se efetiva no desenvolvimento das competências ético-estéticas tanto no âmbito atitudinal quanto na perspectiva de refinamento da visão de mundo do estudante.

É o desenvolvimento dessas competências – tanto no nível da atitude, quanto no âmbito do refinamento da visão de mundo – que assegura a identidade da educação marista. A dimensão evangelizadora das matrizes tem nas competências ético-estéticas e políticas a sua condição de possibilidade de efetivação.

Vale questionar: como saber se os estudantes estão construindo valores e atitudes coerentes com a proposta do Evangelho? Como medir o desenvolvimento de uma cultura do cuidado, da solidariedade e da paz e na luta pela promoção dos direitos humanos? Como diagnosticar se os estudantes estão mobilizando saberes, habilidades e valores para intervenção nos espaçotempos sociais? Como avaliar se seus posicionamentos são éticos? Como medir a capacidade de participar de processos de negociação e de decisão em diferentes âmbitos? Como avaliar se a visão de mundo dos estudantes está em sintonia com o ideário educativo marista?

São essas as principais questões que as competências ético-estéticas e políticas nos desafiam a responder ao pensarmos sobre "como" avaliá-las.

No item desenvolvido anteriormente, "Como avaliar habilidades e competências?", estão expressas as premissas orientadoras de como avaliar todo tipo de competência, incluídas as competências ético-estéticas e políticas. Os mesmos instrumentos mencionados para avaliar as competências acadêmicas podem servir também à avaliação das competências ético-estéticas e políticas, desde que as questões propostas desafiem os estudantes a mobilizar nas soluções, habilidades específicas, relacionadas a essas competências.

Cabe pontuar que o maior desafio no processo de avaliação de competências dessa natureza é não ficar à mercê dos juízos subjetivos de cada educador. É preciso ir além do âmbito da impressão. Nesse sentido, é imprescindível ter critérios claros e indicadores de desenvolvimento dessas competências, garantindo um processo avaliativo transparente e que ajude a repensar a prática de todos os envolvidos no processo.

Nessa perspectiva, após se ter evidentes quais competências se quer desenvolver e as habilidades que compõem essas competências, é importante verificar se as habilidades constituem claros indicadores para a avaliação. São esses indicadores que servirão como balizadores para a avaliação das competências ético-estéticas e políticas, nos diferentes instrumentos possíveis.

Segundo Zabala e Arnau (2010, p. 176), "a chave para elaborar as atividades de avaliação das competências encontra-se em estabelecer a situação-problema". A situação-problema, desde sua gênese, tanto no trabalho com sequência didática ou com projetos, desencadeia a avaliação das competências ético-estéticas e políticas.

Na elaboração das sequências didáticas pluridisciplinares, por exemplo, o mapeamento de competências pressupõe que as competências ético-estéticas estejam presentes e façam parte estrutural da sequência didática. Na escolha do tema, é preciso contemplar a interface pedagógico-pastoral. Isso é possível e viável pelo viés das competências ético-estéticas e políticas. A construção da situação-problema é o momento decisivo para assegurar o desenvolvimento das competências ético-estéticas e políticas e sua posterior avaliação. Esse mesmo processo deve ser contemplado em se tratando da metodologia de projetos.

A grande questão referente ao processo de avaliação das competências ético-estéticas e políticas pode ser expressa da seguinte forma: Quais critérios/princípios/valores/premissas os estudantes utilizam na tomada de decisão em relação aos encaminhamentos da resolução da situação-problema? Essa perspectiva assegura a possibilidade de avaliarmos o grau de desenvolvimento daquelas competências ético-estéticas e políticas que se referem ao refinamento da visão de mundo do estudante, ou seja, daquelas competências ético-estéticas e políticas que não são atitudinais, além de contemplar

as atitudinais que são avaliadas no decorrer do processo protagonizado pelo estudante no trabalho de resolução da situação-problema.

3 O que é uma avaliação por áreas?

A organização do currículo por área de conhecimento significa que os saberes construídos pelos estudantes representam um conjunto de conhecimentos inter-relacionados, tanto no campo técnico-científico, como no âmbito do cotidiano da vida social. Essa organização em áreas engloba os conhecimentos que aproximam objetos de estudo, permitindo o diálogo de uns com os outros e criando condições para que a prática escolar se desenvolva em uma perspectiva de interdisciplinaridade.

Os objetos de estudo de cada componente curricular, ao mesmo tempo que são específicos, podem ser reagrupados em torno de uma unidade, que compreendemos como Área do Conhecimento. Essas áreas representam um recorte da realidade ainda específico, porém maior do que os componentes curriculares. O trabalho por Área do Conhecimento possibilita um arranjo curricular que contribui para a redução da fragmentação do conhecimento. A organização do currículo por Áreas não exclui a existência dos componentes curriculares, mas prevê uma articulação entre eles.

Nesse sentido, fomenta a criação de redes e teias que reconhecem as conexões entre os saberes, os valores, os conhecimentos e as especificidades conceituais, discursivas e metodológicas dos componentes curriculares. As possibilidades de interação, entre os componentes curriculares nucleados em uma área e também entre as áreas, têm a contextualização como um pressuposto, posto que evocam âmbitos e dimensões presentes na vida pessoal e social, da produção material e cultural da vida.

Dessa forma, avaliar por área de conhecimento significa identificar se o estudante compreende e articula os significados coletivos, referentes à área do conhecimento, para então verificar se ele estabelece novas interações e se desenvolveu as competências previstas.

3.1 Como elaborar uma prova de área?

Um instrumento de avaliação construído pela área do conhecimento deve oportunizar a resolução de situações-problema que envolvam habilidades dos componentes da área do conhecimento, desdobradas a partir das competências da Matriz Curricular.

É fundamental salientar que uma prova de área não é a simples reunião de questões de diferentes componentes num único instrumento. A prova de área é um instrumento que tem por objetivo avaliar competências da área, a partir da verificação das habilidades específicas de cada componente de forma integrada e articulada. Essa articulação se dá predominantemente a partir dos contextos, que podem servir aos diferentes componentes para a resolução das situações-problema propostas.

As situações-problema são o ponto de partida do fazer pedagógico do professor, tanto no desenvolvimento de Sequências Didáticas, como no trabalho desenvolvido por Projetos. Dessa forma, o professor, ao elaborar instrumentos avaliativos, estará fazendo uso de um tipo de estratégia que já faz parte do seu cotidiano e dos estudantes. "As situações-problema caracterizam-se por recortes de um domínio complexo, cuja realização implica mobilizar recursos, tomar decisões e ativar esquemas." (MACEDO, apud PERRENOUD, 1997, 2000, p.114) "São fragmentos relacionados com nosso trabalho, nossa interação com as pessoas, nossa realização de tarefas, nosso enfrentamento de conflitos" (MACEDO, 2002, p.115).

Para a elaboração da prova de área, o ponto de partida é a seleção de textos-base que possam servir à avaliação das habilidades de área propostas. O texto-base é o texto que motiva ou compõe a situação-problema. Textos verbais, imagens, gráficos, tabelas, tirinhas, charges etc. podem ser utilizados. É importante também observar que

- o texto deve ser indispensável à resolução das questões. Caso seja possível resolver as questões sem considerar o texto, a elaboração do item, tecnicamente, apresenta falha;
- deve-se dar preferência a textos oriundos de fontes primárias, originais e sem adaptações, fazendo a devida referência à fonte de onde foi extraído;
- todos os textos devem vir acompanhados da referência bibliográfica, dentro dos critérios da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT);
- se o texto não for integral, deve-se identificá-lo como "fragmento";
- todo texto deve conter o título, ainda que seja "fragmento";
- se o texto sofrer qualquer alteração, deve-se identificá-lo como "adaptado";
- o tempo de leitura exigido do aluno deve ser levado em consideração.

Os passos seguintes são a elaboração do enunciado e das alternativas, incluindo a alternativa correta e os distratores (alternativas incorretas, porém plausíveis).

ENUNCIADO: É a instrução da tarefa a ser executada pelo aluno. Deve ser expressa de maneira clara e objetiva e pode vir na forma de uma pergunta a ser respondida ou frase a ser completada pela alternativa correta.

ALTERNATIVAS: são as possibilidades de respostas para a situação-problema apresentada.

DISTRATORES: são as alternativas incorretas, que devem ser respostas plausíveis e aparentemente aceitáveis. Os distratores são as alternativas com aparência de resposta correta, mas que são inquestionavelmente incorretas em relação ao enunciado, embora seu conteúdo deva ser possível, se considerado independentemente do problema formulado no enunciado.

Ao elaborar as alternativas de um item é necessário observar que

- apresentem a mesma estrutura (paralelismo sintático e semântico) e sejam igualmente bem construídas;
- possuam a mesma extensão e a mesma forma de apresentação;
- abordem os conteúdos com homogeneidade, isto é, as alternativas devem tratar da mesma categoria, espécie, abrangência, ordem de grandeza etc;
- incluam todas as informações necessárias na alternativa correta, para que não haja dúvidas quanto à sua correção;
- evitem detalhes irrelevantes e conteúdos absurdos. As informações devem ser coerentes com o enunciado, com o conteúdo e apresentadas em linguagem correta;
- apresentem as alternativas de maneira lógica (ordem alfabética, cronológica, crescente ou decrescente);
- evitem alternativas como "todas as anteriores" ou "nenhuma das anteriores";
- um instrumento por área deve contemplar questões de nível básico, operacional e global.

3.2 Como elaborar questões a partir de situações-problema?

O conjunto da questão elaborada, que compreende o texto-base, enunciado, alternativa correta e distratores, constitui o que denominamos uma situação-problema avaliativa.

Quando pensarmos uma situação-problema para a finalidade da avaliação, inicialmente, deveremos analisar a habilidade a ser exigida pelo item que será proposto e identificar a operação mental que envolve essa habilidade, verificando se o texto-base é adequado, se há clareza no enunciado e se há plausibilidade em cada alternativa.

Ao definirmos a situação-problema, devemos ter o cuidado de torná-la significativa, interessante e atrativa aos estudantes, utilizando situações autênticas para aumentar o grau de realidade do que está sendo avaliado. A linguagem e o material utilizados devem conservar alguma relação com a vida do estudante, dentro ou fora da escola. Essa verossimilhança pode ser alcançada com a utilização de material de jornais atuais, revistas, atlas ou outros que possam interessar aos estudantes.

O que diferencia uma situação-problema de um simples exercício é que, para obter a resposta, na situação-problema, o estudante necessita refletir a partir de um contexto específico, recorrer a conhecimentos previamente construídos (conteúdos) e empregar a habilidade de aplicá-los na resolução solicitada a partir do enunciado. No exercício, o emprego do conteúdo se dá de forma repetida, descontextualizada ou atrelada a um contexto restrito, já conhecido e plenamente dominado pelo estudante.

Desse modo, não constitui um problema e a resolução da questão é óbvia para aqueles que conseguiram memorizar mecanismos repetidos de emprego do conteúdo.

3.3 Como verificar habilidades de área em “outros instrumentos”?

Da mesma forma que a prova de área é um instrumento capaz de verificar se as competências planejadas para a área foram desenvolvidas, outros instrumentos podem atender a essa demanda, desde que haja clareza em relação a quais competências serão avaliadas, quais habilidades estão inseridas nessas competências e de que modo o estudante vai demonstrar as habilidades solicitadas (indicadores).

Os instrumentos de avaliação diversificados permitem que os estudantes demonstrem as habilidades desenvolvidas a partir de diferentes linguagens, exercitando sua capacidade argumentativa, além da criatividade, organização, liderança e capacidade de trabalhar em equipe, quando for o caso. São importantes referências, especialmente para a avaliação das competências não acadêmicas (ético-estéticas, políticas e tecnológicas), que são mais difíceis de medir através de instrumentos, como a prova escrita.

Dentro das possibilidades de aplicação de instrumentos variados, considerando os percentuais de nota atribuída a cada um deles, de acordo com o Regimento Escolar, cabe a escolha mais adequada para a verificação das habilidades propostas pela área em cada período no qual foram desenvolvidas as sequências didáticas pluridisciplinares, ou os projetos interdisciplinares.

3.4 Como expressar os resultados a partir da aplicação de outros instrumentos?

Ao utilizarmos a prova como um dos instrumentos avaliativos, precisamos identificar a cada questão proposta, que habilidade está vinculada a ela. Dessa forma, podemos elencar todas as habilidades presentes no documento e transformá-las em indicadores de avaliação que devem ser registrados e discutidos com os estudantes.

Ao realizar a escolha de outro instrumento para identificar e expressar as habilidades e competências desenvolvidas, o professor deve assumir o papel de orientador e observador, compreendendo que avaliar é um exercício de reflexão que depende de registros e **feedbacks** constantes. Assim, o professor precisará estabelecer o objetivo de avaliar por meio do instrumento escolhido, partilhando com o estudante os critérios e os indicadores que serão adotados na avaliação.

Para sistematizar o processo, é preciso elaborar instrumentos de registros que podem ser de acesso tanto de professores quanto dos estudantes. A seguir, apresentamos uma planilha de acompanhamento do estudante, que pode ser construída conforme os objetivos dos professores.

Planilha de Acompanhamento

Instrumento de avaliação: Portfólio		Área: Ciências da Natureza	
Nome do estudante: XXXXX	Segmento: xxxx	Turma: XXXXX	
<p>Sobre o Instrumento: O Portfólio é um instrumento que reflete a trajetória do saber construído, é definido como uma coleção seletiva de itens que revelam a reflexão sobre os diferentes aspectos do crescimento e do desenvolvimento de cada estudante, ou grupo de estudantes. Assim esse portfólio deve conter: diferentes formas de linguagem associadas à posposta de trabalho, uma apresentação do problema a ser discutido, produções textuais do estudante, integração dos diferentes saberes explorados durante as aulas de uma determinada área com outras, acompanhadas de uma reflexão, aumentando o grau de complexidade a cerca da discussão e, por fim, um parecer expressando seu posicionamento sobre a situação-problema indicada em aula.</p>			
<p>Competência: Avaliação das necessidades, demandas e implicações biológicas, sociais, ambientais e/ou econômicas dos modos de produção e de consumo das fontes energéticas.</p>			
<p>Habilidade: Identificar as fontes de energia utilizadas, suas necessidades e demandas de consumo.</p>			
Ações que permitem a identificação da habilidade.	Identificou no mínimo 3 fontes de energia mais utilizadas.	Identificou as necessidades para produzir e utilizar cada uma das fontes energéticas citadas.	Identificou as demandas de cada processo energético, considerando custos e estruturas.
	Pontuação (0,5)	Pontuação (0,5)	Pontuação (0,5)
Registros sobre a construção do estudante			
<p>Habilidade: Compreender o processo de produção das principais fontes energéticas geradas por tecnologias e produzidas e utilizadas pelo homem.</p>			
Ações que permitem a identificação da habilidade.	Compreende de que forma ocorre cada processo de produção de energia.	Compreende os impactos da tecnologia nos processos de produção de energia.	Compreende de que forma o homem produz e utiliza estes processos.
	Pontuação (0,9)	Pontuação (0,9)	Pontuação (0,9)
Registros sobre a construção do estudante.			
<p>Habilidade: Avaliar impactos em ambientes naturais decorrentes de atividades sociais ou econômicas que envolvem o consumo de energia.</p>			
Ações que permitem a identificação da habilidade.	Identifica os impactos ambientais provenientes dos processos de produção de energia.	Relaciona os impactos ambientais com a produção e o consumo de energia.	Avalia os impactos ambientais associando as atividades sociais e econômicas.
	Pontuação (1,4)	Pontuação (1,4)	Pontuação (3,0)
Registros sobre a construção do estudante.			
Observações.			
Parecer final sobre o portfólio.			

Ao construir a planilha de acompanhamento para a avaliação, o professor precisa identificar no seu planejamento as possíveis habilidades a serem avaliadas e que competência está associada às habilidades. É importante pontuar que o exemplo desta planilha está restrito apenas ao desenvolvimento das competências acadêmicas; no entanto também podemos prever a inserção das competências Tecnológicas, Políticas e Ético-estéticas previstas na matriz.

Ao utilizarmos a planilha de acompanhamento, é importante organizar um cronograma de apresentação ao longo da construção para pontuar as habilidades que ainda não foram identificadas. Esse acompanhamento permite a recuperação das habilidades previstas durante o processo.

4 Como preservar as especificidades dos componentes dentro do processo avaliativo?

No processo educativo integrado, a compreensão da Área de Conhecimento, amplamente tratada aqui, não significa a eliminação dos componentes curriculares. Esses continuam existindo como campos do saber mais específicos, cada qual com seu objeto de estudo bem caracterizado.

No que diz respeito à avaliação, essa compreensão também precisa perpassar os instrumentos avaliativos. Uma avaliação equilibrada precisa ser constituída de itens que desenvolvam competências dos distintos componentes curriculares abordando suas habilidades específicas, mas que estejam em sintonia.

Convém mencionar que cada componente curricular possui um arcabouço teórico que os diferencia pela natureza dos conceitos por eles desenvolvidos. Além disso, outro aspecto que deve ser levado em consideração é que os conceitos e conteúdos nucleares, próprios de cada componente, identificam as suas especificidades.

Nas diferentes áreas do conhecimento, é evidente que mesmo que tomemos como referência um texto único, é possível construir um item para cada componente curricular avaliando uma habilidade específica desse componente que tenha relação direta com o suporte apresentado.

5 Como realizar a recuperação da aprendizagem dentro da lógica da avaliação por habilidades e competências?

Partindo da concepção que temos de que a aprendizagem deve acontecer pelo desenvolvimento das habilidades e competências, a recuperação da aprendizagem deve retratar essa realidade e ser praticada como um processo contínuo e processual que atenda às efetivas dificuldades de aprendizagem, durante o percurso formativo do estudante.

A cada conjunto de competências percorridas, cabe ao professor identificar o nível de apropriação e a relação com o seu contexto que o estudante realizou. Cabe ao estudante perceber sua própria aprendiza-

gem e efetuar a regulação dos processos de construção do conhecimento, gerando sua autorregulação.

O Projeto Educativo do Brasil Marista sugere que, uma vez identificadas as reais dificuldades, deve-se planejar um conjunto de estratégias e instrumentos que recuperem a aprendizagem. Assim, faz-se necessário que sejam oportunizadas ao estudante novas estratégias em diferentes espaços e tempos resultando em novo percurso formativo. Nesse sentido, segundo Silva (2010, p. 16), "a diversificação dos instrumentos avaliativos tem uma função estratégica na coleta de um maior número e variedade de informações sobre o trabalho docente e os percursos de aprendizagens".

Essa diversificação torna-se premissa para os estudos de recuperação, uma vez que não se quer apenas adotar diversos instrumentos aleatórios, mas organizar, a partir de um campo teórico e prático, metódico e pedagógico, uma recuperação que atenda às particularidades e às necessidades de cada estudante. Esse movimento requer o desenvolvimento, por parte do docente, de intervenções diferenciadas, que precisam vir acompanhadas de organização de espaços, tempos, instrumentos, meios e grupos de trabalho.

São estratégias importantes no processo de recuperação da aprendizagem:

- **Feedback** para a turma, salientando as habilidades solicitadas, de que modo se relacionam aos contextos e que hipóteses podem ter levado ao erro.
- Reestruturação do planejamento a partir da avaliação (caráter diagnóstico).
- Aulas no turno inverso de forma sistemática, contínua, com carga horária substancial, distribuídas ao longo de todo o período letivo e preferencialmente com outros professores ou estagiários da área que trabalhem em consonância com o professor do componente.

Recomenda-se que, no caso de ser outro professor a ministrar os estudos de recuperação, o professor do estudante deverá relatar as dificuldades anteriormente diagnosticadas e explicar quais as estratégias que já utilizou, a fim de garantir que os estudos atinjam seus objetivos. A Coordenação deve acompanhar a realização desse processo, monitorando-o e verificando se são evidenciadas melhorias e avanços na aprendizagem dos estudantes. Segundo Perrenoud (1999, p. 150),

A ideia de avaliação formativa desenvolveu-se no quadro da pedagogia diferenciada, relativamente pouco preocupada com conteúdos específicos dos ensinos e das aprendizagens. A ênfase era dada às adaptações, ou seja, a uma organização mais individualizada dos itinerários de aprendizagem, baseada em objetivos mais explícitos, coletas de informação mais qualitativas e regulares e intervenções mais diversificadas.

Nesse sentido, a recuperação de habilidades e competências se diferencia da recuperação de conteúdos, na medida em que não "recuperar" não significa memorizar melhor o que foi ensinado, nem "treinar" mecanismos de resolução de questões que seguem um padrão preestabelecido. Recuperar

habilidades significa compreender a lógica de aplicabilidade dos conhecimentos em diferentes contextos e conseguir desenvolvê-la a partir de constantes desafios.

Referências

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 24 nov. 2014.

MACEDO, Lino de. Situação-problema: forma e recursos de avaliação, desenvolvimento de competências e aprendizagem escolar. In: PERRENOUD, Philippe, THURLER, Monica Gather. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

UNIÃO MARISTA DO BRASIL. **Projeto Educativo do Brasil Marista: nosso jeito de conceber a educação básica**. Brasília: UMBRASIL, 2010.

_____. **Tessituras do currículo Marista: matrizes curriculares de educação básica: área de linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: UMBRASIL, 2014.

_____. **Tessituras do currículo Marista: matrizes curriculares de educação básica: área de ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: UMBRASIL, 2014.

_____. **Tessituras do currículo Marista: matrizes curriculares de educação básica: área de matemática e suas tecnologias e área de ciências da natureza e suas tecnologias**. Brasília: Umbrasil, 2014.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.