

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS AVALIATIVAS NO ENSINO DE SOCIOLOGIA: CONCEPÇÕES, CRITÉRIOS/INSTRUMENTOS E MEDIAÇÕES¹

Dra. Angela Maria de Sousa Lima
Dra. Angélica Lyra de Araujo
Universidade Estadual de Londrina

RESUMO: A proposta deste trabalho é problematizar sociologicamente as práticas e as orientações curriculares acerca de avaliação na disciplina de Sociologia, apontando a relevância da indissociabilidade entre as concepções, os critérios, os instrumentos e as mediações pedagógicas dos profissionais da educação. Compreendemos que os pressupostos sobre avaliação são formulados a partir das concepções de mundo politicamente construídas, traçando interfaces com outras concepções igualmente relevantes que os professores possuem sobre sociedade, juventudes, políticas educacionais, escola e universidade pública. Deste modo, as práticas pedagógicas avaliativas, embasadas em critérios e instrumentos cientificamente planejados, precisam dialogar com as mediações político-pedagógicas inclusivas e democráticas. Dialogando especialmente com Luckesi (2008), queremos mostrar que estas reflexões sobre o ato de avaliar se fazem relevantes na formação inicial e continuada de professores de Sociologia, do mesmo que os formadores de professores na universidade pública precisam reavaliar cotidianamente suas próprias práticas avaliativas com vistas a uma profissionalização docente mais humanizadora.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação; Ensino de Sociologia; Mediações Pedagógicas.

PEDAGOGICAL PRACTICES IN TEACHING SOCIOLOGY: CONCEPTIONS, RULES/INSTRUMENTS AND MEDIATIONS

ABSTRACT: The purpose of this study is to sociologically problematize the practices and curricular guidelines about evaluation in the discipline of Sociology, pointing out the relevance of the inseparability between the conceptions, the rules, instruments and pedagogical mediations of education professionals. We understand that assumptions about evaluation are formulated from politically constructed conceptions of the world, drawing interfaces with other equally relevant conceptions that teachers have about society, youth, educational policies, school, and public university. In this way, pedagogical evaluative practices, based on instruments and scientifically planned rules, must dialogue with inclusive and democratic political-pedagogical mediations. Dialoging especially with Luckesi (2008), we want to show that these reflections about the act of evaluating become relevant in the initial and continued formation of Sociology teachers, just as teachers trainers in the public university need to re-evaluate their own evaluative practices on a daily basis with a view to a more humanizing.

KEYWORDS: Evaluation; Teaching of Sociology; Pedagogical Sociology.

¹Artigo apresentado na 17ª Jornada do Núcleo de Ensino de Marília e 4º. Congresso Internacional sobre a Teoria Histórico-Cultural; com tema geral: "Significado e sentido na educação para a humanização", no Eixo Temático "Práticas Pedagógicas", que ocorreu de 18 a 20 de setembro de 2018, na UNESP/Marília, Estado de São Paulo.



1. INTRODUÇÃO

A presente reflexão trata de um recorte teórico-metodológico que sintetiza parte das orientações didático-pedagógicas que embasam atualmente o trabalho de acompanhamento dos estágios curriculares obrigatórios de Sociologia das autoras na área de “Metodologia e Prática de Ensino”, do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais na Universidade Estadual de Londrina. Entendemos que nesse Eixo Temático sobre as “Práticas pedagógicas”, na “17ª Jornada do Núcleo de Ensino” e “4º Congresso Internacional sobre a Teoria Histórico-Cultural” que tematizam o “Significado e sentido na educação para a humanização”, abriu-se a oportunidade de ampliar nossos conhecimentos acerca das concepções/práticas de avaliação que respaldam nosso trabalho cotidiano nesta Licenciatura, possibilitando-nos, inclusive, uma reavaliação coletiva acerca de nossas próprias práticas pedagógicas na área.

Para refletir a respeito da avaliação, torna-se relevante levar em consideração os cinco tipos de saberes já formulados por Saviani no texto “O que é necessário alguém saber para se constituir, converter em professor?” (1996). Destacamos, para tanto, o saber crítico contextual que trata “do saber relativo à compreensão das condições sociohistóricas que determinam a tarefa educativa”, o saber pedagógico, onde se “incluem os conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizados nas teorias educacionais” e o saber didático-curricular, que compreende “os conhecimentos relativos às formas de organização e realização da atividade educativa no âmbito da relação educado-educando” (1996, p. 149).

Partimos da hipótese do professor-pesquisador como produtor de conhecimentos (GIROUX, 1997) e dos estudantes do Ensino Médio como sujeitos socioculturais intelectuais e atuantes no processo de ensino, tomando por base as formulações sobre as concepções de escola em Juarez Dayrell (2001), o que justifica a defesa da proposta de avaliação baseada nos princípios socioculturais, políticos e científicos, conforme defende Luckesi (2008).



Outra hipótese que baliza essa proposta está fundamentada nos três princípios gerais das DCNs-Educação Básica (2013), ou seja, o trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico e os direitos humanos como princípio social. Defendemos que as práticas de avaliação desenvolvidas no ensino de Sociologia podem ser baseadas nesses três princípios que definem a educação como direito social e os jovens do Ensino Médio como sujeitos de aprendizagem, protagonistas na produção de diferentes conhecimentos.

2. ALGUMAS CONCEPÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO

Baseando-nos em Luckesi (2008), defendemos que a avaliação não resolve os problemas de aprendizagem e nem os demais percalços educacionais da atualidade. A ela cabe a capacidade de pesquisar os caminhos dos resultados a serem atingidos. Esses resultados dependem do que e como, enquanto profissionais da educação, gestores e sujeitos coletivos, investimos no percurso. No caminho temos os estudantes reais, as condições estruturais reais e as estratégias didático-pedagógicas que devem ser mobilizadas para modificar, sempre de modo coletivo e dialogado, tais realidades concretas.

O planejamento define os resultados e os meios a serem atingidos; a execução constrói os resultados; e a avaliação serve de instrumento de verificação dos resultados planejados que estão sendo obtidos, assim como para fundamentar decisões que devem ser tomadas para que os resultados sejam construídos (LUCKESI, 2008, p.149-150).

Nesse sentido, a avaliação serve como instrumento docente para a reformulação da prática através das informações colhidas a campo. No ato de avaliar, o docente precisa se posicionar como professor-pesquisador, interessado a investigar, inclusive os sentidos de sua própria prática. Partilhamos com Luckesi (2008) a concepção do ato de avaliar como um ato de investigar, um ato de produzir conhecimentos, equivalente ao ato da pesquisa científica, que busca desvendar a



realidade de modo sistemático, planejado e consciente. Nesse sentido, a avaliação deve ser praticada com o mesmo rigor da metodologia científica, respaldada mais na ética do que na estética da pesquisa.

Esse rigor metodológico exige dos profissionais da educação planejamento e critérios muito bem definidos na coleta de dados sobre a aprendizagem dos estudantes e sobre sua própria atuação enquanto mediador no processo de ensino e aprendizagem. Exige-se sistematicidade com os mesmos rigores científicos nos quais um cientista responsável se apoia para observar a realidade, antes e depois de intervir nela.

O caráter diagnóstico da avaliação, ou seja, a avaliação percebida como instrumento dialético da identificação de novos rumos, não significa menos rigor na prática de avaliar. Esse rigor almejado na avaliação formativa, conforme Luckesi (2008), significa considerar critérios básicos que perpassam pela apreensão dos conceitos básicos da ciência, articulados com a prática social; a capacidade de argumentação fundamentada teoricamente; a clareza/coerência na exposição das ideias daquela determinada área de conhecimento; a mudança na forma de olhar e compreender os problemas sociais. Ao retomar essas ideias não estamos querendo afirmar que cabe ao professor sozinho todas as responsabilidades pelo sucesso ou fracasso no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio.

Ao educador individual não pode ser imputada a responsabilidade por todos os desvios da educação. Porém, quanto pior for o exercício de seu trabalho, menores serão as possibilidades de que os estudantes, de hoje, venham a ser cidadãos [...] com capacidade de compreensão crítica do mundo, condições de participação e capacidade de reivindicações dos bens [...] aos quais têm direito inalienável (2008, p.122).

O que se pretende enfatizar aqui é o papel intransferível do professor no ato de avaliar, que pode ser, antes de tudo, um exercício de reflexão, com todo rigor teórico-metodológico e pedagógico que uma prática educativa democrática exige.



Ainda é recorrente nas práticas pedagógicas de alguns professores, a concepção de avaliação como acúmulo, como punição, como verificação unilateral do processo de aprendizagem, desconsiderando os critérios e os instrumentos que embasaram o ensino, ou seja, sua responsabilidade profissional neste percurso. Por isso, a recorrência da culpabilização dos estudantes. Uma dessas formas se dá na ênfase acerca da falta de pré-requisitos no Ensino Médio. Não significa desconsiderar essa ausência em algumas situações reais. O problema se complexifica quando essa constatação pelo professor não mobiliza sua própria prática pedagógica.

Criar pré-requisitos não significa retomar todo o conteúdo anteriormente estudado, mas tomar parcelas de conteúdos e habilidades necessárias para assimilação do conteúdo novo; [...] é melhor acender um fósforo do que lamentar a escuridão; [...] Reclamar da não existência dos pré-requisitos nos educandos não faz com que eles apareçam. É preciso construí-los (LUCKESI, 2008, p.148-149).

Neste percurso didático-pedagógico a avaliação precisa ser inclusiva. Sua concepção deve abranger conhecimentos e posturas assertivas que acolham as diferenças, as identidades e as diversidades, sempre com foco na redução das diferentes dimensões das desigualdades. É necessário que o professor se importe com o aprendizado de todos indistintamente e que esse interesse no sucesso escolar dos estudantes se materialize nos critérios, nos instrumentos de avaliação e nas mediações que este profissional adota conscientemente;

Manifestações cotidianas nas falas dos professores (nos corredores) mostram conduta não comprometida com o efetivo interesse pela aprendizagem do estudante; cumprem seu papel mecanicamente, sem investir o necessário para que os resultados de sua atividade sejam significativas (LUCKESI, 2008, p.122).

Sabemos que “o conhecimento significativo é um bem pertencente ao segmento dominante” (como propriedade e segredo). (LUCKESI, 2008, p.123). Por isso, há de se fazer de tudo para desvendá-lo com qualidade para aqueles que



possuem menos acesso aos bens culturais socialmente cobrados no ensino formal. Para todos os grupos de estudantes, as formas de mediação pedagógica adotadas, inclusive a avaliativa, deve ensiná-los a pensar.

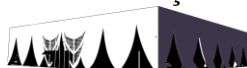
O ato de pensar exige do professor organizar o ensino com tarefas voltadas para a busca de perguntas problematizadoras que possibilitem a pesquisa, a análise e a reflexão, tarefas filosóficas e sociológicas bastante distintas da técnica da “decoreba”, do “arquivamento sem sentido”, da repetição e da hierarquização dos saberes, pelo ranqueamento ou pela punição dos sujeitos de aprendizagem. O professor precisa estar consciente da indissociabilidade político pedagógica que há entre objetivos, métodos e conteúdos por ele selecionados, sabendo-se que essas interfaces se constroem com base em relações de poder.

Objetivos, métodos e conteúdos são categorias que organizam a sala de aula e estão perpassados por relações de poder que se sustentam a partir das práticas de avaliação do professor (diferente da fábrica, esta última exige função mediadora) (FREITAS², 1991, p. 121).

Nesse caminho de reflexão, segundo Luckesi (2008), se não podemos dar conta da política de oferta de vagas e de acesso, por exemplo, podemos dar conta de um trabalho educativo significativo para os que tiveram acesso. “Se for de boa qualidade, será fato coadjuvante de permanência dos estudantes”. Concordamos com o autor quando este faz a crítica de que chega a ser perverso, sob este ponto de vista, “subtrair o acesso ao saber às maiorias populacionais” (LUCKESI, 2008, p.124-125).

Muitas vezes, confunde-se a prática da igualdade nas ações pedagógicas com uma espécie de “igualitarismo de critérios e instrumentos”, com base na padronização dos procedimentos, que na verdade só reforçam as exclusões e as

² Também em Helena Freitas (1996), nos apoiamos na concepção do trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios.



dificuldades. Esse “igualitarismo”, que não atinge o aprendizado daqueles que necessitam da elaboração de critérios e instrumentos específicos, na maioria das vezes é utilizado para imputar aos próprios estudantes a culpa pelo fracasso escolar, omitindo o papel do professor, da escola, da gestão e das políticas públicas educacionais.

Assim como o ato de avaliar é um ato científico, este também é, antes de tudo, um ato político. Do mesmo modo, também em Luckesi (2008), seu planejamento é um ato decisório político, intencionalmente construído pela ação dos professores, dos gestores e das políticas educacionais.

Nessa análise, a avaliação precisa ser encarada como uma ação antes de tudo científica, uma espécie de suporte voltado para atender a uma determinada finalidade. Assim como também é um ato técnico, quando sabemos que essa ação envolve modos operacionais que mediarão a decisão política e a compreensão científica dos professores. Tanto o planejamento quanto a avaliação são atos relevantes de decisão político-pedagógica, por isso precisam sempre ser precedidos de um projeto pedagógico refletido coletivamente. Como a avaliação, o planejamento significa;

[...] pôr em andamento as decisões de forma coerente e consistente [...]; é traduzir em prática cotidiana os princípios filosóficos e políticos estabelecidos, por meio da transmissão e assimilação ativa dos conteúdos escolares, chegando a resultados esperados (LUCKESI, 2008, p.148).

A avaliação equivale à catarse já explicada por Gasparin, quando este faz sua releitura didática da Pedagogia Histórico-crítica de Saviani (1996). “Uma vez incorporados os conteúdos e os processos de sua construção, ainda que de forma provisória, chega o momento em que o estudante é solicitado a mostrar o quanto se aproximou da solução dos problemas” (GASPARIN, 2005, p. 127) e não do arquivamento de dados e de informações transmitidos pelo professor em sala de aula.



Para Gasparin, essa catarse “significa a conclusão, o resumo que ele faz do conteúdo aprendido recentemente [...] indicando o quanto incorporou dos conteúdos trabalhados”. Ela simboliza a “síntese do cotidiano/científico, do teórico/prático a que o estudante chegou, marcando sua nova posição em relação ao conteúdo.” (GASPARIN, 2005, p. 128). Neste autor, a catarse “assemelha-se a um grito de gol como explosão de uma torcida organizada”. Entretanto, ele alerta que “o gol começou a acontecer bem antes [...]”.

Significa afirmar que “para saber qual a conclusão do aluno, é necessário que sejam criadas condições para que ele mostre que aprendeu [...]” (GASPARIN, 2005, p. 134). Tomando por base essa metáfora de Gasparin (2005), podemos afirmar que para que o maior número de estudantes façam seus gols, cabe ao professor preparar o campo, e como “juízes justos” nos critérios e nos instrumentos pedagógicos, democraticamente planejados, ter a consciência de que não se pode mudar as regras no meio do jogo, muito menos hierarquizar os conhecimentos demonstrados pelos jogadores.

Exercitar uma prática docente crítica, importa levar em conta objetivos políticos dessa prática, assim como princípios científicos e metodológicos que traduzam coerentemente a visão política que se tenha e a execução das tarefas da prática docente articulada coerentemente (LUCKESI, 2008, p.150-151).

Também concordamos que “o conteúdo do conhecimento, o método e a visão de mundo são elementos didaticamente separáveis, porém compõem um todo orgânico e inseparável do ponto de vista real”. (LUCKESI, 2008, p.127). É bastante pertinente a concepção, presente nesse autor, de que os textos, assim como os critérios e os instrumentos de avaliação, “contem em si determinados valores, ou modos de ver o mundo, que são assimilados junto com os conteúdos”. Sabemos que “os conhecimentos são ‘tingidos’ por metodologias e visões de mundo” e que os estudantes, como sujeitos ativos deste processo, detectam essas visões que embasam as práticas pedagógicas dos professores. Enganam-se aqueles que



avaliam aleatoriamente tomando os estudantes do Ensino Médio como meros receptores passivos de suas práticas de ensino. (LUCKESI, 2008, p.138).

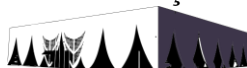
3. PRESSUPOSTOS DA AVALIAÇÃO NA PRÁTICA DE SOCIOLOGIA

Isso nos leva a defender que mesmo que o professor de Sociologia vivencie nas escolas públicas situações socioeducacionais que ultrapassam seus limites de atuação profissional, a eles cabe o compromisso de planejar, ministrar aulas e avaliar os resultados do aprendizado dos estudantes, com critérios e instrumentos que torne significativo o ensino dessa disciplina.

Compreendemos que os jovens chegam à escola com um acúmulo de experiências vivenciadas em múltiplos espaços, através das quais podem elaborar uma cultura própria, com “óculos” pelo qual veem, sentem e atribuem sentido e significado ao mundo, à realidade onde se inserem. Assim, “apesar da aparência de homogeneidade, expressam a diversidade cultural: uma mesma linguagem pode expressar múltiplas falas (DAYRELL, 2001, p. 141). Neste sentido, torna-se importante que os profissionais da educação compreendam as juventudes e suas relações socioculturais com a escola. Sabemos que;

O problema não está tanto na discrepância entre desejo e prática, mas na falta de percepção coletiva desta distância; e na falta de instrumentos para diminuí-la. [...] No momento da tentativa de mudança é que sentimos a fragilidade da nossa teoria e da nossa organização. É impossível mudar a prática de sala de aula sem vinculá-la a uma proposta conjunta da escola, a uma leitura da realidade, à filosofia educacional, às concepções de pessoa, sociedade, currículo, planejamento, disciplina [...] (VASCONCELLOS, 2002, p. 15).

Do mesmo modo que as demais práticas pedagógicas, a avaliação na dimensão sociocultural, política e científica, precisa ser planejada de modo sistematizado e intencional, levando em conta essa intelectualidade dos estudantes do Ensino Médio e suas perspectivas em relação à escola. Portanto,



A dosagem do conteúdo novo não poderá ser diminuta de forma que não exija o avanço, nem excessiva de modo que impeça a assimilação [...]. Afinal, se lhe for ensinado o que já sabe, nada aprende; o ensino sistematizado é um modo de propor aos estudantes conteúdos escolares que são conflituosos com o seu atual nível de desenvolvimento (LUCKESI, 2008, p. 134).

Nesse sentido, a proposta de avaliação passa também pela dimensão problematizadora, levando em conta o contexto social, político e econômico em que os estudantes estão inseridos. O conhecimento precisa “revelar os objetos como são em seus contornos, em suas conexões objetivas e necessárias” (LUCKESI, 2008, p.132). Significa afirmar que, “não basta ‘saber’ os conteúdos; importa o exercício de pensar com eles e a partir deles” (Idem, p.139). Do mesmo modo:

Ao professor não basta conhecer o conteúdo específico de sua área; ele deverá ser capaz de transpô-lo para situações educativas, para o que deverá conhecer os modos como se dá a aprendizagem em cada etapa do desenvolvimento humano, as formas de organizar o processo de aprendizagem e os procedimentos metodológicos próprios a cada conteúdo [...] em face da complexificação da ação docente, ele precisará ser um profundo conhecedor da sociedade de seu tempo, das relações entre educação, economia e sociedade, dos conteúdos específicos, das formas de ensinar, e daquele que é a razão do seu trabalho: o aluno (KUENZER, 1999, p.05 e 06).

Entendemos ainda que “conhecimentos e metodologias assimilados e exercitados podem/devem ser transferidos para novas situações problema”. (LUCKESI, 2008, p.140). Dimensões correlatas já estão presentes nas OCNs- Sociologia (2008), quando se referem aos processos de desnaturalização, problematização, desmistificação e estranhamento dos fenômenos sociais no ensino de Sociologia, dimensões estas que acreditamos ser necessárias também na compreensão das práticas avaliativas.

Os processos de desnaturalização, problematização, desmistificação e estranhamento dos fenômenos sociais precisam ser considerados no planejamento,



na execução das estratégias de ensino e na avaliação do ensino de Sociologia. No entanto, nos preocuparemos em compreender como tais dimensões, elencadas pelas OCNs-Sociologia (2008), são consideradas no processo de avaliação da disciplina, ou seja, no momento da catarse, conforme já explicitada em Gasparin (2005).

Precisamos focar o caráter diagnóstico da avaliação, compreendendo-a como instrumento dialético da identificação de novos rumos, e isso não significa menos rigor na prática de avaliar. Conforme Luckesi (2008), “se lhe for ensinado o que já sabe, nada aprende”, pois “o ensino sistematizado é um modo de propor aos estudantes conteúdos escolares que são conflituosos com o seu atual nível de desenvolvimento”. A “novidade” ensinada, que no nosso modo de ver pressupõe a não repetição de conteúdos e de conhecimentos já adquiridos pelos estudantes, precisa ser “suficientemente dosada”. (LUCKESI, 2008, p. 134). Se lhe for exigido apenas decorar e repetir o que o docente ou o texto já disseram, no que avançará? No parecer do mesmo autor (2008, p.134), essa “dosagem do conteúdo novo não poderá ser diminuta de forma que não exija o avanço, nem excessiva de modo que impeça a assimilação”. Afinal,

A força motriz da aprendizagem é o conflito com o estágio de desenvolvimento em que o estudante se encontra; [...] conflito terá de ser planejado sistematicamente e controlado de forma que possibilite um avanço prazeroso [...] Se estou efetivamente interessado que o estudante aprenda, devo cuidar de um ensino intencional [...] propondo a ele pequenos e administráveis conflitos para que avance para níveis mais complexos de suas capacidades cognoscitivas” (LUCKESI, 2008, p. 135).

Nas nossas práticas pedagógicas cotidianas torna-se pertinente analisar os critérios de avaliação, pois, como já pontuou Gasparin (2005, p. 137), “nenhuma avaliação pode ocorrer sem critérios previamente definidos. Estes devem ser do conhecimento de todos os alunos [...]”. Do mesmo modo, é através dos instrumentos que “o professor pode propor verificações orais, debates, seminários, resumos, elaboração de textos, redações, cartazes, maquetes, dramatizações, provas, auto-



avaliação, realização de experiências e outras formas que expressem o grau de aprendizagem alcançado” (Idem, 2005, p. 137).

Compreendemos ser fundamental ao profissional da educação problematizar sociologicamente as práticas de avaliação no trabalho com estudantes do Ensino Médio, analisando, sempre que possível, sob o ponto de vista teórico-metodológico e pedagógico, as concepções, os critérios/instrumentos e as mediações que podem desenvolver no intuito de diagnosticar os resultados dos conhecimentos sociológicos ensinados/aprendidos nesta etapa da Educação Básica.

Entendemos a relevância de refletirmos com os docentes do Ensino Médio sobre suas próprias concepções sobre avaliação, debatendo como estas são formuladas, como tais concepções dialogam com seus saberes/fazeres docentes, suas ideias sobre sociedade, formação inicial e continuada, ser humano, o papel da escola e a universidade pública. É a partir daí que podemos chegar a um trabalho pedagógico respaldado na indissociabilidade entre teoria e prática, algo que se inicie nos processos de planejamento, perpassa pelo processo de ensino-aprendizagem e desencadeie na concepção sobre a avaliação na disciplina de Sociologia.

Na nossa concepção, é difícil concretizar uma prática pedagógica que represente sentido aos estudantes, quando os próprios docentes não conseguem identificar diferenças e interfaces entre critérios e instrumentos de avaliação. Neste caso, voltando ao início desse texto, enfatizamos também a relevância de suas práticas estabelecerem relações intrínsecas com os três princípios gerais das DCNs-Educação Básica (2013), ou seja, o trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico e os direitos humanos como princípio social.

Cabe ao professor pesquisador, consciente das concepções que regem seu próprio trabalho pedagógico, ir em busca de conhecimentos mais amplos acerca das políticas curriculares no Ensino Médio; da formação inicial e continuada; da indissociabilidade ensino/pesquisa/extensão/gestão; das interfaces entre teoria/prática; da melhoria das condições do trabalho docente; da democratização das políticas públicas de educação que influenciam na rotina do seu trabalho; da



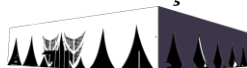
ampliação das concepções sobre juventudes, de escola e de currículo; dentre outras categorias/conceitos que contribuam para a compreensão das concepções, dos critérios/instrumentos e das mediações que estão sendo desenvolvidas atualmente no ensino de Sociologia nas escolas públicas de Ensino Médio. Isso tudo de modo coletivo!

Afinal, como já mencionou Celso Vasconcellos, o “objetivo de todo processo é chegar à ação transformadora, pois a intencionalidade é fruto de um plano e esta ação é fruto de uma necessidade radical do grupo e/ou da instituição, por isso precisamos localizar a necessidade. [...] O grande desafio do planejamento é localizar bem as necessidades. (2002, p. 29).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cientes de que as orientações político-pedagógicas sobre a avaliação, que embasam nossos trabalhos nas supervisões de estágio curricular e nas práticas de ensino do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais na UEL, não se esgotam nessas reflexões, nos limitamos a enfatizar a importância da percepção dos professores de Sociologia acerca da indissociabilidade entre concepções, critérios/instrumentos e mediações pedagógicas no ato de planejar, aplicar e avaliar suas práticas de avaliação. Essas são proposições que embasam nosso trabalho teórico-metodológico quando refletimos a respeito das avaliações que os licenciandos observam, preparam, executam e diagnosticam nos campos de estágio, acompanhando, de forma direta, os trabalhos da disciplina de Sociologia ministrada nas escolas estaduais da região de Londrina.

Com esses futuros professores de Sociologia temos discutido uma concepção de avaliação compreendida como prática sociocultural, política e científica, perpassada por disputas e relações de poder que perfazem o trabalho dos professores de Sociologia nas escolas públicas. Cientes do nosso papel político-pedagógico como formadoras de professores, assim como do papel imprescindível



da universidade pública de oferecer uma formação de qualidade, humanizadora, que ensine os futuros profissionais a potencializarem o aprendizado de todos os estudantes, indistintamente, com foco na redução de todo tipo de desigualdades, temos perseguido a premissa da indissociabilidade entre concepção/prática de orientação, exigindo de nós mesmas o planejamento sistemático de critérios e de instrumentos avaliativos condizentes com nossa prática mediadora. A proposta de contrato pedagógico já problematizada por Aquino (1998) também subsidia nossas práticas e concepções acerca da avaliação.

Consideramos ser bastante pertinente a auto avaliação sistemática do nosso próprio papel no contrato pedagógico, se queremos que na prática, como nos faz pensar Luckesi (2008), a avaliação se configure como um direito social tanto do estudante quanto do professor, isto é, uma práxis, materializada em ações científicas, mediatizadas, refletidas e intencionais que projetem sempre a promoção dos saberes dos estudantes e não sua punição.

Dialogando com Luckesi (2008), entendemos que a concepção de avaliação perpassa pela concepção de ser humano. Aqui uma provocação se faz pertinente. Se não considerarmos todos os estudantes como sujeitos histórico culturais intelectuais como podemos viabilizar todas as mediações possíveis para potencializar seus aprendizados significativos na escola? O que se pode esperar das práticas de avaliação de um professor, universitário ou atuante na Educação Básica, que, porventura, que percebe com preconceitos os saberes de determinados estudantes e determinados grupos humanos com se estes fossem herdeiros de intelectualidades e conhecimentos menos relevantes? As concepções que os professores têm acerca dos estudantes e das diferenças/desigualdades socioculturais dizem muito dos significados e dos sentidos de suas práticas pedagógicas e avaliativas.

Pode-se dizer que nossas práticas de avaliação, que vão do planejamento à auto-socioanálise do que foi aplicado, podem carregar previsões; concepções preconceituosas ou assertivas; ideias que reforçam a exclusão ou a inclusão social,



enfim, podem interferir de modo decisivo nas trajetórias educacionais dos estudantes.

Por isso, a relevância das preocupações evidenciadas em alguns pressupostos sobre inclusão e diversidades defendidos pela Resolução CNE/CP nº. 02/2015 que estabelece novas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada de professores.

As concepções dos professores sobre diversidades/diferenças, com foco na redução das desigualdades, configuram-se como algo que precisa ser urgentemente refletido nas práticas de avaliação, especialmente hoje, após os ataques que os conteúdos e as representações socioculturais acerca das diversidades e identidades sexuais e de gênero, sofreram na tramitação da Lei nº 13.005/2014 que trata do novo Plano Nacional de Educação (2014-2024) e dos PEEs (Planos Estaduais de Educação), como foi o caso do Paraná em 2015.

Por isso, a importância de conceber a avaliação democrática e suas interfaces políticas com a pesquisa colaborativa. Ela precisa se traduzir como uma possibilidade para o próprio professor contrapor e retraduzir seus saberes e seus pontos de vista, redefinindo, de maneira humanizadora, o encontro com o outro, que é, antes de tudo, um sujeito intelectual, produtor de conhecimentos tão significativos quanto os saberes daquele que atua enquanto avaliador. Esses desafios se tornam potencialmente complexificados a partir dos retrocessos que as Leis nº 13.415/2017 e Lei nº 13.467/2017 têm causado e ainda podem propiciar às práticas pedagógicas dos professores de Sociologia que atuam no Ensino Médio.

Nesse contexto, consideramos que o ato de avaliar deve ser estranhado, problematizado sociologicamente e desnaturalizado pelo próprio professor. Importante que ele perceba na avaliação, muitas vezes cristalizada na premissa do slogan “sempre fiz assim” uma possibilidade para pesquisa e para reavaliação de suas próprias concepções de mundo, de sociedade, de juventudes, de universidade pública. Por que raramente estranhamos nossa própria prática avaliativa? A avaliação pressupõe pesquisa. Pesquisa pressupõe trocas, parcerias,



reciprocidades, diálogos e, assim de tudo, consciência de nossos próprios inacabamentos.

Pelos exemplos concretos, precisamos exercitar trocas entre os professores para ensinar aos estudantes a estabelecerem parcerias, a se disporem a aprender juntos, sem pré-julgamentos e hierarquizações cognitivas e socioculturais. Precisamos identificar, de modo conjunto, as contradições presentes na nossa própria prática como formadores; as carências da nossa formação enquanto profissionais da educação; as condições concretas (objetivas e subjetivas) que enfrentamos na produção do trabalho, no tempo de preparação das avaliações e na dimensão do trabalho coletivo; assim como nos fundamentos epistemológicos que embasam nossas intenções e experiências no ato de avaliar, comumente realizado como se fosse um ato técnico isolado e autônomo do professor. As concepções e as práticas de avaliação dizem muito sobre nossa identidade como profissionais da educação.

Por que tantas indignações, socialmente legítimas, são erroneamente reverberadas no ato de avaliar, individualizando os problemas educacionais, que são, antes de tudo, problemas políticos estruturais? Não é nos estudantes e nas avaliações, muitas vezes punitivas, preparadas para mostrar-lhes o que não aprenderam, que vamos resolver as aversões contra o sistema econômico capitalista perverso vigente que precariza o trabalho docente. Infelizmente poucos professores canalizam politicamente suas manifestações políticas e desejo de mudança nas manifestações coletivas, nos sindicatos, nas greves, na participação ativa nos fóruns, nas associações e nas entidades representativas dos profissionais de sua área. Enfim, o debate continua!

REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Groppa. *A indisciplina e a escola atual*. Rev. Fac. Educ., São Paulo, v. 24, nº. 2, p. 181-204, Jul/1998. Inserido em:



http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-5551998000200011&lng=en&nrm=iso. Acesso em 08/09/2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de Licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*. Resolução CNE/CP nº. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, nº. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. PARECER CNE/CEB Nº 05/2011 - Publicado no D.O.U. de 24/1/2012. In: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. CNE. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

BRASIL. *Lei nº 13.005*. De 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. *Lei nº 13.415*. De 16/02/2017. Altera as Leis nº 9.394 de 20/12/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e 11.494, de 20/06/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28/03/1967; revoga a Lei nº 11.161, de 05/08/2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília/DF. MEC/CNE, 2017.

BRASIL. OCNs. Orientações Curriculares Nacionais - Sociologia. Brasília-DF, MEC.2008.

BRASIL. *Reforma Trabalhista*. Lei nº 13.467. De 13/07/2017. Brasília/DF. 2017.

DAYRELL, Juarez. *A escola como espaço sociocultural*. In: _____ (org) múltiplos olhares sobre educação e cultura. 2ª. reimpressão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001. p. 136 a 161.

FREITAS, Helena Costa L. de. *O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios*. Campinas: Papyrus, 1996.



FREITAS, Helena Costa L. de. *Teoria pedagógica: limites e possibilidades*. Idéias. nº 11. 1991. p.39 a 47.

GASPARIN, João Luiz. *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-crítica*. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GIROUX, Henry A. *Os Professores Como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Tradução de Daniel Bueno. Porto alegre: Artes Médicas, 1997.

KUENZER, Acácia Zeneida. *As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando*. Educ. Soc. 1999, vol.20, n.68, pp. 163-183.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 19ª edição. São Paulo: Cortez, 2008.

PARANÁ. *DCEs-Sociologia*. Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná. Curitiba: SEED/PR, 2008.

SAVIANI, Demerval. *Os saberes implicados na formação do Educador*. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino (org) *Formação do Educador*. São Paulo: UNESP, 1996.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. 6. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 1997.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. SP: Libertad, 2002.

Recebido em: 28-10-2019

Aceito em: 11-11-2019

