



A prática avaliativa em ações compartilhadas com os alunos (CO)

Maria Inês Sparrapan **Muniz**
LEM/IMECC/UNICAMP
Brasil
sparrapanmuniz@gmail.com
Miriam Sampieri **Santinho**
LEM/IMECC/UNICAMP
Brasil
msantinho@uol.com.br

Resumo

Esta oficina baseia-se em uma pesquisa de mestrado desenvolvida em 2008 em escolas públicas de São Paulo. Tem por objetivo suscitar reflexões sobre a eficácia de determinadas ações, nas aulas de matemática, que procuram promover uma prática avaliativa transparente, formativa, integral e democrática, que considere o aluno parte intrínseca e integrante do processo de avaliação, abrangendo os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. A prática docente das três professoras de matemática envolvidas na pesquisa e os registros dos procedimentos de intervenção no processo avaliativo aplicado por elas fundamentaram a análise do trabalho de pesquisa, que evidenciou os resultados: o processo avaliativo parece ter permitido a inclusão de alunos, professores e pais numa avaliação formativa e parece ter possibilitado uma transformação no significado da avaliação, que passou de classificatória para diagnóstica. Através desta oficina, pretendem-se evidenciar os conceitos e as práticas que compõem esse trabalho e favorecer reflexões sobre esse processo avaliativo.

Palavras chave: avaliação, ação docente, inclusão, compartilhamento de responsabilidades, ensino, aprendizagem.

Introdução e justificativa

Muitas questões podem ser levantadas com relação à avaliação da aprendizagem nas aulas de matemática, e podemos aqui citar algumas delas.

Como possibilitar ao aluno interpretar textos; ter ritmo de trabalho; descobrir propriedades; generalizar; projetar; elaborar um trabalho com começo, meio e fim e com coerência, além de apresentá-lo com estética...

Como fazer os alunos atenderem aos seguintes aspectos: ter material, fazer lições de casa, estar presente nas aulas diariamente...?

Como fazer com que o aluno reconheça a avaliação como um instrumento de ajuda para tomadas de decisões, tanto da parte dele como do professor, para superar suas dificuldades e reconhecer seus avanços?

Como envolver o aluno nas atividades propostas?

Como possibilitar ao aluno sentir-se parte integrante do processo avaliativo?

São essas algumas questões que podem influenciar todo o processo avaliativo.

Segundo Lopes e Muniz (2010)

sabemos que a problemática da avaliação está presente no processo de avaliação de inúmeras escolas. Ao final de cada período letivo, é comum nós, professores, atribuímos notas ou conceitos aos nossos alunos, sem muitas vezes refletirmos sobre qual teria sido nossa intervenção no seu processo de aprendizagem, para que esta não houvesse ocorrido. Normalmente, atribuímos a falta de êxito apenas ao aluno e/ou à família. (pp. 146-147).

Esta oficina propõe-se a realizar um trabalho dedicado e dirigido aos professores do Ensino Fundamental e Médio, em busca de algumas respostas para as questões acima, através de uma prática avaliativa transparente, formativa, integral e democrática, que considere o aluno parte intrínseca e integrante do processo de avaliação, abrangendo os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Terá como base a dissertação de mestrado, cujo título é: “A prática avaliativa nas aulas de matemática: uma ação compartilhada com os alunos” (Muniz, 2008).

O processo avaliativo compartilhado com os alunos

Apresentaremos um processo avaliativo que possibilita uma crescente responsabilidade do aluno em relação à sua aprendizagem, “tomando consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades para a reorganização de seu investimento na tarefa de aprender” (Brasil, 1997, p.55), dando sentido e legitimidade a esse processo, de acordo com as teorias formalizadas sobre avaliação.

Perguntamos, ainda, como podemos relacionar os aspectos questionados acima com os conteúdos que fazem parte do processo de ensino, aprendizagem e avaliação, na nossa prática avaliativa.

Segundo Zabala (1998),

o termo “conteúdos” normalmente foi utilizado para expressar aquilo que se deve aprender, mas em relação quase exclusiva aos conhecimentos das matérias ou disciplinas clássicas e, habitualmente, para aludir àqueles que se expressam no conhecimento de nomes, conceitos, princípios, enunciados e teoremas (. . .) Devemos nos desprender dessa leitura restrita do termo “conteúdo” e entendê-lo como tudo quanto se tem que aprender para alcançar determinados objetivos que não apenas abrangem as capacidades cognitivas, como também incluem as demais capacidades. (. . .) Portanto, também serão conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras afetivas, de relação interpessoal e de inserção social. (p. 30),

Para isso, é preciso ampliar a leitura que temos de conteúdo, reconhecendo, de acordo com Zabala (1998), que os conteúdos conceituais estão relacionados com “o que se deve saber”; os

conteúdos procedimentais, com “o que se deve saber fazer”; e os conteúdos atitudinais, com o “como se deve ser” (p.31).

O trabalho em sala de aula, portanto, deverá envolver os três conteúdos: conceituais, que se referem à abordagem de conceitos, fatos e princípios, envolvendo vivência de situações, construção de generalizações e compreensão de princípios; procedimentais, que expressam um saber fazer, envolvendo tomada de decisões, realização de uma série de ações de forma ordenada e não aleatória, obtenção de uma meta e construção de instrumentos para analisar processos e resultados obtidos; e atitudinais, que se relacionam a valores, normas e atitudes que orientam ações, padrões de conduta, possibilitam juízo crítico e envolvem cognição (conhecimento e crenças), afeto (sentimentos e preferências) e condutas (ações e declarações).

Em função disso, devemos repensar o processo de avaliação, que deverá incluir diagnósticos dos diferentes tipos de conteúdos trabalhados em sala de aula e que permitirão o desenvolvimento integral do aluno, isto é, o desenvolvimento de todas as suas capacidades.

De acordo com Luckesi (1998),

a avaliação pode ser caracterizada como uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo, para aceitá-lo ou para transformá-lo. A definição mais comum adequada, encontrada nos manuais, estipula que a avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão. (. . .) Juízo de valor significa uma afirmação qualitativa sobre um dado objeto, a partir de critérios pré-estabelecidos. (p.33)

As considerações acima e a proposta de incluir o aluno como parte integrante do seu processo avaliativo levam-nos a pensar que o “juízo de valor” deve ser feito não somente pelo professor, mas também pelo aluno, que terá, então, a possibilidade de refletir sobre a tomada de decisões, para reorganizar sua tarefa de aprender. Para promover a inclusão do aluno, propomos uma ação docente que permita uma prática avaliativa compartilhada com ele, com a finalidade de oferecer-lhe, permanentemente, a oportunidade de desenvolver, no maior grau possível, todas as suas capacidades, o que depende de ações planejadas e estruturadas pelo professor. Essas ações apoiam-se em algumas características do processo avaliativo que foram apontadas por Ramos (2000) e estão descritas abaixo:

1. Transparente: tem a finalidade de permitir que toda a comunidade educativa possa observar e compreender o desempenho de seus alunos. Constitui-se através dos seguintes recursos: contrato didático, registros do aluno e registros do professor.

Segundo Chevallard, Bosch e Gascon (2001),

o contrato didático define o que será possível ou impossível fazer na aula, o que terá sentido para os alunos e para o professor de maneira compartilhada. Antes de serem eficazes, as técnicas didáticas têm que ser aceitáveis e significativas para os protagonistas do sistema didático. (p.192)

2. Formativo: busca possibilitar que o aluno tome consciência do seu próprio desempenho e passe a refletir sobre ele, para promover o ajuizamento da qualidade de suas avaliações e propor interferências que transformem a qualidade de sua aprendizagem, reconhecendo que as interferências contínuas no processo de aprendizagem possibilitam o sucesso do conceito final. De acordo com Perrenoud (1999), a avaliação formativa “supõe colaboração

e transparência” (p. 70), e ainda “ajuda o aluno a aprender, a se desenvolver” (Ibidem, p. 103).

3. Integral: sua finalidade é garantir que não sejam avaliados apenas os conhecimentos dos alunos, mas, também, as atitudes e as habilidades adquiridas e evidenciadas nas distintas produções e reflexões sobre elas.
4. Democrático: essa característica utiliza a avaliação para diagnosticar, e não para classificar, promovendo a inclusão do aluno no processo avaliativo, pois, além da avaliação do professor, de seus pais e de seus companheiros, inclui ainda a sua própria avaliação. Os critérios são estabelecidos pela comunidade educativa, e o aluno os utiliza para verificar seu próprio desempenho, com autonomia para promover a gestão do seu processo avaliativo.

A avaliação na sala de aula passa, então, de “classificatória para diagnóstica” (Luckesi, 1998, p. 81) e promove transformações no processo ensino-aprendizagem e nas pessoas que dele fazem parte, gerando compromissos para levar o aluno a tomar consciência da relevância de seu papel na construção de seu conhecimento e do seu desenvolvimento integral.

Na dissertação que possibilitou elaborar essa oficina, foram construídos três estudos de caso, a partir da prática avaliativa de professoras de matemática. As análises foram feitas por meio do confronto entre entrevistas semiestruturadas e registros feitos pelas professoras sobre procedimentos de intervenção no processo avaliativo, e organizaram-se em três categorias: ação docente, cultura escolar e concepção de educação. Os resultados que surgiram através da análise destas categorias serão utilizados como base para o desenvolvimento deste trabalho tendo sido observados tanto para o Ensino Fundamental II como para o Ensino Médio.

A seguir apresentaremos esses resultados.

Os resultados

A ação docente mostrou os seguintes resultados:

A transparência do processo avaliativo parece ter proporcionado, para toda a comunidade educativa, condições de observar e compreender o desempenho do estudante, durante todo o bimestre. As observações anotadas: no caderno do aluno (tabela 1), por ele próprio; no diário de classe pelo professor; e no registro anual (tabela 2), por ambos, evidenciavam, de forma sistematizada, a transparência do processo, o que possibilitava a conscientização dos papéis que cada um deveria desempenhar e estabelecia entre os envolvidos uma relação de responsabilidades compartilhadas, gerando respeito, entendimento, compreensão e reflexão por parte dos integrantes;

Foi possível ao aluno tomar consciência do seu próprio desempenho e refletir sobre ele, em busca de novas atitudes para melhorá-lo, a qualquer momento do processo, possibilitando, assim, a transformação da avaliação em um instrumento educativo e, portanto, formativo.

Ao considerar o aluno como um ser integral, tornou-se possível promover o desenvolvimento não só de suas capacidades cognitivas, mas também das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social, para possibilitar a ele o exercício pleno e crítico de sua cidadania;

A democratização do processo propiciou um ambiente dialógico em que todos os envolvidos tinham voz e eram ouvidos, o que parece ter dado a sustentação necessária ao

desenvolvimento do processo, pois foi possível observar que a coparticipação do aluno, dos professores e dos pais na constituição e na condução do processo de avaliação acabou estabelecendo relações de confiança mútua que parecem ter interferido de forma positiva no ensino e na aprendizagem nas aulas de matemática;

Foi possível o envolvimento dos pais: as professoras envolvidas na pesquisa possuíam um canal de comunicação diária com os pais: o registro de avaliações, que ficava no caderno do aluno e continha as informações sobre as avaliações dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais do aluno poderia ser acessado pelos pais diariamente. As informações ali contidas permitiam aos pais acompanhar o processo de desenvolvimento de seu filho durante todo o bimestre e promover as interferências que lhes cabiam, na medida em que se fizessem necessárias, uma vez que elas tinham sido discutidas com os professores nas reuniões de pais.

Dessa forma, alunos e pais tinham acesso permanente aos instrumentos aos critérios aos resultados pertinentes às avaliações. Podemos considerar que esses registros avaliativos estavam estruturados para cumprir, segundo Luckesi (1998), “a função de subsidiar a construção de resultados satisfatórios” (p. 165).

Além disso, a avaliação informal, que em geral é feita “de juízos gerais sobre o aluno, cujo processo de constituição está encoberto e aparentemente assistemático nem sempre acessível ao aluno” (Freitas, Freitas, Malavasi & Sordi 2009, p. 27), poderá, na medida do possível, ser sistematizada através de critérios claros e objetivos, para o aluno, permitindo a ele o juízo de valor sobre suas próprias ações.

Torna-se importante considerar que as três professoras constituíram, à sua maneira, seus próprios registros e os registros de uso diário de seus alunos, com o propósito de criar espaços pedagógicos para possibilitar que o aluno acompanhasse, durante todo o bimestre, sua evolução e pudesse, a qualquer momento, promover comparações e reflexões que teriam como objetivo a tomada de decisões em busca da melhoria de seu desempenho.

As transformações acima citadas ocorreram, também, no âmbito da segunda categoria estabelecida no trabalho de análise da pesquisa: a cultura escolar, em que se buscou investigar — a partir do compartilhamento das responsabilidades relativas ao processo avaliativo da aprendizagem entre as professoras, os alunos e os pais — caminhos que reinterpretavam significados, expectativas e comportamentos, com a finalidade de chegar a uma avaliação formativa. A análise relativa ao trabalho desenvolvido pelas professoras revelou resultados positivos, os quais destacamos nos parágrafos seguintes.

O fato de as professoras compartilharem as responsabilidades da prática avaliativa com seus alunos, de forma organizada e sistematizada, procurando torná-los protagonistas dessa prática, parece ter gerado um novo equilíbrio nas relações entre as professoras e seus alunos, provocando em todos novos comportamentos, direcionados para uma avaliação formativa. Ao sentir-se gestor de seu processo de avaliação, o aluno começou a conscientizar-se do valor de cada momento do processo que ele vivenciava para aprender. Passou a perceber que o resultado final era consequência de todos os resultados obtidos ao longo do bimestre. Tais considerações parecem ter possibilitado melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, uma vez que a avaliação havia se transformado: passou a permitir permanentemente a retomada e a melhoria da aprendizagem; a organização e a sistematização do processo avaliativo. A autonomia dos alunos e a facilidade do relacionamento com os pais parecem ter colaborado para redimensionar o tempo de ensinar, o tempo de aprender e o tempo burocrático da escola.

A prática pedagógica das professoras reorganizou-se através do planejamento prévio das atividades desenvolvidas durante o bimestre. Seus alunos organizavam seus registros avaliativos, no começo do bimestre, segundo o planejamento das professoras e através do contrato didático em que se estabeleciam os combinados que iriam nortear os trabalhos relativos ao bimestre.

O trabalho de ensino e aprendizagem dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais parece ter promovido mudanças nas relações entre todos envolvidos, quando valorizou o “saber”, o “saber fazer” e o “ser”. O compartilhamento de responsabilidades parece ter favorecido a inclusão do aluno no seu papel de educando e permitido a inserção dos pais, o que também contribuiu para a melhoria da qualidade do trabalho pedagógico.

Procurou-se investigar também as contribuições do processo avaliativo para a qualidade do trabalho pedagógico realizado pelas professoras e as possibilidades de este promover o redimensionamento do tempo pedagógico.

Os resultados relativos à concepção de educação abrangem três aspectos relevantes: a função social do ensino, a forma como o aluno estabelece relações com o saber e o significado da avaliação para todos os envolvidos no processo.

As concepções relativas à função social do ensino e à forma como o aluno estabelece relações com o saber, adotadas pelas três professoras e expressas por elas em seu depoimento e em seu desempenho pedagógico, subjazem ao significado atribuído por elas à avaliação, que se transformou de classificatória para formativa; e compõem, junto com este significado, sua concepção de Educação.

Em relação ao significado da avaliação, pode-se observar que a prática pedagógica das três professoras permitia aos alunos o acesso aos critérios de avaliação dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais de qualquer atividade desenvolvida em sala de aula ou fora dela, bem como aos valores atribuídos às atividades, o que possibilitava ao aluno fazer o juízo de valor do seu desempenho ao longo do trabalho e no seu término. Isso contribuía para reforçar que a avaliação tinha uma função orientadora.

Para que o aluno pudesse fazer tal juízo de valor, a sistematização dos registros de avaliação do seu caderno e o conhecimento dos critérios de avaliação parecem ter sido fatores muito importantes, pois isso lhe possibilitava: visualizar o seu desenvolvimento tanto nas partes que compunham o processo, como no todo; e fazer um diagnóstico das intervenções necessárias para melhorar seu desempenho, na busca do maior desenvolvimento possível de suas capacidades. Isso contribuía para reforçar que a avaliação tinha a função mais abrangente de diagnosticar os níveis de desenvolvimento do aluno.

Outra consideração importante, que parece ter colaborado para a transformação do sentido da avaliação, baseava-se em ações que permitiam que o aluno tivesse parâmetros para fazer o diagnóstico não só de suas avaliações formais, mas também das informais. Isso propiciou condições para a aprendizagem de conteúdos procedimentais e atitudinais que nem sempre são incorporados pelo aluno sem a interferência de um trabalho pedagógico e, portanto, precisam submeter-se às transformações que um processo de ensino e aprendizagem poderá promover. Foi possível observar que, com a ajuda do processo avaliativo, o aluno foi valorizando cada vez mais a sua formação integral.

A título de conclusão

Ao vivenciar esse processo por, pelo menos, dois bimestres consecutivos, os alunos das três professoras já demonstravam uma crescente responsabilidade em relação à sua aprendizagem e reconheciam a importância de seu papel na tarefa de aprender. Já era possível fazer interferências no processo avaliativo, detectadas tanto pela ótica do aluno como pela das professoras. Eles já eram capazes de fazer a conclusão de seu conceito bimestral e elaborar suas argumentações sobre o seu desempenho no bimestre, num texto construído por eles com base nos dados contidos no registro de seu caderno. Nesse texto, o aluno poderia, inclusive, reconhecer, segundo sua visão, os comportamentos de aprendizagem específicos que lhe trouxeram bons resultados e aqueles que deveriam ser substituídos por não terem surtido bons efeitos no seu desenvolvimento.

De maneira geral, podemos considerar que esse processo avaliativo procurou desenvolver ações docentes que permitissem a inclusão dos alunos e de seus pais na sua gestão como parceiros do professor na busca do melhor desenvolvimento possível das capacidades do aluno. Porém, o trabalho desenvolvido pelas três professoras analisadas demonstrou que para isso foi preciso lidar com uma prática pedagógica — adotada por todos os envolvidos no processo de avaliação — que valorizasse “a persistência, o trabalho sistemático, a organização eficiente e eficaz, a correção, o fazer conjecturas, a modelação, a criatividade e a capacidade de comunicar idéias e procedimentos claramente” (Matos & Serrazina, 1996, p. 218).

Pudemos observar que esse processo avaliativo auxiliou o aluno na conscientização e na formação de referenciais para estabelecer um juízo de valor sobre suas ações, levando-o a tomar decisões pela compreensão, e não pelo medo ou pela imposição — promoveu, portanto, sua autonomia e a construção do sucesso escolar, para combater o fracasso escolar.

Nesse contexto, parece que a ação docente das três professoras exerceu uma função orientadora, num processo de avaliação que deixou de ser classificatório para ser diagnóstico e cuja gestão foi feita de forma compartilhada pelas professoras, por seus alunos e pelos pais. Não houve, portanto, uma padronização de conduta em sala de aula por parte dos professores, mas um trabalho organizado e sistematizado dentro de princípios que buscaram, com clareza, atingir um fim conhecido de todos os envolvidos, baseado nos objetivos pretendidos para o bimestre e na visão de educação adotada pelas professoras que conduziram esse trabalho.

Esses resultados acima descritos levam-nos a propor esta oficina, que poderá despertar nos presentes um novo olhar sobre a avaliação nas aulas de matemática e, como um desafio, poderá também provocar nos participantes a necessidade de assumir novos procedimentos avaliativos, por evidenciar a possibilidade de um processo avaliativo da aprendizagem matemática que colabore para um objetivo maior: o de transformar a sala de aula, conforme Afonso et al. (1999), “em um espaço de solidariedade, reciprocidade e emancipação” (p.98). Esta será, também, uma prática reflexiva sobre avaliação em sala de aula, nos moldes a seguir.

Desenvolvimento da oficina

Com a intenção de organizar um plano de trabalho para a oficina que pretendemos realizar, estabelecemos dois momentos:

1º momento (1 hora)

Simular a organização de um processo avaliativo proposto no início de um ano letivo, apresentando os registros pertinentes a esse processo: o registro do caderno do aluno, o registro

do professor e o registro anual, além do contrato didático que promove a definição dos papéis dos envolvidos na gestão desse processo.

Serão distribuídas aos participantes cópias dos registros avaliativos e também cópias de exemplos de registros utilizados pelas três professoras do Ensino Fundamental e Médio. Por meio da análise interativa desses registros, estabeleceremos, na prática, um contato com os três conteúdos (conceitual, procedimental e atitudinal) e com suas respectivas avaliações; destacaremos que os registros apresentados possuem diferenças na sua constituição, pois estão baseados na realidade e nas necessidades de cada uma das professoras envolvidas na pesquisa, porém possuem em comum o fato de que o aluno é inserido no processo avaliativo e se sente protagonista de sua aprendizagem.

Faremos, em seguida, simulações do preenchimento dos registros de avaliações do caderno do aluno, para que se possa perceber a presença e a avaliação dos três conteúdos nesse registro e ainda a relevância do aspecto diagnóstico da avaliação, que ocorrerá durante todo o processo e também ao seu final. A simulação do fechamento bimestral do processo avaliativo será também efetuada com o preenchimento do registro anual, evidenciando que esse processo auxilia o aluno na conscientização e na formação de referenciais para estabelecer um juízo de valor sobre suas ações, levando-o a tomar decisões não pelo medo ou pela imposição, mas pela compreensão, promovendo, assim, sua autonomia e a construção do sucesso escolar, para combater o fracasso escolar.

2º momento (1 hora)

Os participantes receberão cópias de um quadro que destaca as características do processo avaliativo, relativas à “ação docente” de uma das professoras que participaram da pesquisa.

Ao analisar esse quadro, destacaremos, nesta ação docente, as características pertinentes a um processo avaliativo “transparente, formativo, integral e democrático” e sua fundamentação teórica, o que permitirá evidenciar quais ações das professoras possibilitaram efetivar tais características nas aulas de matemática.

Além disso, na categoria cultura escolar, vamos destacar e fundamentar teoricamente, através do trabalho das três professoras envolvidas no projeto de pesquisa, ações que tinham por objetivo promover o compartilhamento de responsabilidades, em sala de aula, como, por exemplo: a organização e a democratização dos registros de avaliação, para promover a divisão de responsabilidades com alunos e pais; a definição de papéis para a gestão do processo de avaliação; a conscientização do aluno de que não é o conceito final o mais importante, e, sim, o processo que ele vivenciará para aprender.

As análises anteriores e os exemplos contidos no material, advindos dos registros das professoras e dos alunos, entregues no primeiro momento aos participantes permitirão observar e evidenciar as seguintes transformações no “sentido da avaliação” que compõe a “concepção de educação”: a finalidade da avaliação passou a ser o diagnóstico, e não a classificação; os alunos tinham parâmetros para refletir sobre as avaliações formais e informais que faziam; os instrumentos e os registros de avaliação eram fontes de referência para as avaliações diagnósticas e para a tomada de decisões, em relação ao processo avaliativo, pelos alunos e pelas professoras; a conscientização do aluno de que o saber se constituía através do processo e de que o conceito final era uma consequência disso; a percepção de que o processo de avaliação não era punitivo, nem um instrumento de poder do professor, mas um processo que ajudaria o aluno a desenvolver

suas capacidades da melhor maneira possível; a conclusão do conceito bimestral passou a ser feita pelos alunos.

Queremos destacar que esse processo pode favorecer a formação de um aluno que supere os obstáculos de sua aprendizagem e seja capaz de tomar decisões para o seu futuro a partir dos resultados alcançados.

Os momentos acima destacados serão desenvolvidos de forma integrada, possibilitando a reflexão com a prática avaliativa dos participantes.

A pesquisa que deu origem a esse trabalho possibilitou observar que algumas tensões com relação a sua aceitação ocorreram dentro da escola, tanto com os demais professores como com os componentes da equipe gestora, uma vez que essa concepção de avaliação requer um processo colaborativo entre professores e alunos, além de outros aspectos envolvidos. Em geral, a escola utiliza as avaliações com finalidades classificatórias e não diagnósticas.

Para o desenvolvimento desta oficina, utilizaremos o seguinte material impresso a ser entregue aos participantes, num total de cinco páginas: exemplo de registro do caderno do aluno (tabela 1); exemplo de registro do professor; exemplo de registro anual (tabela 2); exemplos de registros das professoras, pois cada uma delas constituiu à sua maneira e de acordo com suas necessidades os registros que usou; quadro de análise da categoria “ação docente”; e resumo das características do processo.

Referências Bibliográficas

- Afonso, A. J., Barriga D. A., Garcia R.L., Geraldi C. M. G., Lock J. M. P. & Steban M. T. (1999). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Brasil. (1997). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*.
- Chevallard, Y., Bosch, M. & Gascon, J. (2001). *Estudar matemáticas: o elo perdido entre o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Freitas, L. C., Freitas H. C. L., Malavasi M. M. S. & Sorde R. L. (2009). *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. Petrópolis, R.J.: Vozes.
- Lopes, C. E., & Muniz, M.I.S. (Orgs.) (2010). *O processo de avaliação nas aulas de Matemática*. Campinas, S. P.: Mercado de Letras.
- Luckesi, C. (1998). *Avaliação da aprendizagem escolar*. 7ª. ed. São Paulo: Cortez.
- Matos, J. M. & Serrazina, M. (1996). *Didática da matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Muniz, M. I. S. (2008). *A prática avaliativa nas aulas de matemática: Uma ação compartilhada com os alunos*. Dissertação de Mestrado, Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo. Disponível: http://200.136.79.4/pos_graduacao/mestrado_ecm/index.php/menudissertacoes.html.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas*. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed.
- Ramos, R. Y. (2000). Avaliar conforme um currículo integrado com temas transversais. *Pátio-Revista Pedagógica*, 12, 12-16.
- Zabala, A. (1998). *A prática educativa como ensinar*. Porto Alegre: Artmed

Anexos

Tabela 1

Exemplo de registro do caderno do aluno

Avaliações Parciais – valor total 6 pontos					
	Data	pontos		Data	pontos
1 ^a		/	4 ^a		/
2 ^a		/	5 ^a		/
3 ^a		/	6 ^a		/
Avaliação Bimestral - valor total 10 pontos					
Data		Pontos			
Trabalho de classe – valor total 6 pontos					
	Data	pontos		Data	pontos
1 ^a		/	4 ^a		/
2 ^a		/	5 ^a		/
3 ^a		/	6 ^a		/
Trabalho Bimestral - valor total 2 pontos					
Data		Pontos			
Lição de casa – valor total 4 pontos					
	Data	pontos		Data	pontos
1 ^a		/	4 ^a		/
2 ^a		/	5 ^a		/
3 ^a		/	6 ^a		/
Avaliações atitudinais – valor total 2 pontos					
(Itens sugeridos)				pontos	
Cadernos				/	
Mat. Escolar				/	
Ritmo				/	
Regras-normas				/	
Correção e assinatura de avaliações				/	
Conduta no trab. em grupo				/	

Nota: Esse registro deve ser considerado como uma sugestão básica. Ao ser elaborado poderá ser adaptado pelo professor às características de sua disciplina e à sua prática pedagógica, respeitando, também, a realidade de sua escola.

Tabela 2

Registro anual de avaliações

1º Bimestre						
					Total de faltas:	
Avaliações	Pontos	Conselho de classe				
1. Av.Parciais/Bim			DISCIPLINAS	Conceito	Faltas	Ass. Aluno
2.Av.Recuperação						
3.Trab.Classe						
4.Trab. Bimestral						
5.Lição de Casa						
6.Av.Atitudinal						
7.Total de pontos						Ass. responsável
8.Conceito Final		Recuperação:			Conceito:	
Obs:						
2º Bimestre						
					Total de faltas:	
Avaliações	Pontos	Conselho de classe				
1. Av.Parciais/Bim			DISCIPLINAS	Conceito	Faltas	Ass. Aluno
2.Av.Recuperação						
3.Trab.Classe						
4.Trav. Bimestral						
5.Lição de Casa						
6.Av.Atitudinal						
7.Total de pontos						Ass. responsável
8.Conceito Final		Recuperação:			Conceito:	
Obs:						

Nota: Esse registro está apresentando apenas os dois primeiros bimestres, porém, deverá ser composto pelos quatro bimestres para possibilitar uma visão geral do desempenho do aluno durante o ano. Deve ser considerado, também, como uma sugestão básica. Ao ser elaborado poderá ser adaptado pelo professor às características de sua disciplina e à sua prática pedagógica, respeitando a realidade de sua escola.

Apêndice

Título da oficina: <i>A prática avaliativa em ações compartilhadas com os alunos</i>	
Nome dos autores: Maria Inês Sparrapan Muniz e Miriam Sampieri Santinho	
Instituições dos autores: LEM/IMECC/UNICAMP	
País ou países dos autores: Brasil	
Número de horas mais convenientes (2)	duas
Nível de escolarização para o qual será dirigido (Educação Infantil, Anos iniciais do Ensino, Anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior, ou geral.	Anos iniciais do Ensino Fundamental, Anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio,
Número máximo de pessoas.	35
Equipamentos audiovisuais ou informáticos necessários (Projeto multimídia, TV grande, laboratório de informática, conexão à internet).	Projeto multimídia