



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO
PARANÁ**
Campus Cornélio Procópio

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO**

LUIZ RICARDO SOARES FERREIRA

AVALIAÇÃO PELOS PARES *ONLINE*:
**UMA PROPOSTA DE CURSO PARA PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA PARA A UTILIZAÇÃO DO *SOFTWARE*
OPA**

LUIZ RICARDO SOARES FERREIRA

AVALIAÇÃO PELOS PARES *ONLINE*:
UMA PROPOSTA DE CURSO PARA PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA PARA A UTILIZAÇÃO DO *SOFTWARE*
OPA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná – *Campus* Cornélio Procópio, como requisito à obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Simone Luccas

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Selma dos Santos Rosa

Ficha catalográfica elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

SSS676 Soares Ferreira, Luiz Ricardo
aa Avaliação Pelos Pares Online: Uma Proposta de
Curso para Professores da Educação Básica para a
Utilização do Software OPA / Luiz Ricardo Soares
Ferreira; orientadora Simone Luccas; co-orientadora
Selma dos Santos Rosa - Cornélio Procópio, 2020.
100 p.

Produção Técnica Educacional (Mestrado
Profissional em Ensino) - Universidade Estadual do
Norte do Paraná, Centro de Ciências Humanas e da
Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino, 2020.

1. Avaliação. 2. Avaliação Formativa. 3. Avaliação
Alternativa. 4. Avaliação Pelos Pares Online. 5. OPA.
I. Luccas, Simone, orient. II. dos Santos Rosa,
Selma, co-orient. III. Título.

LUIZ RICARDO SOARES FERREIRA

AVALIAÇÃO PELOS PARES *ONLINE*:
UMA PROPOSTA DE CURSO PARA PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA PARA A UTILIZAÇÃO DO SOFTWARE
OPA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná – *Campus* Cornélio Procópio, como requisito à obtenção do título de Mestre em Ensino.

Após realização da Defesa Pública o trabalho foi considerado:

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a Dr^a Simone Lucas

Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP

Prof^a Dr^a Adriana Helena Borssoi

Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR

Prof^o Dr^o João Coelho Neto

Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP

Cornélio Procópio, 29 de Junho de 2020.

Dedico este trabalho a meus pais João do Carmo Ferreira e Anezia Maria Soares Ferreira por serem meu alicerce e por sempre me incentivarem a buscar os meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Difícil não ser grato com tantas pessoas que me ajudaram direta ou indiretamente a chegar até aqui, afinal, esta dissertação é o resultado da soma de tudo o que já passei. Cada pessoa que eu citar aqui, nominalmente ou não, sabe que foi indispensável e importante para mim.

Agradeço a meus pais que, com dedicação e amor incondicional, sempre me guiaram pelo caminho da retidão, auxiliando-me com suporte econômico e emocional nos momentos mais difíceis de minha vida acadêmica.

À minha esposa Fabricia, por toda a paciência e por compreender que, muitas vezes, minha ausência se dava por uma causa maior.

À minha irmã primogênita, Larissa, embora resida longe de mim, tem uma ligação muito forte comigo e sempre torce pelo meu sucesso.

Aos amigos que dividiram a pesquisa sobre Avaliação Pelos Pares e os trabalhos das disciplinas do mestrado, formada pelo “grupo dos quatro”: Vera, Paula e Fábio. Hoje são meus amigos da vida.

Poderia ser injusto citar outros nomes e esquecer de alguém, pois fiz tantos amigos durante o mestrado, desde o meu ingresso como aluno especial até à conclusão dele como aluno regular. Foram amigos com os quais dividi as angústias, as alegrias, os trabalhos acadêmicos, a quem ajudei e de quem, igualmente, recebi ajuda. Assim, caso leiam estes agradecimentos, saibam que eles também são dirigidos a vocês.

Faltam-me palavras para agradecer a professora Dr^a Valdirene Barboza de Araújo Batista que fez a revisão da versão final deste trabalho e que se colocou a disposição desde o início. Ela é uma pessoa que admiro pessoal e profissionalmente.

O sentimento mais nobre de gratidão vai para a minha orientadora Dr^a Simone, que me escolheu como seu orientando, sabendo, desde o primeiro momento, o quanto isso faria diferença em minha vida. Uma pessoa que passei a admirar não só pela sua sabedoria, como também pela humildade e generosidade que a tornam um ser humano ímpar.

À minha co-orientadora Dr^a Selma, agradeço pela oportunidade de estar neste projeto e por ter tido a oportunidade de ser seu aluno em uma das disciplinas cursadas no mestrado.

Agradeço ao professor Dr^o João Coelho, que foi meu professor no início da minha primeira graduação, a quem tive a sorte de reencontrar como professor no mestrado e membro da minha banca, momento em que teceu comentários para elevar a qualidade do trabalho.

À professora Dr^a Adriana Borssoi, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, membro externo da banca, pelo carinho e pela qualidade das suas contribuições.

Enfim, agradeço a todos que torceram por mim, meus amigos de infância, do trabalho, meus amigos da vida, a família da minha esposa, meu cunhado, entre tantos outros. Gratidão!

“Se quer ir rápido, vá sozinho. Se quer ir longe, vá acompanhado”. (Provérbio Africano)

FERREIRA, Luiz Ricardo Soares. **Avaliação Pelos Pares Online: Uma proposta de curso para professores da Educação Básica para a utilização do *software* OPA**, 2020. 99 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2020.

RESUMO

A avaliação escolar é um procedimento que perpassa todas as etapas da vida educativa dos alunos e é uma função a ser desenvolvida pelo professor. Embora tenha elevado grau de relevância para o processo de ensino e de aprendizagem nem sempre é dado seu valor no campo da formação continuada dos profissionais em educação, isso faz com que parte desses profissionais se tornem meros reprodutores em um sistema de avaliação classificatório e subjetivo. Por isso, essa pesquisa de cunho qualitativo se centra na relevância de subsidiar professores da Educação Básica com aportes teóricos e metodológicos de uma modalidade de avaliação alternativa intitulada como Avaliação pelos Pares *Online*, mediada pelo *software* OPA. Essa modalidade de avaliação é de cunho formativo e para dar cabo a esse objetivo, optou-se em elaborar um curso de extensão para professores em serviço da rede estadual de educação do Paraná, de modo que os levasse a refletir sobre as ações decorrentes do processo avaliativo existente, em contraponto com a legislação vigente, o sistema de registro de notas, a prática da sala de aula e sua experiência profissional. Por fim, é apresentado como uma prática avaliativa alternativa a Avaliação Pelos Pares *Online* e na sequência é realizado um curso para uso do OPA, cujo estudo pretende viabilizar seu uso na Educação Básica. Para sustentar a análise dos dados gerados, optou-se em utilizar os procedimentos da Análise Textual Discursiva (ATD). Da análise dos dados, extrai-se que o OPA pode ser um recurso a ser empregado nesse tipo de avaliação, mas que requer formação continuada para dar suporte à teoria subjacente e ao seu uso, além disso, requer maior autonomia e criticidade aos alunos, que irão dividir com os professores a função de avaliar o trabalho dos colegas.

Palavras-chave: Avaliação. Avaliação Formativa. Avaliação Alternativa. Avaliação Pelos Pares *Online*. OPA.

FERREIRA, Luiz Ricardo Soares. **Online Peer Assessment: A course proposal for Primary Education teachers to use software OPA**, 2020. 99 p. Dissertation (Master's Degree in Education) – State University of North of Paraná, Cornélio Procopio, 2020.

ABSTRACT

School evaluation is a process that students go through in every step of educational life, and a function developed by the teacher. Although it has significant relevance in the teaching and learning process, in terms of continuing education for educational professionals, it is less valued, which makes some of those professionals be mere reproducers of a qualifying and subjective evaluation. Therefore, this qualitative research concentrates on the relevance of subsidizing professionals of Primary Education with theoretical and methodological contributions of an alternative method entitled Online Peer Assessment, mediated by OPA software. This alternative method is formative nature, and, to achieve the goal proposed, opt to elaborate an extended course for teachers in service of the Paraná State education system. In a manner that would make them reflect on actions arising from the existing evaluation process, in contrast with current legislation, grades' registration system, classroom practices, and professional experience. Lastly, Online Peer Assessment presents itself as an alternative evaluation practice, sequentially, a course about OPA is held, which intends to facilitate its use for Primary Education. To support the data analyzed, opt to apply the methods of Discursive Text Analysis (DTA). From the data analyzed, the interpretation was that OPA might be a resource employed for this type of evaluation; however, that requires continuing education to aid the theory and its use. Furthermore, OPA requires more autonomy and criticism of students that will share with teachers the role of evaluating peers' assessments.

Keywords: Assessment. Formative Assessment. Alternative Assessment. Online Peer Assessment. OPA.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Tela inicial do <i>software</i> OPA	18
Figura 2: Modelo de ensino híbrido utilizado	57
Figura 3: <i>Banner</i> de divulgação.....	60
Figura 4: Categorias da ATD.....	72
Figura 5: Categoria Avaliação	73
Figura 6: Nuvem de palavras	75
Figura 7: Quadro Avaliação Pelos Pares <i>Online</i>	76
Figura 8: Categoria <i>Software</i> OPA	82

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Locais da pesquisa.....	55
Quadro 2: Atividades do primeiro encontro presencial.....	61
Quadro 3: Atividades da primeira semana virtual.....	62
Quadro 4: Atividades do segundo encontro presencial.....	63
Quadro 5: Atividades da segunda semana virtual.....	64
Quadro 6: Atividades do terceiro encontro presencial.....	65
Quadro 7: Atividades da segunda semana virtual.....	66
Quadro 8: Atividades do quarto encontro presencial.....	66
Quadro 9: Função na escola dos participantes do curso.....	70
Quadro 10: Nível/Modalidade em que atua.....	70
Quadro 11: Área de formação acadêmica.....	70
Quadro 12: Tempo de atuação na área da educação.....	71
Quadro 13: Codificação das informações do curso.....	72
Quadro 14: Codificação das informações do curso.....	74
Quadro 15: Categoria Avaliação Pelos Pares <i>Online</i>	76
Quadro 16: Categoria <i>Feedback</i>	78
Quadro 17: Subcategoria Rubrica.....	79
Quadro 18: Subcategoria Aplicabilidade na Educação Básica.....	81
Quadro 19: Análise da Categoria <i>Software</i> OPA.....	83

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	14
2.	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
2.1.	DO EXAME À AVALIAÇÃO – VISÕES ANTAGÔNICAS	19
2.2.	FORMAÇÃO DOCENTE: BASE LEGAL PARA FORMAÇÃO E A QUESTÃO DA AVALIAÇÃO ESCOLAR	29
2.3.	AFINAL, O QUE É AVALIAR?	34
2.4.	TIPOS DE AVALIAÇÃO	37
2.4.1.	Avaliação Diagnóstica	38
2.4.2.	Avaliação Formativa	39
2.4.3.	Avaliação somativa	41
2.5.	A AVALIAÇÃO PELOS PARES COMO UMA ESTRATÉGIA DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM.....	43
2.6.	RECURSOS TECNOLÓGICOS NA EDUCAÇÃO.....	48
3.	ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	52
3.1.	PROTOCOLOS DA REVISÃO DA LITERATURA.....	53
3.2.	ENSINO HÍBRIDO: UMA METODOLOGIA ATIVA FAVORÁVEL AO ENSINO PARA APLICAÇÃO DE UM CURSO COM O OPA ROTOCOLOS DA REVISÃO DA LITERATURA	56
3.3.	DETALHAMENTO DO ROTEIRO DO CURSO.....	58
3.3.1.	Objetivo Geral do Curso	58
3.3.2.	Objetivos Específicos do Curso.....	59
3.4.	ESTRUTURA DO CURSO	61
4.	ANÁLISE DOS DADOS	68
4.1.	ABORDAGEM METODOLÓGICA DA ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA (ATD)	68
4.2.	PERFIL DOS PARTICIPANTES DO CURSO.....	69
4.3.	RESULTADOS DA ANÁLISE.....	72
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86

REFERÊNCIAS	89
APÊNDICES	95
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	96
ANEXO	97
ANEXO – Carta de Cooperação Pedagógica UENP/NRE Jacarezinho.....	98

1. INTRODUÇÃO

Dialogando com o título do livro de Hoffman (2014) – Avaliação: Mito e Desafio -, nesta dissertação de mestrado, refletiremos sobre a avaliação em uma perspectiva histórica, examinando de que forma a Avaliação Pelos Pares *Online* poderá contribuir para uma prática avaliativa mais reflexiva, compreendendo essa ação pedagógica a partir de uma outra perspectiva.

Vivemos em um cenário de constante transformação, acelerado sobretudo pelas ferramentas de comunicação digitais. Com a informação acessível nos mais diversos dispositivos e expressas de diferentes formas, como em vídeos, infográficos, animações etc, emergem daí novas formas de ensinar e de aprender que exigem não só novas ferramentas e metodologias de ensino, mas também, novas formas de lidar com o conhecimento e conseqüentemente avaliar a aprendizagem. Em um contexto educacional, a avaliação, além de cumprir seu papel formativo na vida das pessoas, deve ser um meio do professor analisar sua práxis pedagógica.

Estudos apontam que nas últimas décadas o papel da avaliação tem tomado destaque de vanguarda na sociedade do conhecimento na qual a capacidade de aprender/estudar ao longo da vida (*learning by doing*) passaram a ser essenciais em um mundo que muda constantemente (SCHNEIDER; ROSTIROLA, 2015). Isso marca profundamente o que diz respeito ao mercado de trabalho do professor.

A profissão docente é uma atividade laboral marcada essencialmente pelos processos interativos que acontecem em ambientes como a sala de aula e que obrigatoriamente devem envolver dois ou mais participantes (TARDIF; LESSARD, 2014). Ao longo do tempo essa atividade vem buscando atender às necessidades de cada sociedade em sua época.

Falando sobre a caracterização do ofício docente e do ato de ensinar ao longo do tempo, temos que:

Anteriormente ao século XVI um professor ensinava apenas um ou dois alunos, nomeados na época como mestre e aprendizes. A partir da emergência da modernidade, nos séculos XVI e XVII, um professor tornou-se responsável pelo aprendizado de uma turma heterogênea, composta por vários alunos, fazendo com que o ensino

deixasse de ser destinado somente a um indivíduo e passasse a ser direcionado a vários, ao mesmo tempo. (RISSI, 2018, p. 27)

O excerto supracitado mostra como a origem da atividade docente remonta séculos passados e evidencia que a profissão docente na era da modernidade não conseguiu superar seus pressupostos mais primitivos, a saber: atender a um grande número de alunos geralmente de forma padronizada e avaliar de forma muito similar ao modelo de normas de ensino dos colégios jesuíticos, o *Ratio Studiorum* de 1599.

Ainda que se discuta o papel da avaliação nos dias de hoje, parece que tanto no âmbito da formação inicial, quanto no da formação continuada dos professores, o tema tem sido relegado a um segundo plano, como se o ato de avaliar fosse algo trivial, corriqueiro e desinteressante. O fato é que a atualização dos docentes em programas de formação talvez não esteja preparando os professores suficientemente para esses novos arranjos da sociedade.

A formação dita continuada ou em serviço ocorre em média duas vezes ao ano nas redes de ensino, sendo em geral, no início de cada semestre letivo, junto com o planejamento e replanejamento metodológico.

Nesses termos, surge a indagação: Se partirmos do pressuposto de que esses profissionais, de fato, não estão sendo preparados para essa ação pedagógica, eles serão apenas meros reprodutores de um modo de fazer que experienciaram seja enquanto alunos da Educação Básica, seja como aspirantes a docentes? A esse respeito, Cipriano Luckesi escreve:

Temos a habilidade de examinar, que herdamos tanto do sistema de ensino estabelecido e praticado ao longo dos anos como da nossa prática pessoal como educandos sucessivamente submetidos às práticas examinativas dos educadores que nos acompanharam em nossa trajetória de estudantes. Hoje, como educadores, repetimos com nossos educandos o que aconteceu conosco. Nem mesmo nos perguntamos se o que aconteceu conosco em nossa história escolar foi ou não foi adequado, simplesmente repetimos esse modo de ser e de agir. Não agimos dessa forma por um desvio ético e de conduta, mas simplesmente agimos dessa forma pelo senso comum, adquirido ao longo de nossa vivência. Como estudantes, fomos examinados, agora examinamos. (LUCKESI, 2011, p. 30)

A diferença entre examinar e avaliar será esmiuçada ao longo do trabalho. Em princípio, importa ponderar o fato de que existe uma diferença entre esses termos e não é equivocado afirmar que quase nunca o profissional docente reflete a esse respeito. Em geral, tornamo-nos meros copistas de um sistema que puxa a todo momento para a classificação dos alunos (PERRENOUD, 1999).

Foquemos agora na competência que o professor deve ter para aferir o nível de aprendizagem dos seus alunos, compreendendo que a aprendizagem é descolada do ato de avaliar, pois esse é um processo complexo inerente ao aluno e que envolve diversos fatores. Por isso é insubstituível durante a formação dos professores trabalhar tão bem a teoria e a prática de questões que envolvam os tipos de avaliação, dando destaque a avaliação formativa.

Como amparo legal, existem no estado do Paraná legislações que versam sobre a avaliação da aprendizagem e rendimento escolar, dos quais são exemplos a Deliberação 007/1999 do Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE) e a Instrução nº 15/2017 da Superintendência da Educação. Tais documentos estão subordinados às orientações constantes na LDB/Lei nº 9394/96. É interessante notar que as leis também sofrem alterações ao longo da história, cujas mudanças são necessárias para atender às demandas da sociedade em cada tempo. O mesmo deveria ocorrer com as práticas de ensino e metodologias, no entanto, isso nem sempre acontece. Ao longo deste texto, discutiremos essas questões.

Para Perrenoud (1999) os textos legislativos que regulamentam os sistemas educacionais expressam de forma clara como o professor deve ensinar, mas fazem muito pouca referência sobre como eles devem avaliar. As regulamentações esboçam, por exemplo, como fazer um arredondamento de nota, porém relegam ao professor a adoção de critérios para estabelecer o nível de excelência a ser exigido do aluno, bem como o estabelecimento de instrumentos para avaliar o conteúdo trabalhado em sua disciplina. Ainda segundo o autor:

[...] cada professor pode de modo mais fácil - sem, aliás, tomar forçosamente consciência disso - adotar sua própria definição de excelência, apropriando-se e especificando, à sua maneira, as normas de excelência estabelecidas pela instituição, nelas investindo sua própria concepção da cultura e do domínio. A ele cabe fixar, mais ainda, segundo o que lhe parece ao mesmo tempo justo e razoável, o nível de exigência na ou nas disciplinas que ensina. [...]

professor goza de uma ampla autonomia no modo como compõe, administra, corrige e dá nota a suas provas escritas ou outros momentos de trabalho escolar [...]. (PERRENOUD, 1999, p. 31)

As exigências burocráticas dos sistemas muitas vezes não permitem que o professor possa refletir sobre a sua própria prática, muito menos compreender o propósito da avaliação na aprendizagem dos alunos. Como tecnologia empregada nessa seara, pelo menos no Estado do Paraná, os professores das escolas estaduais usam o Registro de Classe *Online* (RCO) para lançar conteúdos, frequência e notas, fazendo isso de forma robotizada e para cumprir uma função administrativa.

Entretanto não podemos pensar que a tecnologia empregada na educação deve servir apenas para registros burocráticos, pelo contrário, ela tem múltiplas possibilidades. Por isso, no que diz respeito à avaliação é importante trabalhar conceitos, técnicas e metodologias que instrumentalizem o profissional docente acerca disso. Nossa problemática se inter-relaciona com esses três elementos, acrescidas do uso da tecnologia na educação.

Disso emerge a questão norteadora da pesquisa de que forma o *software* OPA pode contribuir para aplicação da Avaliação Pelos Pares *Online* na Educação Básica? Neste sentido, o objetivo deste trabalho foi elaborar e implementar um curso semipresencial para os professores da Educação Básica, com vistas a promover uma vivência sobre a Avaliação Pelos Pares *Online* embasados em teorias da área e mediado pelo *software Online Peer Assessment* (OPA).

Os recursos digitais podem ser um recurso didático-pedagógico do professor quando contextualizado com os objetivos que se pretenda atingir. Por isso, para o trabalho com a Avaliação Pelos Pares *Online* foi desenvolvido um sistema em parceria entre a Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP e a Universidade Federal do Paraná - UFPR, *câmpus* Jandaia do Sul, denominado OPA ou *software* OPA.

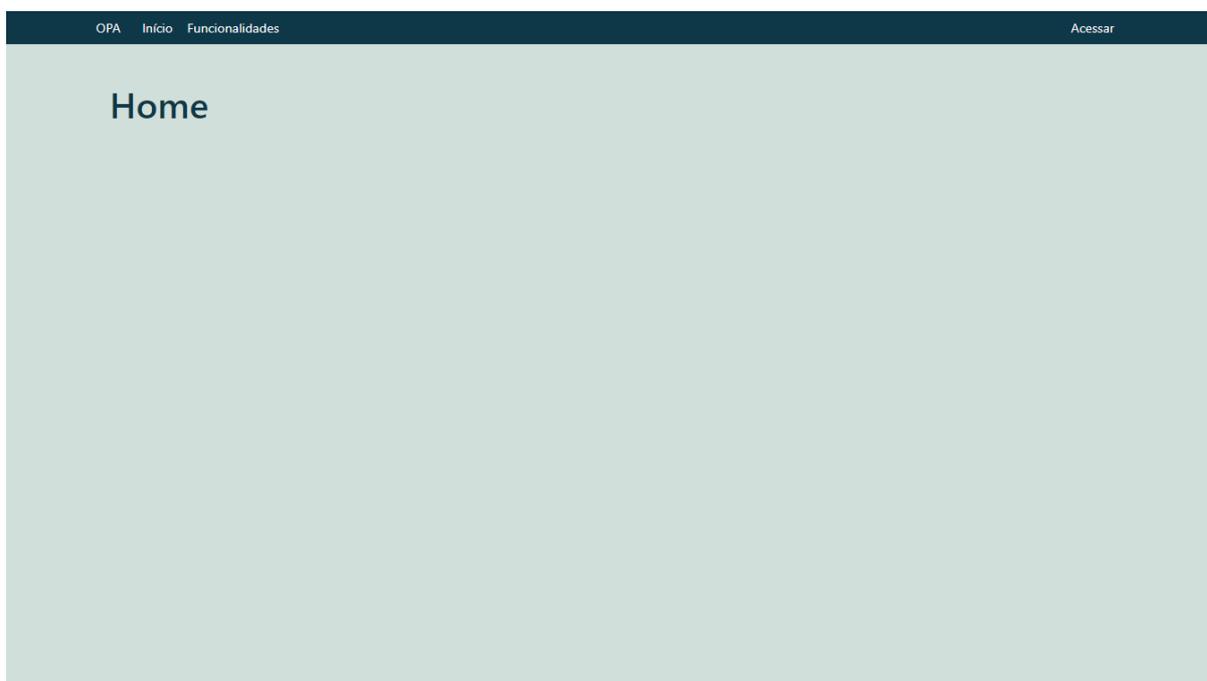
O seu desenvolvimento contou com a participação de uma equipe heterogênea, composta por graduandos e professores do departamento do curso de Licenciatura em Computação da UFPR de Jandaia do Sul, o Banco de Dados foi uma gentileza de um professor da Faculdade de Tecnologia (FATEC) de Ourinhos, SP, além de contar com reuniões e documentação com os discentes do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN) da UENP.

Consideramos o OPA como um recurso emergente nessa área de pesquisa, visto que não encontramos referencial sobre uma ferramenta similar desenvolvida em território nacional para trabalhar com esse tipo de avaliação. Há intenção que esse *software* fique disponível futuramente para que qualquer professor possa utilizá-lo, mas por enquanto ele está em período de testes, sendo utilizado como projeto piloto neste trabalho e em outros realizados no PPGEN da UENP.

Para acessar o OPA é necessário abrir o endereço eletrônico <https://softwareopa.flisoljs.info/> em qualquer navegador conectado à *internet* que a tela inicial do sistema será exibida conforme a Figura 1.

O primeiro passo após acessar o endereço eletrônico é entrar no ambiente por meio de um cadastro simples que pode ser feito com *e-mail* pessoal ou conectado à conta da rede social Facebook ou *e-mail* Google.

Figura 1: Tela inicial do *software* OPA



Fonte: os autores

O OPA tem recursos que permitem uma série de configurações para a aplicação da Avaliação Pelos Pares *Online*. O professor possui diversas atribuições no sistema e por isso ele será o administrador dentro desse ambiente,

uma vez que ele fará todos os agrupamentos necessários para que a atividade aconteça.

O sistema está em fase de testes, é um *software* incremental e que por isso muitas funcionalidades podem não estar mais disponíveis quando o leitor estiver acessando este trabalho.

A Avaliação Pelos Pares *Online* com o OPA visa possibilitar a aplicação de avaliações alternativas na Educação Básica com a finalidade de atender ensino e aprendizagem, ora responsabilizando os alunos sobre o seu papel na regulação das suas aprendizagens por meio das avaliações, ora fornecendo subsídios para que os professores possam compreender melhor as necessidades dos seus alunos e também refletir sobre a qualidade do seu ensino.

A sequência deste trabalho está organizada com os seguintes capítulos: o capítulo 2 que aborda a Fundamentação Teórica e traz os pressupostos teóricos desde a epistemologia da palavra até o entendimento do que vem a ser a Avaliação Pelos Pares *Online*. O capítulo 3 discorre sobre os Procedimentos Metodológicos adotados no trabalho, o Capítulo 4 aborda os pontos principais sobre a Análise dos Resultados da Pesquisa e, por fim, apresentamos as Considerações Finais.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. DO EXAME À AVALIAÇÃO – VISÕES ANTAGÔNICAS

É comum a sociedade utilizar o termo exame como sendo sinônimo de avaliação e isso é algo bastante antagônico. Aplica-se um reducionismo histórico e conceitual quando se pensa assim, porque a prática do exame é bem mais antiga que a da avaliação e, a princípio, são opostas. Mesmo assim, essa ideia se fixou como paradigma das instituições de ensino criando a cultura do exame. A construção dos parágrafos a seguir pretende desmistificar esse conceito.

Historicamente temos que o entendimento da palavra “seleção” vem antes de “valoração” e sua gênese surge atrelada a um conceito de exame. Os exames aparecem na história cerca de 1.200 anos a.C. e eram utilizados como forma de selecionar pessoas do sexo masculino para ocupar cargos públicos na China, ou seja, o seu princípio nada tinha a ver com educação, pois apenas

representava algum tipo de expressão social, no caso, apenas uma burocracia sistêmica (GARCIA, 1998, p. 30).

Luckesi (2011) remonta a prática dos exames um pouco mais distante no tempo. De acordo com esse pesquisador, os chineses, há 3.000 anos a.C., usava a prática do exame para selecionar soldados, o que também se configurava como uma prática social. Sendo assim, os exames eram utilizados para criar um mecanismo de seleção que deveria atender às exigências de uma classe dominante.

Quando não compreendida, a prática do exame pode ajuizar diversos problemas nas mais variadas esferas do campo social já que a ela se quer atribuir as qualidades de êxito e sucesso ao mesmo tempo em que lhe funções corretivas:

Esta convergência determina que no exame se sintetizem uma magnitude de problemas de diversas índoles. Tal aglutinação de conflitos ocasiona que sobre o exame como espaço social e como técnica “educativa” se depositem uma infinidade de expectativas. Em certo sentido, quando a sociedade não pode resolver problemas de ordem econômica (definição de orçamento), de ordem social (justiça na distribuição de satisfações), de ordem psicopedagógica (conhecer e promover os processos de conhecimento de cada sujeito) transfere esta importância para uma excessiva confiança em “elevar a qualidade da educação”, só através de racionalizar o uso de um instrumento: o exame. (BARRIGA, 2000, p.56).

Além dos problemas de ordem social, os exames se configuram em uma relação de poder entre professores e alunos, no qual o primeiro é o ser dominante e o segundo, o dominado. É uma relação por si só desigual, na qual os professores acabam usando o exame como um instrumento de controle, coerção e punição (LUCKESI, 2011). Ao aluno cabe acolher o insucesso ou a reprimenda, ativar novas tentativas ou desistir, já que não dispõe de mecanismo que possa lhe colocar em pé de igualdade.

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o

estabelecimento da verdade. No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam. (FOUCAULT, 2004, p.154)

No contexto brasileiro é importante rememorar a grande influência que os ensinamentos jesuíticos tiveram no que diz respeito à educação. Era comum dar prêmios para os melhores alunos, enquanto aos outros sobrava o castigo ou a reprovação. O conceito de cidadão era diferente, pois era desvinculado de qualquer saber e cabia ao professor, detentor da razão e do conhecimento, repassar seus ensinamentos com autoridade de julgamento (RISSI, 2018).

Os exames são excelentes formas de controle, visto que nos momentos em que são aplicados ou quando são condicionantes para algum avanço ou seleção, imputa-se em seus agentes executores uma autoridade quase policiaesca. Ordem e disciplina devem prevalecer para que o ambiente de opressão possa funcionar. Os critérios de seleção quase sempre são escusos e a tomada de decisão é verticalizada. O ato de examinar, é classificatório e seletivo e por isso mesmo excludente, já que não se destina à construção do melhor resultado possível; tem a ver sim, com a classificação estática daquele que é examinado (RISSI, 2018).

Na seara educacional o exame ganha *status* de avaliação por volta do século XVII quando ocorre a organização em nível mundial das primeiras instituições voltadas a ensinar - é o surgimento dos primeiros colégios - em uma espécie de mercantilização da educação.

Dois séculos mais tarde o ensino começa a se tornar obrigatório e para atender à demanda de uma sociedade cada vez mais moderna que precisava ser instruída, a avaliação passou a fazer parte dos sistemas de ensino, mas ainda trazendo uma visão segregacionista, pois os resultados eram a obtenção de certificação e seleção.

A urgência padronizada de medir o desempenho dos alunos fez com que a prática social dos exames fosse travestida como avaliação passando a ocupar o campo educacional, mantendo o grau de autoritarismo de outrora.

As instituições adotaram esse modelo para ter meios de classificar os alunos, destacando os resultados que eles tiveram em momentos de estudo

oportunos sem levar em consideração uma prática de educação que pudesse orientar e intervir nas aprendizagens toda vez que fosse necessário.

Na duplicidade desse viés ideológico, é necessário como aponta Rissi (2018, p. 26) “distinguir a natureza e funções antagônicas desempenhadas pelo examinar e avaliar”. Segundo a autora, “podemos reafirmar o quão contraditórias são essas práticas - exame e avaliação - sendo incoerente considerá-las com igualdade e como palavras sinônimas, como geralmente acontece”.

Quando se transmutou os exames para o campo educacional, verificou-se que essa forma de avaliar não favorecia os objetivos de aprendizagem dos alunos. Daí que nos anos de 1930 Ralph Tyler cunha a expressão “avaliação para a aprendizagem” e altera aquele entendimento inicial de um sistema que era de classificação, para outro que era de aferição da aprendizagem (LUCKESI, 2011).

De acordo com Luckesi (2011, p. 80), “A avaliação praticada nas escolas é a avaliação da culpa e as notas praticadas são utilizadas para classificar os alunos, onde são comparados desempenhos e não os objetivos que se pretende atingir”. Não é errôneo afirmar que é possível perceber a herança classificatória secular que o campo educacional carrega.

Com uma demanda e pressão cada vez maior sobre os sistemas de ensino institucionalizados no que tange à prática da avaliação, fez-se necessário legislar e, de algum modo, formatar o processo avaliativo para cada unidade de ensino. Desta forma, surge a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação brasileira (Lei nº 4024/61) que estabeleceu a forma de organização dos sistemas de ensino do país e, entre outras coisas, versava sobre como deveria ser feita a aferição do conhecimento dos alunos nas escolas. Em um certo tom de autoritarismo o documento aborda

Art. 39. A apuração do rendimento escolar ficará a cargo dos estabelecimentos de ensino, aos quais caberá expedir certificados de conclusão de séries e ciclos e diplomas de conclusão de cursos.

§ 1º Na avaliação do aproveitamento do aluno preponderarão os resultados alcançados, durante o ano letivo, nas atividades escolares, asseguradas ao professor, nos exames e provas, liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento.

§ 2º Os exames serão prestados perante comissão examinadora, formada de professores do próprio estabelecimento, e, se este for particular, sob fiscalização da autoridade competente. (BRASIL, 1961)

Nessa visão a avaliação ainda tem caráter meramente utilitarista face a emissão de documentos comprobatórios de conclusão de um ciclo ou curso. Além disso é tida como burocrática, classificatória e usa os exames como um mecanismo de controle, pois aos alunos competia passar por bancas examinadoras que os próprios estabelecimentos compunham e quando de unidades de ensino fossem privadas, tudo era feito sob o crivo de uma autoridade competente.

Passado o período de dez anos, foi sancionado um adendo à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) vigente por meio da Lei nº 5692/71. Diversas características sobre o sistema de ensino foram reeditadas e a assiduidade também passa a ser considerada para aprovação escolar. Embora existam críticas com relação ao caráter de ensino propedêutico dessa lei, nos termos da avaliação é a primeira vez que um documento oficial passa a considerar que aspectos qualitativos são mais preponderantes que os quantitativos, conforme podemos observar no trecho que segue:

Art. 14. A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade.
1º Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida. (BRASIL, 1971)

Entretanto Luckesi (2014) nos alerta para a interpretação errônea que se dava a essa parte do texto. Em sua perspectiva, havia um equívoco epistemológico, em que o qualitativo era visto como o comportamento do aluno, enquanto a quantidade dizia respeito a aprendizagem e era expressa em números. Regionalizando a legislação educacional, temos que o CEE do Paraná instrui em sua normativa 003/87 que

[...] a avaliação hoje se aplica não somente ao nível da aprendizagem do aluno, mas também do aperfeiçoamento do ensino e da reformulação do currículo. Apresenta-se, portanto como um elemento necessário em diferentes níveis do planejamento, exercendo nesses níveis a função diagnóstica e formativa. Com isso pretende-se ultrapassar definitivamente a concepção de avaliação na função de certificação e seleção que vinha exercendo dentro de um contexto clássico de ensino cartorial e seletivo (PARANÁ, 1987, p. 42)

Notamos que a compreensão sobre avaliação é ampliada, porque vai além das aprendizagens que os alunos devem adquirir. Ela deve estar atrelada também a uma recolocação pedagógica do ensino dos professores sempre que se fizer necessário e também servir de balizador para a elaboração dos currículos, aplicando a ela várias funções.

A última LDB brasileira é do ano de 1996 (Lei nº 9394/96), atualmente ela parece uma colcha de retalhos em face da quantidade de parágrafos revogados, da inclusão de tantos outros trechos e da reforma do Ensino Médio ocorrida em 2017. No que se refere especificamente à avaliação, a referida Lei aborda que ela deve ser contínua e “cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL, 1996).

Nos termos da legislação, foquemos ainda no que congrega o estado do Paraná acerca da avaliação na Deliberação 007/1999 do CEE do Paraná (PARANÁ, 1999) e na mais recente Instrução nº 15/2017 da Superintendência da Educação (PARANÁ, 2017).

Os documentos supracitados devem ser os norteadores das práticas avaliativas nos estabelecimentos de ensino das escolas estaduais. Neles constam como e quando as avaliações devem ser feitas, a obrigatoriedade de recuperação de estudos de todos os conteúdos trabalhados, a possibilidade da aceleração de estudos e as formas de registro. Ambos definem a avaliação praticamente de forma idêntica, a saber:

A avaliação deve ser entendida como um dos aspectos do ensino pelo qual o(a) docente estuda e interpreta os dados da aprendizagem e de seu próprio trabalho, com as finalidades de acompanhar e aperfeiçoar o processo de aprendizagem dos(as) estudantes, bem como diagnosticar seus resultados e atribuir-lhes valor/conceito. (PARANÁ, 2017)

Ainda que os textos de que tratam sobre os aspectos legais da avaliação a abordem por meio de uma visão formativa, a avaliação ainda continua com entendimento polissêmico por grande parte dos atores que compõem o sistema educacional, fazendo com que a ação da prática se dê às avessas da documentação legislativa.

Isso se configura como um desafio, pois ainda verificamos a prioridade na seleção, por exemplo quando a qualidade das escolas é medida pela quantidade de alunos aprovados em vestibulares ou quando têm as melhores notas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Portanto, acaba-se por se distanciar da avaliação em uma perspectiva formativa. Buriasco (2000) afirma que

[...] a grande maioria das escolas possui uma política de avaliação do rendimento escolar, por assim dizer, baseada na dicotomia aprovação/reprovação, e não da aprendizagem. Nesse contexto, não há espaço para uma prática de avaliação que ajude na identificação e superação de dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, tanto do aluno quanto do professor (BURIASCO, 2000, p. 159)

Nos últimos anos, com o objetivo de obter a melhora do sistema educacional começaram a ser implantados no Brasil sistemas de avaliação em larga escala e que hoje podem ser encontrados nos diversos níveis, seja federal, estadual ou municipal. Este movimento visa atender a uma lógica de mercado e é conhecido como Estado-avaliador, um paradigma no qual o setor público busca modelos ou dá concessão à iniciativa privada para medir o desempenho de alunos e professores com o intuito de aferir a qualidade dos níveis educacionais (SCHNEIDER, ROSTIROLA, 2015).

Mais recentemente essas avaliações começaram a se pautar em descritores, que são os conteúdos ou habilidades específicas que os alunos devem dominar naquela fase de estudos, conhecidos também como os objetivos de aprendizagem.

Fazendo uma relação indireta, as rubricas definidas nas avaliações por pares estão para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, assim como os descritores estão para as avaliações em larga escala.

No ano de 2019 o Estado do Paraná implementou um tipo de avaliação em larga escala tanto para as escolas municipais, quanto para as estaduais, foi a Prova Paraná, usada bimestralmente, para “diagnosticar”, “aferir” os níveis de aprendizagem dos alunos somente nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa.

Sabe-se que o Brasil recebe financiamento a partir do resultado de suas avaliações externas atendendo às exigências do Banco Mundial. Não se discute aqui a possibilidade da efetivação de políticas públicas com base nos

resultados, mas a preocupação é sobre a criação de uma cultura do exame nas instituições de ensino, porque aqui a avaliação é colocada como meio para medir a produtividade e eficiência, além de a atrelar ao financiamento do sistema educacional, sendo uma forma de controle político e econômico (SILVA, 2005).

A maioria das escolas públicas utilizam um sistema de avaliação numérico decimal que personifica o aluno por meio de registro de notas que são dadas pelos professores, mas a avaliação deve estar presente durante todo ano letivo e não apenas em alguns momentos, como fechamento de bimestres, trimestres ou semestres. Para Villas Boas (2005), a avaliação tem como finalidade

Que se conheça o que o aluno aprendeu e o que ele ainda não aprendeu, para que se providenciem os meios para que ele aprenda o necessário para dar continuidade aos estudos. Cada aluno tem o direito de aprender e de continuar seus estudos. A avaliação é vista, então, como uma grande aliada do aluno e do professor. Não se avalia para atribuir nota, conceito ou menção. Avalia-se para promover a aprendizagem do aluno. (VILLAS BOAS, 2005, p. 29)

Segundo Hoffmann (2014, p.15) “a avaliação é essencial à educação. Inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação”. Portanto a avaliação passa a ser compreendida como um meio para que os alunos possam alcançar a aprendizagem nos mais altos níveis de excelência. Para Perrenoud (1999), a avaliação da aprendizagem se encontra intimamente relacionada à gestão da aprendizagem dos alunos.

No movimento de avaliação formativa que gerou reflexos mundiais, surgiram novas discussões e daí emergiu o conceito da avaliação para a aprendizagem (*Assessment For Learning*). Essa ideia começa a se encorpar no continente europeu com as propostas do *Assessment Reform Group* (ARG) no final da década de 1990.

A intenção está centrada em discutir a avaliação formativa de uma maneira menos genérica e dotar os partícipes dos processos de avaliação com métodos e técnicas que sejam suportados pela pesquisa. Assim a avaliação passa a ser vista de forma processual e não mais como uma terminalidade, além disso, se utilizada de forma correta, a avaliação pode proporcionar uma aprendizagem eficiente (BARREIRA; BOAVIDA; ARAÚJO, 2006).

O primeiro estudo sobre avaliação formativa foi fundamentado na obra *The Methodology of Evaluation* (SCRIVEN, 1967). Conceitualmente, a avaliação formativa passa por adaptações

[...] sendo inicialmente utilizada no âmbito restrito da avaliação curricular. Foi Bloom e seus colaboradores que, pela primeira vez, em 1971, utilizaram a avaliação formativa, chamando a atenção para a importância dos processos a desenvolver pelos docentes de forma a adequarem as suas práticas às dificuldades de aprendizagem detectadas nos alunos. (BARREIRA; BOAVIDA; ARAÚJO, 2006, p. 96).

Passados mais de cinquenta anos da prototipação do conceito de avaliação formativa, assumimos que ocorreram diversas mudanças e transformações nas discussões que envolvem a avaliação para a aprendizagem e conseqüentemente, o papel do professor nesse arranjo.

O ARG definiu um conjunto de cinco princípios para estabelecer um modelo de avaliação formativa, dos quais alguns estão intimamente ligados a este trabalho.

O modelo por eles desenvolvidos incluem: *Feedback* (do professor, quanto mais, melhor); ensinar os alunos a praticar a autoavaliação; cultivar oportunidades em que membros de grupos possam colaborar entre si (entendemos que esse trecho diz respeito especificamente à Avaliação Pelos Pares); argumentação mútua entre alunos e professores que gere reflexão para superar as deficiências encontradas e trabalhos de casa (em pequenas doses) que digam respeito às matérias aprendidas em sala de aula. Portanto, esse é um caminho possível para gerenciar um processo de avaliação em uma perspectiva formativa (BARREIRA; BOAVIDA; ARAÚJO, 2006).

A avaliação para a aprendizagem passa a ser um ponto de inflexão naquele conceito inicial de avaliação com roupagem de exame, por vezes se supunha que o aluno era como uma tábula rasa, capaz de armazenar somente as informações necessárias para a hora da prova, sem perspectiva da formação de um senso crítico, levando-o inequivocamente a um processo de seleção.

Levando a cabo este entendimento, a avaliação escolar deve caminhar paralelamente à aprendizagem dos alunos, pois a forma como são submetidos ao processo, os instrumentos que são utilizados e a qualidade do

feedback do professor podem influenciar ou interferir na maneira como os alunos aprendem. (ROSA; COUTINHO; FLORES, 2017)

Neste estudo procuraremos investigar se os atores escolares munidos de Tecnologias Digitais (TD) podem melhorar seu desempenho tanto no ato de aprender quanto no de ensinar. Na Seção 2.6 discorreremos sobre os Recursos Tecnológicos na Educação.

A oportunidade é para que lancemos mão de usar apenas instrumentos tangíveis de avaliação para aplicar o produto educacional sobre a Avaliação Pelos Pares de modo *online*, conferindo nele as vantagens e desvantagens de se utilizar tal abordagem. Para Rosa, Coutinho e Flores (2017):

Alguns dos princípios de avaliação propostos com o uso das TD podem ser utilizados para contribuir com um ponto de equilíbrio entre a avaliação enquanto um instrumento de medição do desempenho do aluno (avaliação da aprendizagem) para uma avaliação que envolva o aluno ativamente nos processos de avaliação da sua própria aprendizagem (avaliação para a aprendizagem. (ROSA, COUTINHO; FLORES, 2017, p. 17)

Quando uma TD é adicionada, a Avaliação Pelos Pares *Online* apresenta também suas fragilidades e por isso estão expostas às críticas. Na esfera dessas críticas, Rosa, Coutinho e Flores (2017) ponderam:

Questões de validade e confiabilidade são citadas como argumento contra a sua utilização, apontando, por exemplo, a qualidade do *feedback* emitido entre alunos e a capacidade do aluno para julgar o trabalho de um outro aluno. Assim, incorporar OPA nos sistemas educativos têm sido considerado um grande desafio em relação ao uso das TIC e às estratégias didático-pedagógicas. (SANTOS, COUTINHO e FLORES, 2017, p. 57)

Além de compreender o momento histórico em que a avaliação passa a ser vista como um caminho de mão dupla, é crucial a compreensão de outros elementos imbricados nesse processo. Nessa nova forma de conceber a avaliação, a aprendizagem do aluno deve ser favorecida ao mesmo tempo em que deve ser dado ao professor a oportunidade de readequar a sua prática. Devemos compreender sobre o modelo de formação docente externado por meio de currículos, atentando-nos para a forma como essa atual conjuntura tem permitido ou não que os professores, durante seu processo de formação, adquiram os saberes

necessários para o exercício de sua função docente. Do mesmo modo, é importante ponderar se eles saem preparados dos cursos de licenciatura para praticar uma avaliação formativa com propósito.

Para isso, na seção que segue, objetivamos analisar a legislação vigente, com foco na relação entre a formação docente e a avaliação escolar.

2.2. FORMAÇÃO DOCENTE: BASE LEGAL PARA FORMAÇÃO E A QUESTÃO DA AVALIAÇÃO ESCOLAR

Nos textos de embasamento teórico (PARANA, 2010; PIMENTA, 2012; CRIST; BIDA, 2019; GATTI et al., 2019) e na estrutura de organização da formação do profissional em educação no Brasil, encontramos basicamente dois modelos de formação docente: a inicial e a formação continuada (BRASIL, 1996).

O primeiro modelo de formação ocorre em instituições de ensino específicas, as quais preparam os estudantes para o exercício da profissão. Essa formação pode se dar em nível do Ensino Médio, mais especificamente, nos cursos de formação de docentes (magistério), que habilita alunos para atuar nos anos iniciais da Educação Básica. Em nível de Ensino Superior, temos os chamados cursos de Licenciatura, que habilitam os estudantes para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Já os cursos de pedagogia também são direcionados para os Anos Iniciais.

Importa lembrar que, na esfera dos cursos de licenciatura existem bolsas de estudo para estudantes participarem do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e do Residência Pedagógica, os quais são mantidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Além de criar vínculo entre educação básica e ensino superior, o objetivo de tais programas é inserir o futuro professor no ambiente escolar para que possa ter contato com metodologias diversificadas, por meio da orientação de um docente experiente.

Os cursos de formação continuada são aqueles feitos já em serviço. Em geral, eles são ofertados pelas instituições mantenedoras ou são realizados por iniciativa do profissional de educação. Comumente, eles se enquadram em cursos de curta duração ou cursos *Lato e Stricto Sensu*.

Em termos de formação inicial de professores, estudos apontam que os conteúdos a cumprir, as ementas e os estágios na maioria das vezes fogem da realidade de uma escola, sendo vistos apenas como elementos burocráticos postos em prática para cumprir o que se pede na legislação.

O estado do Paraná conta com um programa local de formação continuada de professores, chamado Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. Tal programa está atrelado à Lei Complementar nº 103/2004 que criou o Plano de Carreira do Magistério (PARANÁ, 2004) e foi regulamentado posteriormente pela Lei Complementar nº 130/2010 que estabeleceu as regras específicas para o programa (PARANÁ, 2010).

De acordo com a legislação, o PDE prevê que, a cada ano, sejam afastados 2 mil professores para estudos. Contudo, essa lei não tem sido cumprida e o programa vem sendo desenvolvido com irregularidades, não tendo sido implementado em todos os anos, conforme estava previsto pela legislação. A título de exemplificação, em 2019, apenas puderam participar do programa docentes que possuíam o título de mestrado/doutorado, com vistas a fazer um enquadramento funcional, posto que não houve afastamento para estudos. Tal procedimento, coloca em xeque a continuidade do programa no formato atual.

Esse desmonte pode ter vários fatores associados, desde orçamentário, como a Lei de Responsabilidade Fiscal que limita a folha de gastos com pessoal no Estado, até a proposta da seleção que ficou atrelada apenas ao tempo de serviço do professor. Por conta disso, muitos educadores passaram a ver o programa apenas como aumento real do salário e não como formação continuada.

Alguns países no início dos anos 2000 conseguiram criar padrões para construir currículos específicos definindo algumas habilidades necessárias para a profissionalização docente como é o caso do Chile. Entretanto existem outros como é o caso do Brasil, que não têm muito bem definidas essas habilidades e por isso cada instituição de ensino adota as estratégias que julga melhor para fazer o seu próprio currículo (GATTI *et al.*, 2019).

No final de 2018, o Ministério da Educação (MEC) chegou a elaborar um texto tratando sobre um modelo comum de formação dos professores do país. O texto da chamada Base Nacional Comum para a Formação de Professores trazia, entre outras coisas, habilidades e competências que pudessem definir um bom professor. O documento se organiza em três dimensões principais, sendo elas: conhecimento,

prática e engajamento. Em linhas gerais, no texto em questão, os objetivos de formação focalizam a didática e a metodologia. Tal aspecto é um ponto bem significativo, já que os cursos de licenciatura, em sua maioria, aprofundam os fundamentos da educação apenas e, quando dão alguma ênfase aos saberes disciplinares, quase sempre são desconexos da realidade da prática pedagógica escolar. Todavia, o texto encontra-se parado no MEC.

Muitas são as críticas direcionadas à formação inicial dos professores, as quais se voltam para diversos fatores: os conteúdos trabalhados, falta de conexão com a realidade, grades curriculares defasadas, estágios mal supervisionados, entre outras coisas. A situação fica ainda mais delicada quando vem à tona a possibilidade de se cursar integralmente uma licenciatura à distância, cuja qualidade fica ainda mais debilitada. Importa destacar que isso não ocorre com os cursos das áreas do direito e da saúde. Para Crist e Bida (2019):

A velocidade com que se ‘habilita’ um professor no Brasil, é impressionante! Tudo é colocado de maneira superficial, nunca há tempo suficiente para aprofundar as questões educacionais. O acadêmico está sempre correndo contra o tempo, para dar conta do que lhe foi exigido durante o curso nas aulas. A maioria dos cursos superiores que não sejam licenciaturas tem duração maior e grande parte deles funciona em tempo integral, mas os ‘deformação’ de professor é sempre de meio período e quase sempre noturno, pois muitos já estão exercendo a docência, mesmo antes de concluir o curso. Ao se formar, já está no círculo vicioso mencionado e continuam sem chance de tratar das dimensões epistemológicas. E sem uma discussão aprofundada sobre essas dimensões, não se pode mesmo ter uma posição clara a respeito. Durante seu percurso profissional, o professor vai adquirindo alguns conhecimentos sem ter, muitas vezes, a consciência necessária, de sua importância, para desempenhar de fato, sua função docente. (CRIST; BIDA, 2019, p. 8)

Nessa mesma direção, as fragilidades do modelo de formação dos professores são apontadas por Gatti *et al.* (2019):

[...] no âmbito das práticas formativas, no contexto da formação inicial e continuada, as críticas dizem respeito principalmente à frágil articulação entre teoria e prática, entre conhecimento específico e conhecimento pedagógico, entre universidades e escolas. Continua sendo um desafio, no contexto dos cursos de licenciatura, desenhar um currículo formativo, que contemple, de forma equilibrada e coesa,

as dimensões política, ética, humana, estética, técnica e cultural. (GATTI *et al.*, 2019, p. 177)

Os autores seguem comentando que,

Já no âmbito da formação continuada, há que se considerar a descontinuidade de programas e a ausência de oferta de formação continuada que levem em conta as etapas da vida profissional dos docentes, de políticas que formem e fortaleçam, em conjunto, o corpo docente e a equipe gestora (diretores e coordenadores pedagógicos) (GATTI *et al.*, 2019, p. 178)

Ou seja, as fragilidades recaem em problemas de ordem política que historicamente não temos conseguido superar, pois a não continuidade de programas atrapalha qualquer tipo de ação prática e efetiva. Ademais não permite estabelecer um conjunto de normas de articulação que são necessárias para que se criem e se fortaleçam os personagens que profissionalizam a educação.

Desta forma, se os professores são ensinados superficialmente a serem professores ou a continuar sendo professores, dificilmente iremos romper com a racionalidade técnica presente nos cursos de formação. Na verdade deveríamos caminhar na direção de uma prática crítica e reflexiva, sobretudo no que diz respeito à avaliação.

Segundo Gatti (2003, p. 99), “a avaliação a ser desenvolvida pelos professores em classe tem merecido alguns estudos, mas, em geral, pouca ou nenhuma orientação se dá nos cursos de formação de professores”. Isso nos leva a pensar qual é o grau de importância que se tem dado a uma prática tão essencial na vida de professores e de alunos cuja formação é deficitária. Na formação em serviço quando é tratado da avaliação, geralmente, essa abordagem se dá à forma de realizar os registros de notas ou conceitos, mas a essência da avaliação, não é trazida para discussão.

As discussões dos educadores e educandos em relação à avaliação demonstram uma visão reducionista dessa prática. Parecem conceber a ação avaliativa como um procedimento que se resume a um momento definido do processo educativo, ocorrido a intervalos estabelecidos e exigidos burocraticamente. Ou seja, reduzem a avaliação a uma prática de registro de resultados acerca do desempenho do aluno em um determinado período do ano letivo. (HOFFMANN, 2014, p. 25)

Quando ocorre dentro do ambiente escolar alguma formação que envolve avaliação, como mencionado anteriormente fala-se apenas de tratativas burocráticas sobre registros, pouco ou quase nada sobre como avaliar. No entanto a visão que se deve ter da formação do profissional da educação não deve visar a divisão entre formação continuada e inicial, mas sim estabelecer uma unidade de aprendizado contínuo que é melhor classificada como desenvolvimento profissional, assim

[...] reforça a formação de professores como um continuum, uma vez que a constituição do conhecimento e da identidade profissional ocorre de forma idiossincrática e processual. Embora ocorra por fases claramente diferenciadas – na experiência como discente, na formação inicial específica em termos de socialização do conhecimento profissional, no conhecimento profissional gerado no período de iniciação à docência e na formação continuada – é uma aprendizagem contínua, acumulativa e que agrega uma variedade de formatos de aprendizagem. (GATTI *et al.*, 2019, p. 183)

Gatti (2010) vem falar sobre a profissionalidade na prática dos professores em um entendimento do contexto social ao qual esse profissional está inserido. A autora reconhece que

a profissionalidade é o conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional, e que a profissionalização de professores implica a obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor claramente reconhecido pela sociedade. Não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação. (GATTI, 2010, p. 1360)

No aspecto profissional, o professor deve ou pelo menos deveria ter acumulado um cabedal de práticas avaliativas ao longo de sua formação e não apenas na sua experiência prática. Isso porque a diversidade de aprendizagens são muitas e portanto, saber avaliar deve ser um saber dominado pelo docente no âmbito de seu trabalho em sala de aula.

Dada a própria natureza da atividade docente, não é possível prescrever manuais ou elaborar tutoriais indelévels que vão embasar situações avaliativas no chão da escola. Contudo, espera-se que o docente “mobilize os

conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade”. (PIMENTA, 2012, p.16)

Sendo assim, cada vez mais parece ser necessário que formemos professores reflexivos das suas práticas, que compartilhem suas experiências, que aproximem a teoria da prática e que construam cada vez mais atividades avaliativas que possam inferir não só sobre o seu trabalho de ensino, mas também que possa suprir as necessidades de aprendizagem dos alunos.

A formação - inicial e continuada - do professor deveria vir carregada de propósitos, ter continuidade, locais para troca de experiências, algum mecanismo de registro de memória, uma rede de compartilhamento etc. Todavia, o que se vê é uma formação fragmentada, não processual, desconexa, burocrática e governamental, porque a cada mudança na estrutura política o ciclo é interrompido e sempre há um (re)começo.

Na próxima seção buscamos abordar de forma contextualizada conceitos fundamentais sobre avaliação escolar, de modo que o leitor possa compreendê-los melhor até chegarmos à discussão sobre a Avaliação Pelos Pares *Online*.

2.3. AFINAL, O QUE É AVALIAR?

A avaliação possui uma ampla gama de sentidos e interpretações. No senso comum, percebe-se que a palavra ‘avaliar’ está constantemente presente na vida das pessoas. Afinal de contas, desde a condição de vida mais primitiva dos seres humanos, nós sempre necessitamos avaliar situações para tomar algum posicionamento.

Já a vida moderna digital trouxe as redes sociais e as ferramentas comunicacionais que permitem a interação com plataformas, ou seja, as pessoas interagem por meio dessas plataformas para avaliar fotos, vídeos, notícias, produtos ou serviços que compraram, locais que visitaram, o show que assistiram, o motorista de aplicativo que contrataram, entre tantos outros exemplos. Avaliar, portanto, remete a todo momento, à noção de classificação, *rankeamento*, escalonamento, divisão (entre bons e ruins), mas em um contexto escolar, será que isso também acontece? E se acontece, deveria ser assim?

Antes de discutir sobre as indagações acima e a sua implicação na ação educativa é necessário compreender etimologicamente o que é avaliar e conceitualmente o que é avaliação. Avaliar vem do latim *a + valere*. Significa atribuir valor e mérito ao objeto que está sendo estudado, ou seja, é julgar pela qualidade a virtude de suas propriedades. Seu significado em língua portuguesa corrobora a origem etimológica, já que a palavra pode ser usada com o sentido de determinar um valor, bem como de ajuizar algo. Na definição do Dicionário da Língua Portuguesa (2011), a avaliação é assim definida:

1 Ação ou efeito de avaliar(-se). 2. Julgamento, apreciação, análise. 3 Valor dado por quem avalia. 4 Educ. Processo que visa a interpretar dados quantitativos e qualitativos para obter um parecer ou julgamento de valor, tendo por base padrões ou critérios. [Pl.: avaliações.] (BECHARA, 2011)

Orientados pela base conceitual, o ato de avaliar é uma habilidade não inata de quem avalia. Para aferir apreciação sobre o objeto avaliado é necessário adquirir conhecimentos prévios para que a opinião possa adquirir características valorativas e não apenas classificatórias. Para Buriasco (2000), a avaliação é imbuída de subjetividade e deve estar em constante construção para que seus fins sejam mais nobres do que apenas a medição. Para a autora:

[...] avaliação é um questionar sobre o sentido do que é produzido na situação observada. Sendo assim, a avaliação é carregada de subjetividade e, com isso, um processo parcial e necessariamente inacabado. Por isso, é necessário passarmos de uma preocupação centrada no produto (que se pretendia medir, pesar) para uma preocupação centrada no processo de produção, para conhecê-lo e melhorá-lo, e, finalmente, sobre os produtores (professores, alunos, escola, sistema) para ajudá-los (BURIASCO, 2000, p. 172)

Para Luckesi (2002)

Avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva; ao contrário, é diagnóstica e inclusiva [...]. O ato de avaliar tem seu foco na construção dos melhores resultados possíveis. (LUCKESI, 2002, p. 84)

Sendo assim, é indispensável que o profissional da educação reconheça qual é o propósito da avaliação. Desta forma Zabala (1998) considera que,

[...] a finalidade da avaliação é ser um instrumento educativo que informa e faz uma valoração do processo de aprendizagem seguido pelo aluno, com o objetivo de oportunizar, em todo momento, as propostas educacionais mais adequadas. Zabala (1998, p. 200)

A forma de avaliar, na maioria das vezes, parte mais da interpretação que os professores dão às expectativas que têm sobre a regulação e excelência da aprendizagem do que das regras claras e precisas que estejam descritas em currículos ou programas de ensino. Portanto, para que profissional exerça sua atividade laboral de forma satisfatória deve adotar boas práticas avaliativas como forma de reflexão sobre sua ação e mediadora do processo de aprendizagem. Nesses termos, compreende-se que:

A prática avaliativa é elemento intrínseco desses processos, sendo atribuída a ela a função de acompanhar o desenvolvimento dos alunos, por meio das inúmeras ferramentas que dispõe, a fim de evidenciar as dificuldades apresentadas por eles, viabilizando ações corretivas para saná-las, bem como apontar as fragilidades nas estratégias avaliativas e metodológicas, observadas a partir da análise dos resultados obtidos. Para que o professor consiga realizar a avaliação, analisar os dados, refletir a respeito dos resultados e posicionar-se diante deles, promovendo intervenções coerentes e capazes de suprir as necessidades apresentadas, faz-se necessário que ele seja capacitado para isso. (RISSI, 2018, p. 15)

Diante do exposto, propor continuamente reflexões sobre a avaliação na esfera dos cursos destinados à formação docente é de fundamental importância, pois o que se tem no modelo de avaliação tradicional e o que está cotidianamente na escola não leva à reflexão dos agentes avaliadores (professores). Muitas vezes, um julgamento emitido por notas e/ou conceitos a partir de critérios subjetivos, parciais e equivocados podem causar danos emocionais à vida de um indivíduo, os quais podem perdurar vida afora. Dar a palavra final acerca de quem vai ou não avançar para a série seguinte é algo muito sério e requer responsabilidade. Daí que a avaliação se transforma em uma ação muito valiosa no contexto da prática pedagógica. É por ela que se controla todo o fluxo escolar,

possibilitando a aprovação de alguns alunos e a retenção de outros tantos, em um processo anual cíclico e contínuo.

Em razão da importância atribuída à avaliação discorreremos a seguir, acerca dos principais tipos ou classificações que são dadas a ela dentro de uma perspectiva exclusivamente escolar.

2.4. TIPOS DE AVALIAÇÃO

O propósito da avaliação pode variar de acordo com as situações de ensino e de aprendizagem a que os atores escolares estão expostos. Ela pode assumir vários papéis, mas dentro da literatura no que tange ao contexto escolar, classificada basicamente em três tipos, a saber: diagnóstica, formativa e somativa. A avaliação formativa tem recebido mais desdobramentos, por isso, ao tratarmos dela, perceberemos que em sua tipologia estão agregadas algumas modalidades que formam uma espécie de subcategorias e que neste trabalho ganharam a alcunha de avaliação alternativa.

Para explicar sobre os tipos de avaliação existentes, vamos ver o que traz o documento orientador principal das escolas públicas paranaense. Trata-se do Referencial Curricular do Paraná, que foi normatizado no final de 2018 (PARANÁ, 2018). Em geral, o documento concebe a avaliação como uma ação pedagógica que está voltada para a aprendizagem, dialogando, nesses termos, mais com a concepção de uma avaliação formativa. De acordo com o documento:

o ato de avaliar, em seu contexto escolar, se dá de maneira diagnóstica, na qual a situação de aprendizagem é analisada, tendo em vista a definição de encaminhamentos voltados para a apropriação do conhecimento; de forma contínua, pois acontece a todo o momento do processo de ensino do professor e da aprendizagem do estudante; e de maneira formativa, contribuindo para sua formação como sujeito crítico, situado como um ser histórico, cultural e social, enfatizando a importância do processo. (PARANÁ, 2018, p. 27)

O texto do referencial aborda que a avaliação deve ter olhar sobre situações de aprendizagem em um processo contínuo. Usualmente os professores ao elaborarem os seus planos de ensino costumam colocar que o tipo da avaliação será contínua. Isso demonstra uma contradição, pois o que se faz na maioria das

vezes é a aplicação de testes escolares do tipo somativo, criando uma política do ponto, porque tudo passa a valer ponto e outra vez, o que se sobrepõe é a noção de avaliação como forma de controle/autoritarismo.

Nos próximo tópicos, seguem as definições e detalhamentos dos tipos de avaliação discutidas neste estudo: diagnóstica, formativa e somativa respectivamente.

2.4.1. Avaliação Diagnóstica

O primeiro tipo é a avaliação diagnóstica. Como o próprio nome diz, infere-se que a partir dela se possa diagnosticar as aprendizagens dos alunos, aquilo que ele sabe, o que aprendeu até determinado momento e também o que não aprendeu. O com intuito é poder realizar um planejamento ou replanejamento a cada início de conteúdo e/ou curso. Ao verificar o conhecimento prévio dos alunos, o professor tem a finalidade de constatar os pré-requisitos de conhecimento ou habilidades que os estudantes possuem, com vistas a (re)adequações de planejamento do processo de ensino e aprendizagem. Hadji (1993) usa uma definição interessante, pois em sua visão a avaliação é uma ação anterior à formação, considerando que “[...] toda avaliação podia ser diagnóstica, na medida em que identifica certas características do aprendiz e faz um balanço, certamente mais ou menos aprofundado de seus pontos fortes e fracos.” (HADJI, 1993, p. 19).

Cabe salientar o sentido de reciprocidade desse tipo de avaliação, porque sua funcionalidade reside na possibilidade de dar um novo direcionamento tanto na parte de ensino do professor, quanto nas estratégias para a aprendizagem dos alunos partindo dos resultados preliminares obtidos.

Há um sentido nobre e com propósito nesse tipo de avaliação, pois o cenário ideal - e talvez utópico - é aquele no qual todos os alunos consigam avançar no mesmo nível ainda que tenham condições de aprendizagem diferentes. Fazendo uma analogia com a área da saúde, assim como o médico consegue fazer um diagnóstico diferente para cada problema dos seus pacientes, da mesma forma deveria ser o professor em sala de aula para cada tipo de aluno.

Na perspectiva Luckesi (2011):

[...] a avaliação diagnóstica pressupõe que os dados coletados por meio dos instrumentos sejam lidos com rigor científico tendo por objetivo não a aprovação ou reprovação dos alunos, mas uma compreensão adequada do processo do aluno, de tal forma que ele possa avançar no seu processo de crescimento. Os resultados da avaliação deverão ser utilizados para diagnosticar a situação do aluno, tendo em vista o cumprimento das funções de autocompreensão acima estabelecidas. (LUCKESI, 2011, p. 118)

Nesse entendimento, a finalidade desse tipo de avaliação não é atribuir notas ou conceitos, dado o seu caráter formativo. Para o pesquisador, soa incoerente julgar ou atribuir juízo de valor utilizando um critério de notas sobre dados ou informações que se pressupõe que os alunos não adquiriram ainda ou que eles já trazem, porém mantendo-se ainda na esfera do senso comum.

Na sequência, abordaremos o segundo tipo de avaliação supramencionada: a formativa. A intenção é elucidar seus principais pontos, os benefícios de uso e as possíveis dificuldades da sua implementação.

2.4.2. Avaliação Formativa

A avaliação formativa é “toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso” (PERRENOUD, 1999, p. 78). Complementarmente, ela pode ser compreendida como aquela que tem a função de formar, mas não com a ideia de que é necessário atingir determinada média para “se formar” e assegurar vaga no próximo ano letivo. Ela não é estanque ou aplicada apenas no final de um ciclo, porque em seu bojo ela produz movimento como forma de regulação para atingir os objetivos propostos ao longo de um percurso.

Nessa perspectiva não é possível que os alunos pulem as etapas de aprendizagem, pois eles só podem avançar para um próximo nível assim que tiverem dominado a etapa anterior. Portanto, ela também tem a característica de transformar, porque é realizada com constância e de forma consciente.

A avaliação formativa, como o próprio nome indica, intervém durante a formação do aluno, e não quando se supõe que o processo chegou a seu término. Ela indica as áreas que necessitam ser recuperadas, de forma que o ensino e o estudo imediatamente subsequentes possam ser realizados de forma mais adequada e benéfica (BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1983, p. 22).

Para que ela se efetive realmente é necessário traçar objetivos claros com planos de ação muito bem definidos, de preferência que sejam aplicados em doses homeopáticas até que o problema da aprendizagem seja sanado por meio da ação assertiva do professor.

Podemos inferir que, a partir da avaliação formativa os erros e acertos começam a ser reconhecidos pelos alunos. Essa consciência deverá levá-lo para um nível de conhecimento superior, ou seja, em um degrau acima daquele que ele se encontrava. Um recurso muito utilizado nesse tipo de avaliação é o *feedback*. Ele deve ser emitido a cada ação para reorientar a reação dos alunos na justaposição da tomada de decisões.

Há um sentido de que essa avaliação se fulcra em uma comunicação bilateral entre aqueles que ensinam (professores) e aqueles que aprendem (alunos). É dessa troca de informação que ambos revisam suas necessidades. Sant'anna (2014) aponta que a avaliação formativa:

É realizada com o propósito de informar o professor e o aluno sobre o resultado da aprendizagem, durante o desenvolvimento das atividades escolares. Localiza deficiências na organização do ensino-aprendizagem, de modo a possibilitar reformulações no mesmo e assegurar o alcance dos objetivos. (SANT'ANNA, 2014, p. 34)

Podemos a partir da observação de Sant'anna conferir à avaliação formativa a característica relacional entre os processos de ensino e aprendizagem. Apesar de terem significados distintos, são complementares, pois só pode ocorrer ensino quando ocorre aprendizagem e só há efetividade quando ambos comungam do mesmo propósito. Sabendo disso, consideramos que

A avaliação dita formativa tem, antes de tudo, uma finalidade pedagógica, o que distingue da avaliação administrativa, cuja finalidade é probatória ou certificativa. A sua característica essencial é a de ser integrada na acção de 'formação', de ser incorporada no próprio acto de ensino. Tem por objectivo contribuir para melhorar a aprendizagem em curso, informando o professor sobre as condições em que está a decorrer essa aprendizagem, e instruindo o aprendente sobre o seu próprio percurso, os seus êxitos e as suas dificuldades. (HADJI, 1993, p. 64)

Portanto, ela também pode ser conhecida como orientadora, já que um dos seus objetivos é orientar os alunos na construção das suas aprendizagens constantemente. Além disso é reflexiva, pois condiciona o professor sempre a pensar nas melhores estratégias e metodologias de ensino. E é desafiadora no sentido da sua implementação, pois não podemos desconsiderar as dificuldades de formação profissional do professor que foram discutidas neste trabalho. Assim, o ato de avaliar tem sido pouco reletido pelo docente. Além disso, em vários momentos, é preferível adotar práticas tradicionais que já não fazem mais sentido, uma vez que é mais fácil a reprodução do que a construção.

Dessa forma, a função da avaliação formativa é construir pontes. A metáfora utilizada ajuda-nos compreender que o sentido de avaliação está em conseguir conectar pontos, ligar coisas, fazer-se entender, cujo objetivo está em promover a aprendizagem. Desta forma

Avaliar para promover significa, assim, compreender a finalidade dessa prática a serviço da aprendizagem, da melhoria da ação pedagógica, visando à promoção moral e intelectual dos alunos. O professor assume o papel de investigador, de esclarecedor, de organizador de experiências significativas de aprendizagem. Seu compromisso é o de agir refletidamente, criando e recriando alternativas pedagógicas adequadas a partir da melhor observação e conhecimento de cada um dos alunos, sem perder a observação do conjunto e promovendo sempre ações interativas. (HOFFMANN, 2014, p. 20)

A condução de uma avaliação formativa é ampla e variável de acordo com a proposta pedagógica do professor e a necessidade de aprendizagem dos alunos.

Diferentes procedimentos avaliativos podem ser utilizados na avaliação formativa que, neste trabalho especificamente, denominamos de avaliações alternativas. A título de ilustração, podemos citar a Avaliação em Fases, Avaliação por Pares e Autoavaliação, cada qual com as suas características e que muitas vezes podem se complementar. Nos itens que se seguem falamos um pouco sobre cada uma delas.

2.4.3. Avaliação somativa

É o tipo de avaliação mais utilizada nos meios acadêmicos, dos primeiros anos do ensino fundamental até os maiores níveis de graduação, tudo ao final é testado e aferido em notas. Esse tipo de avaliação é comum ao final de um ciclo, programa de estudo, matéria, unidade de estudos, conjunto de conteúdos, etc. Com a soma de tais itens, chega-se ao fechamento de um bimestre, trimestre ou semestre e é o indicador se os alunos estão aptos a avançar de série no próximo ano letivo ou não (HAYDT, 1988, p. 18).

Não é raro observar já no primeiro dia de aula professores dando muita ênfase em como serão as provas ao longo do ano e falando muito pouco a respeito do conteúdo que será trabalhado. Ao contrário disso, o importante seria dar ênfase em como os alunos estarão sendo avaliados e de que maneira os conteúdos serão trabalhados.

As avaliações somativas constituem o resultado de um conjunto de notas escolares e segundo Luckesi (2014) essa rotina forma

[...] crianças, adolescentes e adultos predominantemente centrados na mentalidade de que o que importa é a 'nota que aprova'. Esse não é um padrão de conduta natural, mas apreendido ao longo do tempo; afinal, como na vida, onde toda as nossas condutas são aprendidas. (LUCKESI, 2014, p. 100)

Na condição de professor, tivemos de aprender, às vezes a duras penas, que os alunos nem sempre estão preocupados com o conteúdo ou com a forma como ele será ensinado. Na realidade, o próprio sistema escolar faz uma pressão e exige que de alguma forma os alunos tenham notas aferidas em seu caderno e no livro de registro do professor. Muitas vezes isto está ligado como uma forma de gestão do histórico escolar do aluno em oposição a reflexão sobre a sua aprendizagem efetiva.

A própria legislação estadual (PARANÁ, 2017) especifica como se deve registrar as avaliações sobre o rendimento escolar dos alunos, estipulando que o cálculo das médias deve ser definido pelo colegiado e aplicado da mesma forma por todas as disciplinas. Esse documento, igualmente, orienta que as notas devem ser de 0,0 a 10,0, bem como estabelece a quantidade mínima e máxima de instrumentos avaliativos que podem ser utilizados. Todos esses dados devem ser transpostos para sistema de registro *online*. Desse modo, os professores quase

sempre acabam sendo cobrados mais pela forma como registram as notas dos alunos do que pelo conteúdo ministrado em sala de aula.

Esse tipo de avaliação mostra-se como classificatório e seletivo, pois atribui notas aos resultados por ele obtidos. Suas funções são semelhantes a pedagogia do exame, sendo realizada em um momento privilegiado e somente ao final dos processos de ensino e de aprendizagem, sem que haja a possibilidade de retomadas ou intervenções. A avaliação somativa quando exclusivamente empregada, possui as mesmas funções do exame. A preocupação quanto ao seu uso, se dá em função dela ser o único tipo de avaliação a qual a maioria dos professores recorrem. (RISSI, 2018, p. 57).

É claro que deve existir um modo de se registrar o avanço dos estudos dos alunos, o problema é que na maioria das vezes se tem recorrido apenas a avaliação em forma de exame para isso. A avaliação deve ter sua função educativa na vida do aluno. Para tanto, é crucial que seja processual, cumulativa e que possa ocorrer em vários momentos, de forma que se possa acompanhar o pleno desenvolvimento das aprendizagens sobre os componentes curriculares cursados até determinado momento.

Até aqui discorremos um pouco sobre avaliação, sua tipologia, legislação, tendo como aporte teórico o estudo de variados pesquisadores desse campo do saber. Na seção seguinte, focalizaremos a tecnologia no ensino e as eventuais possibilidades de uso na avaliação pelos pares, pois o objetivo é elaborar um curso de formação de professores sobre Avaliação Pelos Pares *Online*.

2.5. A AVALIAÇÃO PELOS PARES COMO UMA ESTRATÉGIA DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

Tendo como base a sua denominação, pode parecer que a avaliação pelos pares ocorre cotidianamente nas salas de aula posto que o professor pode ser entendido como o par que avalia o aluno. Contudo essa avaliação alternativa será abordada, neste estudo, em outra perspectiva.

A Avaliação pelos Pares é aquela em que os alunos avaliam uns aos outros. Ela pode ser individual, em duplas ou em grupo e seu caráter é de cunho formativo. Como principais objetivos, destacam-se: alunos com mais autonomia

sobre o processo de aprendizagem, há a inclusão da responsabilização para avaliar o trabalho dos pares e participar ativamente da própria avaliação (ROSA; COUTINHO; FLORES, 2017).

Além de ser classificada como alternativa, a avaliação pelos pares pode ser considerada como sendo parte de uma metodologia ativa, cujo conceito reside na ideia de tirar o aluno da passividade e ser responsável pela sua aprendizagem. Nesse sentido, a intenção com a aprendizagem se baseia na corresponsabilidade de avaliar o trabalho de outro colega, desassociando-se do método avaliativo tradicional. (ROCHA SILVA; DE OLIVEIRA; KNITTEL, 2017).

Essa modalidade de avaliação adquire características de avaliação formativa quando o produto resultante da avaliação feita pelo par do aluno puder ser um *feedback* escrito ou oral. Desta forma o julgamento pode ser valorativo sem a inclusão de notas, conceitos ou de desempenho (ROSA; COUTINHO e FLORES, 2017).

A avaliação pelos pares se enquadra no contexto de avaliação formativa, que aqui chamamos de avaliação alternativa. Seu uso envolve atores escolares em posição de autoridade diferentes: professor e aluno. O aluno será tanto par avaliador do trabalho realizado pelos colegas, quanto será par avaliado dos seus trabalhos pelos colegas. O professor terá a incumbência de acompanhar o resultado da avaliação dada pelos pares avaliadores e pelos pares avaliados, podendo utilizar ou não os pareceres dos pares na avaliação global das atividades.

As pesquisas realizadas na Revisão da Literatura (RL) resultaram em uma dezena de trabalhos que a princípio não foram selecionados por não atender às características das questões norteadoras deste estudo. Entretanto, formam um material riquíssimo e interessante para a compreensão da importância da Avaliação pelos Pares no processo educativo. Nesta seção teceremos um pouco mais sobre o seu grau de relevância para verificar a necessidade da aplicação de curso de extensão para professores da Educação Básica. O ponto nevrálgico deste trabalho será romper com aquela ideia tradicional de avaliação, com na qual espera-se dos alunos a reprodução com exatidão dos conteúdos abordados.

Inicialmente é importante tecer duas considerações a respeito da avaliação pelos pares. O primeiro ponto é que os alunos podem não ter muito bem claro qual é a sua função nesse processo, já que não estão acostumados com a responsabilidade de ter que avaliar, estando acostumados apenas a serem

avaliados. Já o segundo aspecto se refere ao fato de poder parecer estranho para o professor aplicar essa avaliação, porque em cursos de graduação ou nos cursos de formação continuada esse tema costuma a não entrar em pauta. Portanto, os professores não vivenciam essa situação (LIMA, 2017). Tal ponderação ratifica a importância deste trabalho tendo em vista que possibilita a vivência dessa prática por parte dos professores em nível de formação continuada

De acordo com Lai e Hwang (2015) a avaliação por pares tem sido apontada como uma potencial estratégia de aprendizado para engajar os estudantes na construção do conhecimento e no desenvolvimento de habilidades. Isso porque mobiliza a compreensão dos critérios de avaliação dos professores, aprendendo a partir do trabalho dos pares e fazendo reflexões por meio dos dados obtidos. Um outro benefício é estimular a criatividade dos alunos. Os autores ainda afirmam que a avaliação pelos pares é uma estratégia de aprendizagem em que os alunos avaliam ou comentam o valor ou a qualidade do trabalho, assim como os resultados de aprendizagem de seus colegas que aprenderam com o mesmo conteúdo trabalhado. Os principais objetivos são: melhorar os resultados da aprendizagem dos alunos, estimular seu pensamento crítico e aumentar sua autonomia.

A avaliação pelos pares quando aplicada com uma Tecnologia Digital (TD) tem se mostrado uma “ferramenta cognitiva em ascensão” (SANTOS; COUTINHO; FLORES, 2017, p. 56). Também conhecida como *Online Peer Assessment* (OPA) em inglês, a Avaliação Pelos Pares *Online* visa à promoção de uma aprendizagem significativa, favorece a elaboração do pensamento crítico, o desenvolvimento de novas ideias, melhora o *feedback* que o aluno dá e recebe. Da mesma maneira, melhora a interação social dos alunos, favorece a autoaprendizagem e desenvolve diversas competências, tais como: o poder de síntese, de avaliar-se, de diagnosticar, de organizar o tempo, da comunicação interpessoal, da reflexão etc. (SANTOS; COUTINHO; FLORES, 2017).

Existe uma relação de reciprocidade na avaliação pelos pares, pois ela permite que alunos avaliem os trabalhos uns dos outros. Para fazer isso, individualmente ou em grupos, eles são divididos e trocam entre si o trabalho a ser avaliado. Todos assumem os papéis de avaliador e de avaliado. O papel do avaliador de pares exige que os estudantes avaliem o trabalho de colegas e produzam *feedback*, o que geralmente inclui comentários qualitativos, sugestões e recomendações, mas também podem vir como notas ou conceitos. Este *feedback*

visa apoiar os pares na identificação dos pontos fortes e fracos, bem como fornecer dicas para melhorar o seu trabalho. (HOVARDAS; TSIVITANIDOU; ZACHARIA, 2014).

Para Rosa *et al.* (2018):

As avaliações pelos pares remetem para a discussão de um paradigma que enfatiza a centralidade do estudante e os objetivos de formação, colocando o enfoque na aprendizagem e no seu papel ativo, o que remete para funções diferenciadas para o estudante e para o docente com implicações nos procedimentos da avaliação. (ROSA *et al.*, 2018, p. 267)

Destaca-se que esse procedimento avaliativo coloca responsabilidades compartilhadas entre os atores escolares e foge da típica avaliação tradicional aplicada ao final de um período. O modelo requer que o aluno esteja no centro de todo esse processo fazendo-o refletir sobre o desenvolvimento da sua aprendizagem, analisando a pertinência da produção dos seus pares e colaborando para um senso de responsabilização compartilhada consciente. Isso tudo passa necessariamente pela relevância e qualidade do *feedback*, sendo este, um mecanismo central nessa discussão.

A escolha de como se dará o *feedback* pode impactar na avaliação dos pares e essa é uma discussão sempre relevante. Existe, por exemplo, a possibilidade de tornar os pares avaliadores anônimos ou identificáveis. Isso pode levar a situações conflitantes porque envolve o relacionamento do grupo no qual os pares avaliados podem sentir a falta de imparcialidade na avaliação ocasionando à resistência do grupo nas atividades deste tipo (LIN, 2018). Os estudos de Lin (2018) feito com professores em serviço mostram que o papel do anonimato na Avaliação Pelos Pares *Online* trouxe como resultado benefícios cognitivos e pedagógicos para os alunos em formação.

Além do *feedback*, destacamos outro ponto considerado importante da Avaliação Pelos Pares, a rubrica. As rubricas de avaliação são elaboradas e distribuídas entre os pares. Ela é o norte que define os critérios pelos quais os pares avaliados serão submetidos. É interessante incluir os próprios alunos para auxiliar na elaboração dos critérios. Usar rubricas para avaliação pode facilitar a comunicação e o *feedback* entre professores e alunos: os professores usam rubricas para fornecer *feedback* aos alunos levando em consideração vários aspectos

sempre consultando-as. Desta forma os alunos sabem quais aspectos de seu trabalho tem que melhorar.

Uma rubrica de avaliação geralmente consiste em uma série de critérios de desempenho com classificações ou descritores para delinear ainda mais os critérios de avaliação. Mais importante, uma rubrica torna público os principais critérios para que os alunos possam usá-los no desenvolvimento, revisão e julgamento de seu próprio trabalho (EUGENIA, 2016).

A avaliação pelos pares permite que os alunos não apenas avaliem sua compreensão explicando, simplificando, esclarecendo, resumindo, reorganizando e reestruturando seu pensamento cognitivamente, mas também interagindo com seus pares para aumentar o seu conhecimento e desenvolver habilidades sociais.

Assim, nas últimas décadas, a avaliação por pares foi identificada no ensino superior como uma abordagem valiosa para a aprendizagem dos alunos. O método tem sido amplamente utilizado em vários campos para promover o envolvimento do acadêmico na avaliação com grandes impactos positivos na sua aprendizagem (LAI, 2014). Hovardas, Tsivitanidou e Zacharia (2014) apontam que não existe muita informação concentrada sobre avaliação pelos pares no Ensino Médio, ou seja, há pouca pesquisa, assim como Silva, Oliveira e Knittel (2017) constataram que a discussão sobre essa modalidade de avaliação ainda é escassa no contexto na Educação Básica. A consequência disso é que não se consegue saber realmente a qualidade do *feedback* dos alunos que não estão no Ensino Superior, já que para esse grupo, há mais pesquisas em andamento. Sendo assim, mais uma vez evidenciamos um campo de estudos privilegiado que pode se fazer sobre a Avaliação Pelos Pares *Online* na Educação Básica.

Como nem tudo emana só de positividade, algumas situações difíceis podem ser encontradas ao longo do caminho na hora da aplicação da avaliação pelos pares. Um dos problemas é a dificuldade dos estudantes em aceitar que seus colegas, estando em mesmo nível de maturidade, desempenhem essa função. Tal resistência pode resultar do fato de que, apenas o professor é rotulado como autoridade para avaliar. Ademais, o docente pode ser julgado, segundo o ponto de vista de alguns, por não estar cumprindo uma de suas tarefas, que é a de avaliar o trabalho dos alunos. (LIMA, 2017).

Liu e Hwang (2015) falam sobre alguns problemas que podem envolver a aplicação da avaliação pelos pares convencional, citando que os alunos podem ter dificuldade em compreender totalmente os critérios de avaliação fornecidos pelo professor. Por isso sugerem que os professores considerem envolver os estudantes na determinação dos critérios de avaliação. Outra dificuldade encontrada na maioria das atividades de avaliação por pares é que os professores geralmente não conseguem fornecer comentários ou *feedback* instantâneos devido à falta de ferramentas ou estratégias eficazes. Importa destacar que o *software* OPA permite ao professor agir de forma mais rápida.

Conforme exposto, a avaliação pelos pares é uma excelente estratégia de ensino, pois dividindo a responsabilidade com os alunos, torna-os mais autônomos, confiantes para fazer a regulação da própria aprendizagem e menos dependentes de julgamentos feitos pelos professores. É importante trabalhar aspectos como: relacionamento social, qualidade de *feedback* e a importância de estabelecer critérios para as rubricas. Vale reforçar que esses itens são essenciais para uma condução favorável a aplicação dessa avaliação. Como contraponto, estão os desafios para sua implementação, principalmente quando no contexto da Avaliação Pelos Pares *Online*.

2.6. RECURSOS TECNOLÓGICOS NA EDUCAÇÃO

Tecnologia na Educação é um assunto amplo, porque do ponto de vista ontológico, todo e qualquer recurso utilizado nas instituições de ensino pode ser considerado uma tecnologia, sejam elas sociais, palpáveis ou intangíveis. Neste trabalho usamos a tecnologia como uma estratégia para fazer a avaliação pelos pares, numa abordagem do ensino mediado pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC).

Para Almeida (2015), as Tecnologias da Informação e Comunicação aplicadas em um contexto educativo, podem proporcionar melhorias no aspecto formativo do professor. Nesse cenário, vale lembrar que ainda existem universidades que têm grades curriculares engessadas e escolas com pouco infraestrutura. Sendo assim, a inclusão de tecnologia às aulas, ao mesmo tempo em que é um desafio, faz com que o professor reflita sobre sua ação. Por extensão, mobiliza a elaboração de planejamentos diferenciados possibilitando o entendimento

de que aliar a tecnologia com a pedagogia pode favorecer o ensino e a aprendizagem. Nesse sentido, Almeida (2015) fala sobre domínio e metodologias ativas:

O professor que associa a TIC aos métodos ativos de aprendizagem desenvolve a habilidade técnica relacionada ao domínio da tecnologia e, sobretudo, articula esse domínio com a prática pedagógica e com as teorias educacionais que o auxiliem a refletir sobre a própria prática e a transformá-la, visando explorar as potencialidades pedagógicas da TIC em relação à aprendizagem e à consequente constituição de redes de conhecimentos. (ALMEIDA 2015. p. 72)

Há que se fazer um adendo sobre as tecnologias emergentes que surgiram nos últimos anos e considerar que não só elas, mas a geração dos alunos mudou radicalmente nesse tempo, podendo deduzir que o sistema educacional da maneira como foi projetado há séculos já não faz mais frente com os alunos da atualidade (PRENSKY, 1999).

Atualmente o acesso, a manipulação e o compartilhamento da informação se transformaram radicalmente. Lemos (2004) discute a flexibilidade de acesso à informação por meio dos dispositivos móveis, os quais podem estar conectados ininterruptamente à internet, transpassando barreiras sociais e geográficas. O fácil acesso à informação traz grandes desafios para a educação. Daí que seja esperado que o professor tenha outro perfil e a escola possa ser pensada de forma diferente também.

A título de ilustração, houve um tempo em que para se fazer uma pesquisa escolar o único material disponível nessa instituição era uma Barsa¹. Hoje, ao contrário, com apenas um toque na tela, é possível acessar grande parte do conhecimento que a humanidade acumulou ao longo da história. Por isso, os próprios modelos de aula tradicional (quase puramente expositiva) e os meios de avaliação (quase sempre como exames) devem ser adaptados. No mundo contemporâneo no qual o real e o virtual se inter-relacionam tornou-se indissociável a vivência da sociedade hodierna com as TDIC. Para tanto, é essencial que os sistemas educativos não sejam alheios a esse processo. Sendo assim

¹ Enciclopédia lançada em 1964 que traz milhares de verbetes sobre diversos assuntos em todas as áreas do conhecimento.

A convivência nos espaços híbridos multimodais da hiperconexão provoca mudanças nos modos de interagir, representar o pensamento, expressar emoções, produzir e compartilhar informações e conhecimentos, assim como aporta novos elementos à aprendizagem, podendo trazer novas contribuições e desafios aos processos educativos. As mudanças na sociedade e na cultura, advindas da disseminação das práticas sociais mediatizadas pelas TDIC, são de tal envergadura que suscitam estudos gerados em distintas áreas do conhecimento (VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017, p. 457-458).

Na Avaliação Pelos Pares *Online* ou OPA as TDIC empregadas podem ser encontradas de duas formas, adaptando ferramentas existentes que geralmente não foram planejadas para uso com OPA ou na implementação de novas ferramentas com exclusividade para esse fim. Santos, Coutinho e Flores (2017) identificaram a partir de uma Revisão Sistemática da Literatura algumas ferramentas como Google Docs, *Wikis*, Ambientes Virtuais de Aprendizagem e Sistemas de Resposta ao Alunos (*clickers*), que são configuradas para trabalhar com a OPA e outras ferramentas criadas exclusivamente para esse fim como *Guess it!*[®] e a *PASS*[®].

As TIC são citadas no trabalho de Rosa, Coutinho e Flores (2017) como um conjunto de ferramentas cognitivas que possibilitam a execução da OPA, questionando se os objetivos adjacentes à ferramenta irão melhorar a prática pedagógica e a reflexão sobre a ação do ato de avaliar. Ainda chamam a atenção para o cuidado que se deve ter no planejamento.

À vista disso relacionamos como TDIC o *software* OPA², o qual irá intermediar todo o processo da Avaliação Pelos Pares *Online* neste projeto, pois será o local onde os trabalhos realizados pelos alunos ficarão armazenados. É por meio dele que as atividades serão visualizados, distribuídos, analisados, receberão pareceres dos pares e do professor. Classificamos então o *software* OPA como uma ferramenta exclusiva utilizada para o fim de se fazer a Avaliação Pelos Pares *Online*. Logo, não será necessário fazer adaptações para usá-lo uma vez que suas funcionalidades já serão implementadas para isso.

No Capítulo 3 abordaremos os encaminhamentos metodológicos que proporcionaram a criação do curso de extensão proposto para os professores.

² O *software* OPA tem o mesmo acrônimo da avaliação alternativa *Online Peer Assessment (OPA)*. Para diferenciá-los, quando tratado do *software* o artigo definido será "o" e quando da avaliação será o artigo "a", ficando assim: o OPA / a OPA

No curso em questão, foram trabalhados os aspectos legais da avaliação, conceitos de avaliação formativa, com aprofundamento teórico em Avaliação Pelos Pares na modalidade *online* e, por fim, foram capacitados para utilizar o *software* OPA em um contexto real.

Na esfera dessa formação como estratégia metodológica, utilizamos o Ensino Híbrido, sobre a qual será tecida considerações no capítulo que se segue.

3. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

No que tange aos encaminhamentos metodológicos adotados no delineamento desta pesquisa, tem-se por definição de Gil (2002, p. 17) que a pesquisa é um “procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Para responder de que forma o *software* OPA pode contribuir para aplicação da Avaliação Pelos Pares *Online* na Educação Básica, que é a questão norteadora desta pesquisa, adotamos um protocolo para os aportes metodológicos.

Sendo assim, definir uma metodologia é importante, pois permite ao pesquisador processar informações por meio de procedimentos sistematizados visando garantir a integridade de dados de modo que possa conduzi-lo ao encontro de respostas para sua situação problema (MARCONI; LAKATOS, 2017).

Esta pesquisa possui abordagem qualitativa. Conforme Casarin (2003), a pesquisa qualitativa possui “uma metodologia predominantemente descritiva. [...] Nesse tipo de pesquisa, a quantificação dos objetos estudados não é priorizada” (CASARIN, 2003, p. 32). Seu objetivo é descrever fenômenos e fazer relações, não se limitando a dados estatísticos e fatores matemáticos para gerar conjecturas.

Desse modo, a partir dos dados coletados com diversas ferramentas *Online* e também com a captura de áudio dos participantes do curso de extensão, iremos analisar esses dados por meio da Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES; GALIAZZI, 2007). A pesquisa foi conduzida pelo próprio pesquisador que aplicou o curso e todos os instrumentos de coleta de dados e os participantes foram professores da Educação Básica.

Dividimos este capítulo em subitens como forma de traçar um detalhamento maior dos procedimentos adotados pelo pesquisador. Assim, subdividimos-o da seguinte maneira: Protocolos da Revisão da Literatura; Ensino Híbrido: uma Metodologia Ativa favorável ao Ensino para aplicação de um Curso com o OPA e o detalhamento do roteiro do curso. Na Seção 4 apresentamos os encaminhamentos metodológicos para a Análise dos Dados.

3.1. PROTOCOLOS DA REVISÃO DA LITERATURA

Compreendendo as funções da avaliação, sua pauta legisladora e sabendo em que momento histórico a avaliação passa a ser vista como mediadora das aprendizagens, este tópico traz uma adaptação da Revisão Sistemática da Literatura (RSL) de Kitchenham (2004), que aqui chamaremos apenas de Revisão da Literatura (RL). Essa revisão versa sobre um tipo específico de avaliação alternativa a favor da aprendizagem, a Avaliação Pelos pares Mediada pelas TDIC na Educação Básica.

A intenção desta revisão é que ela possa ajudar a responder à questão norteadora da pesquisa. Para isso, recorreremos a algumas bases de dados nacionais e internacionais com a premissa de ajudar a respondê-la. Além disso, proporemos uma análise sobre a formação de professores no contexto nacional e versaremos sobre o que se tem produzido a respeito de avaliação pelos pares.

Esse aporte teórico contribuiu com o objetivo geral deste trabalho: elaborar um curso semipresencial para os professores da Educação Básica que proporcione uma vivência sobre a avaliação pelos pares embasados em teorias da área mediado pelo *software Online Peer Assessment* (OPA).

Em princípio, no meio da produção acadêmica, a junção dos termos Avaliação Pelos Pares pode produzir a ideia de que o conteúdo do trabalho é sobre a avaliação feita por pares de pareceristas que revisam e mantêm a qualidade de publicações científicas. No entanto, a condução desta pesquisa não tem este foco. Por meio de uma série de critérios, selecionamos alguns trabalhos afins, com vistas a sustentar nossas argumentações tanto no que se refere à questão norteadora da pesquisa tanto no que diz respeito às indagações que surgiram posteriormente.

A Avaliação Por Pares é uma avaliação alternativa de caráter formativo, assim como a autoavaliação e a avaliação em fases. Nosso foco está em compreender como a avaliação pelos pares tem sido utilizada na Educação Básica ou na formação de professores com o uso das TDIC.

O mérito desta RL foi buscar pesquisas recentes da área que versavam sobre Avaliação Pelos Pares ou *Peer Assessment* (em inglês) na Educação Básica. O objetivo foi localizar, analisar, interpretar e correlacionar trabalhos que sejam considerados relevantes para substanciar a argumentação da pesquisa em questão, estando situada como um estudo secundário.

Fizemos alguns questionamentos para nortear a busca documental nos portais eletrônicos para que estes pudessem ajudar a responder a problemática da pesquisa em questão. As indagações colocadas foram:

- A Avaliação por Pares é aplicada na Educação Básica?
- São empregados sistemas informáticos para sua implementação?
- Quais as potencialidades e fragilidades do seu uso?

Para situar o estudo em um contexto atual, foi estabelecido o período dos últimos cinco anos (entre 2014 a 2018) para fazer o mapeamento de artigos em revistas e periódicos, teses e dissertações.

Na seleção dos estudos primários, foram incluídos aqueles que estão disponibilizados na plataforma Sucupira com a pesquisa dividida em quatro partes.

A primeira seleção foi realizada em língua portuguesa em periódicos nacionais que estão nos índices restritos (A1, A2 e B1) da plataforma Qualis – cujos periódicos encontram-se na classificação do quadriênio 2013-2016 na área de Ensino.

As revistas foram selecionadas com base em um filtro comum que deveria trazer a palavra Avaliação no título, sendo elas da área de Ensino ou Educação, delineando pesquisas de Avaliação pelos Pares com a mediação de algum tipo de TDIC.

Uma segunda seleção da pesquisa foi realizada desta vez, em língua inglesa para localizar artigos que tratassem sobre *Peer Assessment* ou similares, já que o termo é essencial neste trabalho. Importa mencionar que diagnosticamos pouca referência ao termo nas revistas nacionais.

Além das revistas já mencionadas, outras duas bases de dados foram utilizadas para incorporar mais dados. Na terceira parte da pesquisa foi utilizada a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e por fim, de maneira mais regionalizada, a busca foi feita no portal do Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE, local em que estão disponibilizados milhares de trabalhos realizados por professores da Educação Básica do estado do Paraná. Desta vez, ambas bases tiveram a busca feita em língua portuguesa.

O uso de diversas bases de dados nas duas etapas de ensino, compreendendo nível básico e superior, serviu como baliza para a definição e referenciação dos encaminhamentos que este estudo propõe.

O Quadro 1 mostra a quantidade de trabalhos que foram pesquisados em cada local da pesquisa:

Quadro 1: Locais da pesquisa

LOCAL	Qualis	Quantidade
Revista da Avaliação da Educação Superior	A1	181
Avaliação e Políticas Públicas em Educação	A1	198
<i>Computers and Education</i>	A1	980
Estudos em Avaliação Educacional	A2	165
META: Avaliação	B1	112
<i>Informatics in Education</i>	B1	96
<i>International Journal of Information and Education Technology</i>	B1	747
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD	-	320
Portal do PDE ³	-	193
Quantidade total de documentos pesquisados		2992

Fonte: os autores

Conforme podemos vislumbrar no quadro acima, ao todo, levantamos 2992 trabalhos, entre artigos, dissertações e teses. Aplicando critérios de inclusão e exclusão, restaram apenas 6 trabalhos em que são dadas contribuições acerca do uso da Avaliação pelos Pares com suporte de alguma TDIC na Educação Básica ou em cursos de formação de professores.

Importante salientar que todos os trabalhos selecionados ficaram condensados em apenas uma base, a revista *Computers and Education*. Todas as demais não trouxeram trabalhos que pudessem responder às indagações feitas.

Diante da quantidade expressiva de trabalhos analisados obteve-se um retorno quantitativo pequeno sobre o tema específico que compõe a problemática desta pesquisa. Em razão disso, consideramos que há um campo promissor na área da Avaliação Pelos Pares *Online* mediada por alguma TDIC na Educação Básica, ratificando a importância de se pesquisar sobre este tema.

³ O portal do PDE não é uma revista com revisão por pares. São artigos escritos resultantes da implementação de uma Produção Didático-Pedagógica com orientação de um professor vinculado a uma universidade estadual.

3.2. ENSINO HÍBRIDO: UMA METODOLOGIA ATIVA FAVORÁVEL AO ENSINO PARA APLICAÇÃO DE UM CURSO COM O OPA ROTOCOS DA REVISÃO DA LITERATURA

Ainda hoje temos um modelo educacional no qual o professor tem a crença de estar munido de todos saberes necessários para praticar sua docência,. Então expõe sobre o conteúdo, passa atividades, as corrige, elabora avaliações e emite notas para cumprir o que se pede no sistema. Os alunos quase sempre ficam passíveis, sem poder dialogar, questionar, discutir critérios, debater sobre as formas de avaliação, falar o que sabem ou sobre o que gostam.

Estruturalmente as escolas continuam como foram construídas no século passado e os métodos de ensino, em sua maioria, também. Nesta investigação, familiarizamos com as tecnologias voltadas para a área da educação, as quais, de certa forma vem mudando paradigmas e conceitos. Nessa linha de mudança, discutiremos o Ensino Híbrido e o que ele tem de mais importante.

O Ensino Híbrido é uma metodologia de ensino que mistura o ensino presencial de sala de aula e o *online*, utilizando as TDIC a seu favor. É um contraponto com a educação tradicional, pois visa colocar o aluno no centro de todo processo de aprendizagem, fazendo-o sujeito mais ativo. Para Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015)

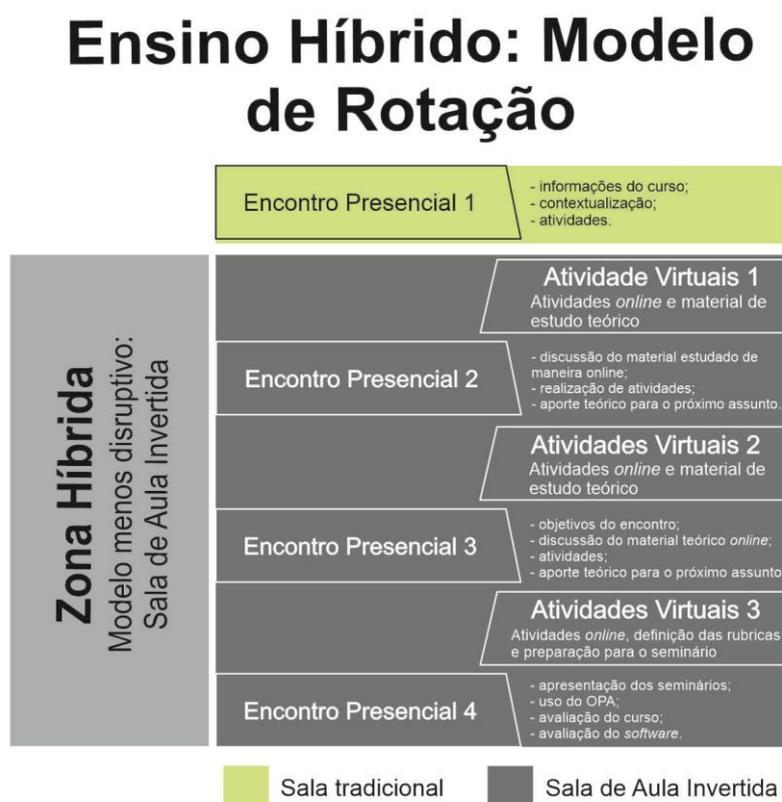
O papel desempenhado pelo professor e pelos alunos sofre alterações em relação à proposta de ensino considerado tradicional, e as configurações das aulas favorecem momentos de interação, colaboração e envolvimento com as tecnologias digitais. O ensino híbrido configura-se como uma combinação metodológica que impacta na ação no professor em situações de ensino e na ação dos estudantes em situações de aprendizagem. (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 23)

Dentro da metodologia do Ensino Híbrido existe uma estrutura que a divide em dois grandes grupos com quatro categorias que por conseguinte, também são subdivididas em subcategorias. Assim sendo, temos o modelo sustentado, que é mais parecido com os modelos tradicionais e de aplicação menos complexa e os modelos do tipo disruptivos, que são mais complexos de aplicar e mais focados nas necessidades individuais dos alunos.

As quatro categorias principais do Ensino Híbrido são: Modelo de Rotação, Modelo Flex, Modelo à *la Carte* e Modelo Virtual Enriquecido.

A Figura 2 é uma adaptação dos autores do modelo elaborado pelo Instituto Clayton Christensen (2013) e mostra como foi utilizado o modelo de ensino híbrido para aplicar o curso.

Figura 2: Modelo de ensino híbrido utilizado



Fonte: Adaptado de CHRISTENSEN; HORN ; STAKER (2013, p. 28)

Existem diversas configurações para a aplicação do Ensino Híbrido e nesta pesquisa trabalharemos com o curso de extensão sustentado dentro do Modelo de Rotação.

Utilizamos a abordagem de Sala de Aula Invertida⁴ já que o curso será semipresencial e o material de estudo deverá ser visto fora da sala e discutido

⁴ A Sala de Aula Invertida (*Flipped Classroom*, em inglês) é um modelo de rotação que privilegia a sala de aula para ser um espaço de debates, atividades práticas e revisão de conceitos, cuja parte teórica é estudada previamente pelos alunos de forma *online* em casa ou em outro local fora da sala de aula. (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015)

presencialmente com diversas atividades. Optamos por esse modelo por acreditar que é de mais fácil assimilação pelos professores, os quais poderão reproduzir dentro do seu contexto de sala de aula.

Os desafios dessa metodologia estão em construir currículos flexíveis que possam ter a metodologia como opção viável, capacitar professores que refaçam seus planejamentos com propósito e leve a repensar os espaços escolares com mobiliário e equipamentos adequados. Quando não for possível esse movimento, apenas a adequação do que já existe na instituição de ensino já resolve. Moran (2015, p. 28) orienta que é necessário

Capacitar coordenadores, professores e alunos para trabalhar mais com metodologias ativas, com currículos mais flexíveis, com inversão de processos (primeiro, atividades online e, depois, atividades em sala de aula). Podemos realizar mudanças incrementais, aos poucos ou, quando possível, mudanças mais profundas, disruptivas, que quebrem os modelos estabelecidos.

Inferimos então que o Ensino Híbrido é uma proposta inovadora no sentido de aliar de maneira integrada à tecnologia do ensino presencial com o *online* e adaptada a qualquer contexto tecnológico. Além disso os alunos são mais partícipes do seu processo de aprendizagem e os professores passam a ter uma função de orientador nesse processo.

O detalhamento da execução da metodologia junto ao curso estará melhor caracterizado na próxima seção, momento que serão abordados os aspectos gerais do curso.

3.3. DETALHAMENTO DO ROTEIRO DO CURSO

3.3.1. Objetivo Geral do Curso

Sendo desenvolvido na modalidade semipresencial, com a implementação do curso, objetivou-se que os professores desenvolvessem um olhar diferenciado em relação à Avaliação Pelos Pares Online, trazendo uma discussão propositiva e contextualizada sobre avaliação formativa de modo que pudessem resgatar pontos e contrapontos durante sua formação docente. Da mesma maneira, intencionou-se que os docentes tivessem a oportunidade de contrastar os desafios existentes na sua trajetória profissional, compreender as funções da Avaliação Pelos

Pares, serem capacitados para utilizarem o *software* OPA e por fim, que pudessem refletir sobre a sua própria prática avaliativa-pedagógico.

3.3.2. Objetivos Específicos do Curso

- a. Reconhecer a forma com que os professores em exercício compreendem a avaliação feita no ambiente escolar, analisando em que medida ela se aproxima e/ou se distancia dos conceitos que se tem sobre avaliação formativa ou sobre exame escolar;
- b. Analisar documentos orientadores da legislação do MEC e da SEED do Paraná que abordam questões específicas relacionadas às práticas avaliativas que devem acontecer no âmbito escolar;
- c. Oportunizar um espaço para que os professores em exercício possam se aprofundar sobre os principais conceitos de avaliação formativa, disseminando o conceito de Avaliação Pelos Pares *Online*;
- d. Realizar leituras teóricas dos principais autores que discutem sobre os tipos de avaliação que existem, trazendo-os para dentro do contexto de cada participante do curso;
- e. Capacitar professores da Educação Básica para a utilização do *software* OPA com vista a trabalhar a Avaliação Pelos Pares *Online* como suporte didático.
- f. Verificar se a compreensão sobre Avaliação Pelos Pares *Online* pode influenciar a prática docente na Educação Básica.

Antes da realização do curso, o processo de organização passou por algumas etapas com o objetivo de deixar tudo preparado para as atividades presenciais e à distância, sendo elas:

1. Cadastro do curso de extensão na plataforma Sistema de Registro de Atividades de Pesquisa, Extensão e Ensino (SECAPEE) da UENP com carga horária de 32 horas;
2. Banner para a divulgação para redes sociais, *e-mail* institucional e visitas às escolas (Figura 3);

Figura 3: *Banner de divulgação*

Curso Semi presencial **32H**
 Certificado emitido pela **UENP** **GRATUITO**
 válido para progressão e atividades complementares

{ Avaliação pelos Pares *online*: }
 uma alternativa para avaliar a aprendizagem

Onde?
 Núcleo Regional de Educação de Jacarezinho,
 Sala da CRTE

Quando?
 30/08; 06/09; 13/09 e 20/09
 das 13h15 às 17h15

Inscrição
abre.ai/opa19

NRE Jacarezinho
PPGEN PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM ENSINO - UENP

Fonte: os autores

3. Formulário de inscrição *online* organizado com o objetivo de obter os dados dos participantes contendo a orientação da forma de participação, com critérios para a emissão de certificação, para gerar o Termo de Consentimento, lista de presença e certificados;

4. Organização do espaço onde ocorreu o curso, sendo esse realizado via parceria entre Núcleo Regional de Educação de Jacarezinho (NRE) e UENP por meio de Carta de Cooperação Pedagógica feita entre as partes em 2017, disponível no endereço eletrônico > <https://uenp.edu.br/ppgen-convenios/9066-cooperacao-pedagogica-ppgen-nucleo-regional-de-educacao-de-jacarezinho-pr/file>. Tal documento que consta no Apêndice deste trabalho.

5. Na parte virtual do curso virtual foi utilizada uma plataforma de ensino *online*, o Google Classroom. Obs: Na inscrição os cursistas tiveram que inserir um *e-mail* com domínio @gmail.com;

6. Por fim, foi feita toda a organização das atividades no ambiente virtual Google Sala de Aula.

3.4. ESTRUTURA DO CURSO

O curso foi disponibilizado na modalidade semipresencial sendo 16h presenciais, divididas em 4 encontros na sede do Núcleo Regional de Educação de Jacarezinho e 16h de estudos *online*, perfazendo um total de 32h de carga horária.

Primeiro Encontro - Presencial (4 horas)

O primeiro encontro teve como objetivo possibilitar aos cursistas o contato inicial com a proposta principal do curso. Em linhas gerais, o intuito foi trazer à tona a noção de avaliação no aspecto da experiência profissional ou de uma análise do senso comum, refletir um pouco sobre a história e os documentos orientadores que tratam da avaliação, familiarizar-se com o conceito de avaliação formativa, sobretudo da Avaliação Pelos Pares Online, e conhecer o ambiente virtual de aprendizagem no qual as atividades a distância foram expostas.

Quadro 2: Atividades do primeiro encontro presencial

Atividade	Objetivos
Apresentação da ementa, do conteúdo programático do curso e dos objetivos do primeiro encontro	Explicar aos participantes do curso os objetivos, a forma como o curso está organizado, as atividades e a forma de participação para obtenção da certificação
Questionário em um quadro interativo Ferramenta utilizada: Padlet	Pergunta: O que é ser um bom professor? A proposta dessa atividade é analisar instantaneamente as respostas dadas pelos professores a fim de verificar se a avaliação tem algum peso na esfera do que vem a ser um bom professor.
Avaliação diagnóstica (<i>Check-in</i>) Ferramenta Utilizada: Google Formulários	Por meio de um formulário <i>online</i> , os participantes do curso deverão responder, por meio de questões dissertativas e de múltipla escolha, acerca de seus conhecimentos sobre avaliação. O objetivo é, em momento oportuno, utilizar as respostas como forma de reflexão sobre a dicotomia teoria-prática, confrontando com as atividades realizadas no curso.
Acesso à plataforma de ensino virtual Ferramenta utilizada: Google Sala de Aula	Alguns minutos da aula serão destinadas à apresentação do Google Sala de Aula para ambientação dos cursistas na plataforma na qual terão atividades virtuais

Leitura da Carta de Cooperação	Mostrar para os cursistas que o curso está sendo realizado pelo NRE de Jacarezinho por meio de acordo de cooperação com a UENP.
Entrega do Termo de Consentimento	O termo já conterá os dados coletados da ficha de inscrição, cabendo ao cursista datar e colocar a assinatura.
Imagens	Apresentação de duas imagens para representar a diferença entre a avaliação tradicional comumente feita no ambiente escolar e a avaliação formativa
Infográfico - História da Avaliação Ferramenta Utilizada: Prezi	Exibir resumidamente por meio do infográfico os principais momentos que a forma de avaliação perpassa, sua institucionalização e o surgimento da avaliação formativa na literatura.
Legislação da avaliação	Mostrar os principais trechos sobre a avaliação, perpassando as LDBs (1961, 1971 e 1996), a Deliberação 007/1999 do Conselho Estadual de Educação, a Instrução 15/2017 e o que está posto no Referencial Curricular do estado do Paraná. Confrontar isso com o PPP/Regimento Escolar da Escola.
Tipos de Avaliação	Discorrer sobre os principais tipos de avaliação que são classificados na literatura e de que forma eles são entendidos na escola
Pergunta final Ferramenta Utilizada: Mentimeter	O encerramento do primeiro encontro se dará com a criação de uma nuvem de palavras com a proposição: Defina em uma palavra a sensação que você tem quando escuta a palavra AVALIAÇÃO.

Fonte: os autores

Atividades *online* - Semana 1 (8 horas)

As atividades *online* da primeira semana objetivaram levantar maiores informações a respeito do que o cursista gostaria de ter abordado no encontro presencial, mas não conseguiu; conhecer mais os motivos que levaram professores em serviço a realizar o curso; disponibilização de materiais extras que abordam assuntos relacionados à avaliação em seus vários aspectos e, por fim, foi solicitado que os professores sugerissem temas que pudessem ser retomados no encontro presencial.

Quadro 3: Atividades da primeira semana virtual

Atividade	Objetivos
Pergunta	Perguntar na ferramenta própria do Google Sala de Aula “Por que você está fazendo este curso?”
Formulário de avaliação do primeiro encontro (<i>Check out</i>)	Formular três perguntas aos cursistas com o intuito de verificar se alguma concepção sobre avaliação prévia mudou após o contato com documentos orientadores, legislação, noção sobre avaliação formativa etc
Reportagem sobre a Escola da Ponte	Trazer para a discussão alguns trechos de textos sobre como funciona a avaliação da aprendizagem na Escola da Ponte e lançar a pergunta na sessão de comentários: é possível avaliar sem dar nota?
Atividade para a próxima aula	Leitura de um texto sobre Avaliação Formativa para o próximo encontro

Fonte: os autores

Segundo encontro presencial (4 horas)

No segundo encontro presencial, cursistas tiveram contato mais aprofundado com as características da avaliação formativa, conhecendo sua tipologia, confrontando o espectro teórico dos textos legisladores com a prática que ocorre cotidianamente em sala de aula. Além disso compreenderam o viés de diálogo que essa prática avaliativa possibilita entre o ensino e a aprendizagem. Abaixo, segue o conteúdo que foi desenvolvido no encontro em questão:

Quadro 4: Atividades do segundo encontro presencial

Atividade	Objetivos
Apresentação da estrutura de conteúdos desenvolvidos no segundo encontro	Explicitar aos participantes do curso os objetivos gerais do segundo encontro
Questionário sobre texto lido previamente acerca do Google Sala de Aula Ferramenta utilizada: <i>Plickers</i>	Montar um questionário com 5 questões no <i>Plickers</i> sobre o conteúdo do texto que eles deveriam ter lido antes do encontro presencial.
Exposição do texto de leitura	Nesse momento, os cursistas deverão discutir sobre a leitura do texto da atividade <i>online</i> a fim de retomar os principais conceitos ali discutidos. A discussão também ficará aberta para falar sobre os outros materiais que constavam no Google Sala de Aula.
Apresentação de conceitos sobre avaliação pelos pares	Falar da avaliação formativa, com foco é na avaliação pelos pares, apresentando suas

	principais características.
Análise de artigo sobre Avaliação Pelos Pares <i>Online</i>	Distribuir o artigo da Revisão Sistemática da Literatura sobre <i>Online Peer Assessment – OPA</i>
Roda de conversa	Discussão no grande grupo sobre os tópicos apresentados na Avaliação Pelos Pares <i>Online</i> e como ela se diferencia da avaliação tradicional

Fonte: os autores

Atividades *online* - Semana 2 (4 horas)

As atividades a distância da semana 2 objetivaram aprofundar os conceitos da Avaliação Pelos Pares *Online*, pois é uma modalidade de avaliação alternativa que não é usualmente utilizada na Educação Básica.

Quadro 5: Atividades da segunda semana virtual

Atividade	Objetivos
Formulário de avaliação do segundo encontro (<i>Check out</i>)	Formular três perguntas aos cursistas sobre o encontro presencial da Avaliação Pelos Pares <i>Online</i> .
Vídeo sobre Avaliação pelos Pares	Disponível no Youtube > https://www.youtube.com/watch?v=pGEQIQCcE4s&list=PLDqOviylh3SZqJlv1nYGNawzOGJxSqlik&index=2&t=0s
Documento colaborativo Google Documentos	Um documento aberto com sugestões dadas pelos cursistas sobre que tipos de atividades poderiam ser utilizadas ou adaptadas para serem avaliadas pelos pares
Pergunta Google Sala de Aula	Indagar sobre a possibilidade de utilizar a Avaliação Pelos Pares <i>Online</i> na Educação Básica
Pergunta Google Sala de Aula	Pergunta proposta: Existe algum ponto negativo na utilização da Avaliação Pelos Pares <i>Online</i>
Primeiro tutorial do <i>software</i> OPA	Atividade em vídeo ou texto com prints da tela do <i>software</i> OPA

Fonte: os autores

Terceiro encontro presencial (4 horas)

Nesse encontro presencial os cursistas tiveram o primeiro contato com o *software* OPA para realização de cadastro, navegação na plataforma, cadastro de cursistas, disponibilização e correção das atividades.

Quadro 6: Atividades do terceiro encontro presencial

Atividade	Objetivos
Apresentação da estrutura de conteúdos dos conteúdos desenvolvidos no terceiro encontro	Explicitar aos participantes do curso os objetivos gerais do terceiro encontro
Questionário em um quadro interativo Ferramenta utilizada: Padlet	Iniciar com a seguinte questão: o que você aprendeu até aqui sobre avaliação formativa e avaliação pelos pares? Discussão coletiva assim que as primeiras respostas forem sendo dadas
O projeto do OPA	Apresentação da pesquisa que levou ao desenvolvimento do <i>software</i> OPA e explicitação da principal finalidade do seu uso
Acesso ao OPA	Disponibilização do endereço eletrônico de acesso e realização do cadastramento dos professores cursistas no <i>software</i>
Navegação pelos menus	Conhecendo e se ambientando no <i>software</i>
Populando as informações	Criando disciplina, turmas e os testes
Análise crítica da opção de avaliação	Compreendendo de que forma é possível criar as avaliações, definindo os critérios, os pesos nas notas e a forma de avaliação
Distribuição dos pares	Analisando os tipos de distribuição de pares existentes
Simulando atividade	Os professores deverão simular a inclusão de uma atividade no OPA
Formulário Google	Os professores deverão registrar as impressões positivas e negativas do <i>software</i> bem como sugerir possíveis uso da ferramenta em sala de aula

Fonte: os autores

Atividades *online* - Semana 3 (8 horas)

A atividade da semana *online* consistiu na divisão dos grupos em pares para realizar a leitura de alguns textos selecionados, que abordam assuntos relacionados à avaliação. Os cursistas tiveram de montar um documento

de apresentação, fazer a submissão no OPA e apresentar um seminário para os colegas, os quais deveriam avaliar o trabalho final pelo OPA.

Quadro 7: Atividades da segunda semana virtual

Atividade	Objetivos
Leitura de texto	Disponibilização de artigos para as duplas
Elaboração de apresentação Ferramenta utilizada: Google Apresentações	Cada dupla deverá elaborar sua apresentação sem ultrapassar o limite máximo de 15 minutos e postar no Google Sala de Aula até o dia do próximo encontro.
Definição das Rubricas Ferramenta utilizada: Whatsapp	A distância os professores irão construir um documento de rubrica para os seminários. Esse documento deverá ser construído colaborativamente.

Fonte: os autores

Quarto encontro presencial (4 horas)

O último encontro presencial teve como intenção fazer com que os professores vivenciassem uma prática de Avaliação Pelos Pares *Online* com o OPA. Por isso, foram definidos critérios, sugerida a elaboração de uma apresentação e a divisão das duplas para apresentação do seminário.

Quadro 8: Atividades do quarto encontro presencial

Atividade	Objetivos
Apresentação da estrutura de conteúdos do quarto encontro	Explicitar aos participantes do curso os objetivos gerais do quarto encontro
Apresentação dos seminários	Com base nos artigos disponibilizados no AVA, as duplas de professores deverão apresentar o seminário. Paralelamente a isso, as outras duplas de professores serão pares avaliadores da atividade que estará no <i>software</i> OPA. A atividade final do curso terá relação direta com a ação dessa atividade.
Discussão em grupo	Após a apresentação e as avaliações dos pares, é momento de sentar e discutir com os professores suas percepções, aspectos positivos e negativos, além de outras opiniões que possam ter sobre o OPA.
Avaliação do curso Ferramenta utilizada: Google Formulários	Formulário <i>online</i> disponibilizado para a avaliação final do curso

Atividade Final Ferramenta utilizada: Google Planilhas e Google Formulários	A última tarefa do curso será a disponibilização das respostas dadas pelos pares avaliadores, as quais permanecerão anônimas em forma de planilha. Concomitantemente, será disponibilizado um formulário para os pares avaliados com perguntas que visem elucidar suas percepções diante das respostas da atividade apresentada. O principal objetivo é, por meio de uma análise das respostas, compreender de que forma a Avaliação Pelos Pares <i>Online</i> impactou a visão deles sobre essa forma de avaliação alternativa.
--	--

Fonte: os autores

Com a finalização do curso, espera-se que os professores possam por meio da leitura dos textos, das atividades vivenciadas e da troca de experiências, refletir sobre as práticas avaliativas que estão sendo feitas nas escolas onde atuam e se for o caso, compartilhar com os pares medidas que possam fazer delas mais justas e formativas.

Além disso, é intencional a vontade de que os professores possam levar o que estudaram sobre Avaliação Pelos Pares *Online* para sua prática de ensino com vistas a tornar os alunos mais responsáveis, colaborativos, confiantes, críticos e mediadores de sua própria aprendizagem.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Como já foi mencionado, o curso implementado foi organizado na modalidade semipresencial com o intuito de levar os professores a ter um olhar diferenciado em relação a Avaliação Pelos Pares *Online*, trazendo uma discussão propositiva e contextualizada sobre avaliação formativa, de modo que possam refletir sobre sua prática e utilizem o *software* OPA.

4.1. ABORDAGEM METODOLÓGICA DA ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA (ATD)

À luz da teoria da ATD proposta por Moraes e Galiazzi (2007) organizamos as informações que foram produzidas ao longo do curso buscando sentido nas discussões realizadas. Todo o material coletado poder ser definido como “corpus” conforme Moraes e Galiazzi (2007).

Segundo os autores, a ATD “corresponde a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos”. (MORAES e GALIAZZI, 2007, p. 7).

Por assim entender, a ATD é uma metodologia capaz de decupar informações em partes menores para uma compreensão melhor do objeto de análise, também denominado de processo de unitarização. Isso “implica examinar os textos em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados” (MORAES e GALIAZZI, 2007, p. 11).

Sendo assim, os dois processos principais da ATD são o da desconstrução e o da unitarização desse “corpus” (MORAES e GALIAZZI, 2007, p. 18) formado pelas produções textuais coletadas durante o curso. O processo de desconstrução pode parecer meio caótico, mas seu objetivo é poder compreender as partes e ao final juntá-las em unidades de categorias de análise, formando assim a unitarização.

Em boa medida o que se pretende é criar as unidades de análise a partir dos excertos dos textos produzidos pelos cursistas. A quantidade de unidades

podem ser quantas forem necessárias para dar conta de dar sentido e significado ao “corpus” desta pesquisa.

Visando obter uma compreensão um pouco melhor sobre os participantes do curso, elaboramos um questionário para poder traçar um perfil destes e entender suas demandas específicas. Com isso, teve-se a intenção de ir ao encontro da sua rotina de trabalho e da expectativa criada em relação ao curso, portanto, a seguir buscamos definir esse perfil.

4.2. PERFIL DOS PARTICIPANTES DO CURSO

Embora a Avaliação Pelos Pares *Online* tenha um maior número de pesquisas e aplicações no Ensino Superior, delimitamos que este trabalho iria focalizar a Educação Básica, pensando na realidade do contexto paranaense, mas não se limitando a ela. O critério de seleção dos participantes do curso foram os que seguem: ser professor da Educação Básica das séries finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) ou do Ensino Médio, estar atuando em sala de aula ou em cargos de gestão e ser docente de qualquer disciplina.

Quando da abertura das inscrições um bom número de professores se interessaram preenchendo o formulário, porém a turma ficou reduzida devido a ser um horário conflitante com o horário de trabalho, a falta de hora-atividade concentrada ou pela não liberação por parte da gestão do colégio.

A cidade de domicílio dos participante do curso foram Andirá, com 5 pessoas e Santo Antônio da Platina com 1 pessoa.

Pudemos perceber que a discussão a respeito da avaliação sempre era muito parecida entre os cursistas, não só porque a maioria era do mesmo município e trabalhavam nos mesmos colégios, mas também porque adotam práticas semelhantes independentemente dos seus contextos locais.

Todos os participantes pertencem ao Quadro Próprio do Magistério – QPM do Paraná e lecionam nas escolas estaduais, talvez essa também possa ser uma evidência dos contextos serem semelhantes.

O próximo quadro traz a função assumida na escola por cada participante do curso, mesmo que todos tenham formação em Licenciatura, há cursista exercendo cargo em comissão na direção de escola.

Quadro 9: Função na escola dos participantes do curso

MUNICÍPIO	QUANTIDADE
Professor	4
Pedagogo	1
Diretor auxiliar	1

Fonte: os autores

Ao indagar sobre o nível/modalidade de ensino em que atuam obtivemos respostas que fugiram do escopo proposto para o curso. Tal constatação fez refletir sobre o caminho de possibilidades que a Avaliação Pelos Pares pode tomar.

Quadro 10: Nível/Modalidade em que atua

NÍVEL/MODALIDADE	QUANTIDADE
Ens. Fundamental II	4
Ens. Médio	5
Educação de Jovens e Adultos	1
Educação Especial	1

Fonte: os autores

Esse informativo maior do que o número de cursistas inscritos significa que uma mesma pessoa atua em diversos níveis ou modalidades de ensino, sendo isso comum no estado.

O Quadro 11 traz as respostas sobre a formação acadêmica dos cursistas. Com ele, pretende-se traçar um perfil básico para verificar qual é a área com maior interesse na formação sobre Avaliação Pelos Pares *Online*.

Quadro 11: Área de formação acadêmica

FORMAÇÃO	QUANTIDADE
Bacharelado em Geografia	1

Licenciatura em Geografia	4
História	1
Física	1
Pedagogia	2

Fonte: os autores

Pelo exposto percebemos nesta turma que o maior interesse veio de pessoas formadas na área das Ciências Humanas. Dessas, quatro possuem especialização, uma mestrado e uma apenas graduação.

O último quadro mostra o tempo de atuação dos participantes em escolas.

Quadro 12: Tempo de atuação na área da educação

TEMPO DE ATUAÇÃO	QUANTIDADE
De 1 a 5 anos	0
De 6 a 10 anos	1
De 11 a 15 anos	2
De 16 a 20 anos	1
Mais de 20 anos	2

Fonte: os autores

As informações a respeito do tempo de experiência profissional mostram que todos os cursistas já passaram pela época de estágio probatório e a maioria possui mais de 11 anos de experiência, bagagem que pode ser explorada na esfera do curso. Sendo assim, com base nos dados levantados, podemos definir os cursistas como profissionais formados principalmente na área das Ciências Humanas, com considerável experiência profissional; são provenientes das escolas públicas estaduais e não trabalham com formação de professores.

Na próxima seção utilizaremos a ATD para analisar as produções geradas no âmbito da implementação do curso.

4.3. RESULTADOS DA ANÁLISE

A partir desta seção analisaremos os dados obtidos por meio da aplicação do curso, com foco nas atividades avaliativas diversificadas, no uso do *software* OPA e na transcrição da gravação de momentos do curso.

Para uma melhor compreensão dos dados, foi elaborada uma codificação que se apresenta no quadro a seguir:

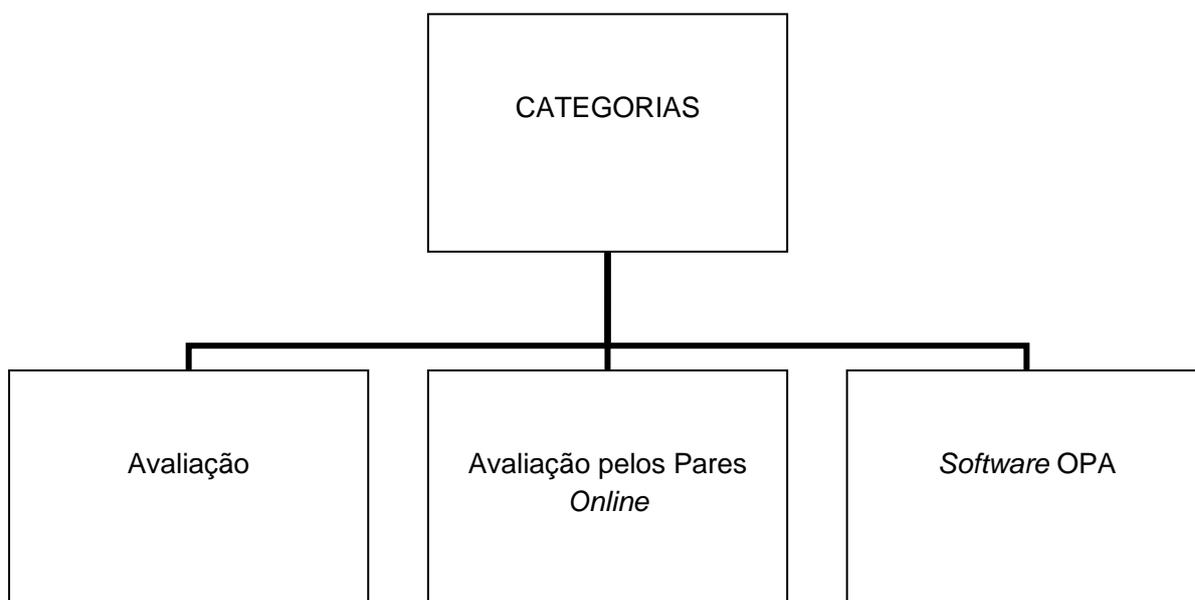
Quadro 13: Codificação das informações do curso

CODIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO
P1 ... P6	Denominação dos participantes do curso
EP1, EP2, EP3 e EP4	Refere-se aos encontros presenciais
EV1, EV2 e EV3	São as atividades a distância
ATP ₁ ... ATP _n	São as atividades presenciais
ATV ₁ ... ATV _n	São as atividades a distância
ASO	Avaliação feita do <i>software</i> OPA
AC	Avaliação feita do curso

Fonte: os autores

Norteados pelos excertos extraídos da realização do curso, definimos a princípio três categorias de análise

Figura 4: Categorias da ATD



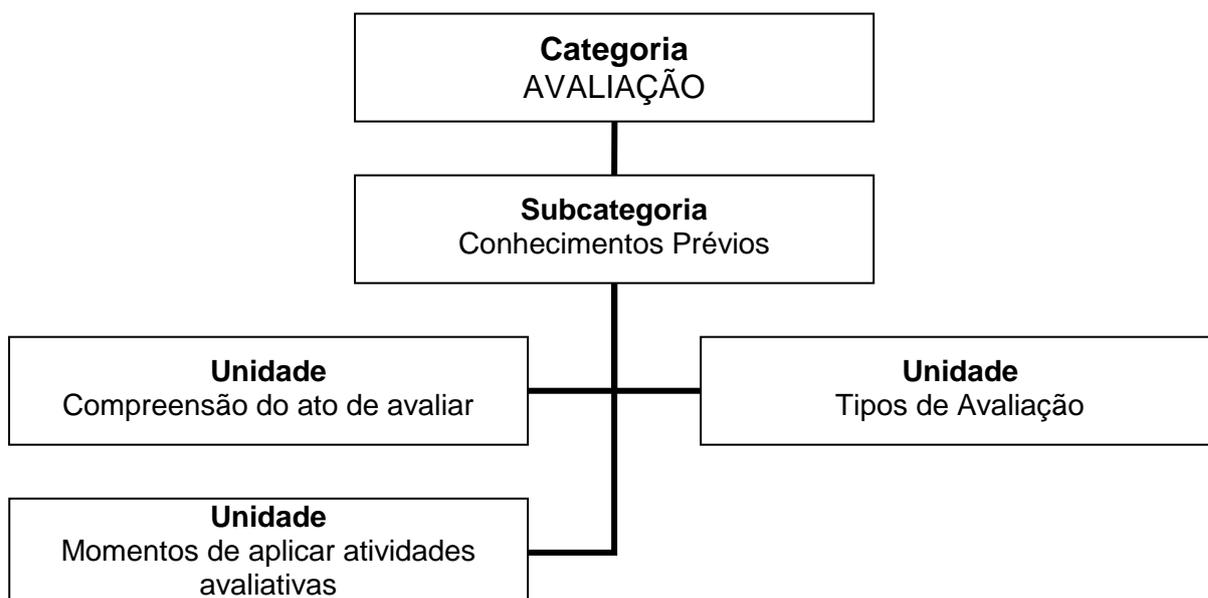
Fonte: os autores

As categorias *a priori* ficaram definidas conforme a figura acima. A partir disso a categoria Avaliação desdobra-se na subcategoria Conhecimentos prévios e em suas unidades de análise.

A categoria Avaliação Pelos Pares *Online* se subdivide em Conhecimento Prévio, *Feedback*, Rubricas e Aplicabilidade.

Por fim a categoria *Software OPA* aparece com suas subcategorias, sendo elas Usabilidade, Desafios e Aplicabilidade na Educação Básica.

Figura 5: Categoria Avaliação



Fonte: os autores

A avaliação posta aqui, como categoria de análise, será detalhada no Quadro 14, momento em que será abordado como os cursistas a compreendem, considerando o ato de avaliar, seus tipos e periodicidade de aplicação.

Quadro 14: Codificação das informações do curso

<p>Categoria: AVALIAÇÃO</p> <p>Esta categoria abarca as compreensões que os cursistas têm a respeito do seu conhecimento empírico e/ou teórico acerca do ato de avaliar e sobre a avaliação de modo geral. Por isso traz os excertos que traduzem o sentido que os professores dão à avaliação, período de aplicação e sua função.</p>
<p>Subcategoria: Conhecimentos prévios</p> <p>Nesta subcategoria inquirimos os professores acerca da concepção prévia que possuíam do ato de avaliar de modo que não tivessem contato com nenhum aporte teórico do curso.</p>
<p>Unidade: Compreensão do ato de avaliar</p> <p><i>“Refletir sobre meu trabalho” (P1/EP₁/ATP₁)</i></p> <p><i>“Mensurar o quanto foi assimilado do contexto em questão e a partir daí conduzir a melhoria do mesmo.” (P3/EP₁/ATP₁)</i></p> <p><i>“Analisar o que o aluno aprendeu, se as ferramentas utilizadas foram eficientes e o que pode ser mudado para alcançar um melhor desempenho” (P5/EP₁/ATP₁)</i></p> <p><i>“É observar, escutar e identificar no educando o conteúdo trabalhado de forma clara.” (P6/EP₁/ATP₁)</i></p>
<p>Unidade: Tipos de avaliação</p> <p><i>“Diagnóstica, formativa, inclusiva”. (P1/EP₁/ATP₁)</i></p> <p><i>“Objetiva, dissertativa, seminários, pesquisas, mapa conceitual.” (P3/EP₁/ATP₁)</i></p> <p><i>“Objetiva, descritiva, seminários, oral, pesquisa”. (P5/EP₁/ATP₁)</i></p> <p><i>“Objetiva, descritiva, teatral e oral em dupla, individual e em conjunto.” (P6/EP₁/ATP₁)</i></p>
<p>Unidade: Momentos de aplicar atividades avaliativas</p> <p><i>“Todos os dias”. (P1/EP₁/ATP₁)</i></p> <p><i>“Todos, seja no levantamento prévio do conhecimento, durante o andamento das atividades</i></p>

e na conclusão/encerramento do conteúdo.” (P3/EP₁/ATP₁)

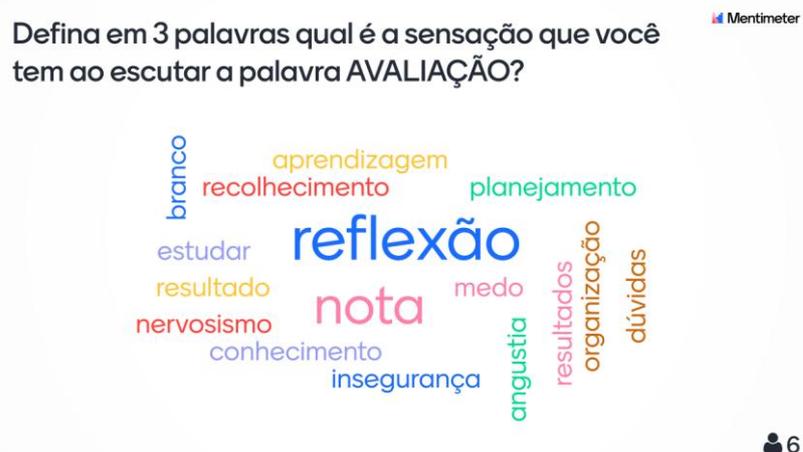
“Durante as aulas, a participação dos alunos mostra no que eles estão focados, e ao final do conteúdo trabalhado é feita uma avaliação (escrita, oral).” (P5/EP₁/ATP₁)

“Em todos os momentos.” (P6/EP₁/ATP₁)

Fonte: os autores

Ao final do EP₁ foi feita uma atividade ATP₃ em forma de nuvem de palavras utilizando a ferramenta Mentimeter®. Os cursistas tiveram de falar sobre a sensação sentida ao ouvir a palavra Avaliação, conforme podemos observar na Figura abaixo.

Figura 6: Nuvem de palavras



Fonte: os autores

Pelas respostas, percebemos que, já no primeiro encontro, houve uma mudança na perspectiva do senso comum sobre avaliar, já que a palavra que mais apareceu foi reflexão. Sabemos que essa noção está mais para o conceito dado à avaliação formativa, como evidenciam os documentos orientadores dos quais a Lei n° 5692/71 funciona como exemplo. Nesse documento, já se trazia a abordagem de que, nas avaliações, os aspectos qualitativos (reflexão) deveriam se sobrepor aos quantitativos (notas).

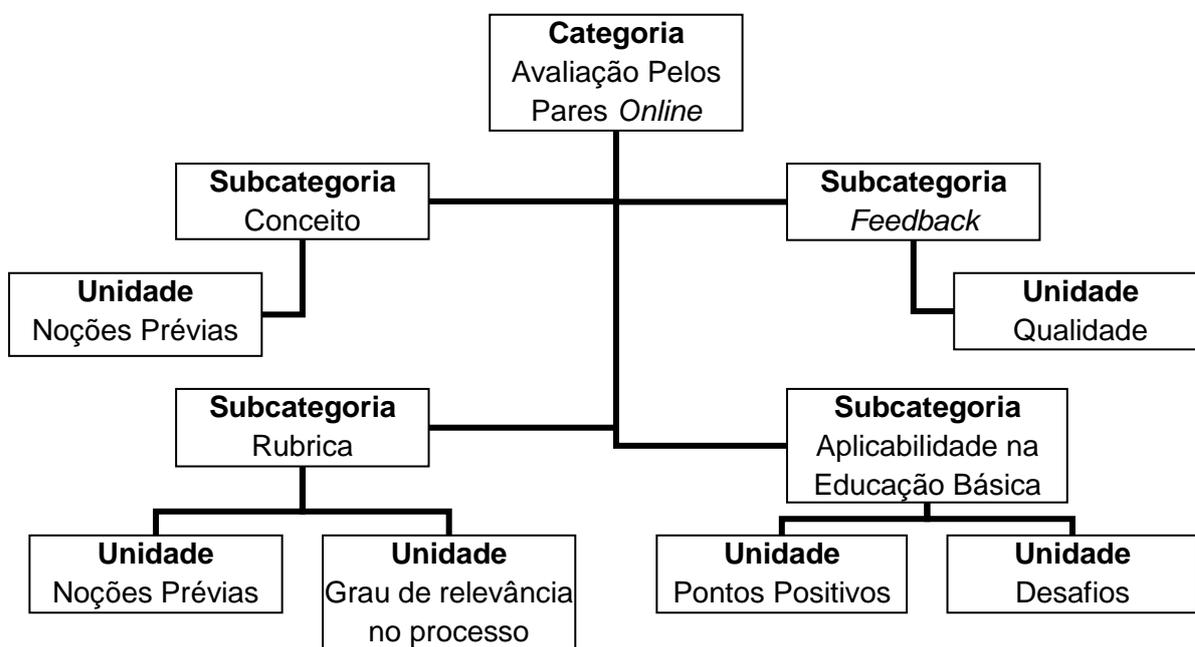
Percebe-se ainda que o entendimento das cursistas se aproxima de Hoffmann (2014) quando afirmam que o ato de avaliar gera reflexão sobre sua prática, compreendendo, dessa forma, que a avaliação seja um processo indissociável do processo educativo.

Quanto aos tipos ou funções da avaliação, percebemos que a noção sobre o conceito não é notadamente o que há na literatura para a maioria das cursistas. Em suas respostas, há um conflito sobre o tipo ou função da avaliação em face dos instrumentos avaliativos, exceto uma única cursista que ficou próxima de classificar os tipos de avaliação corretamente.

Em seus comentários, as cursistas expõem que aplicam a avaliação em todos os momentos da sua prática. Para tanto, recorrem a alguns tipos, como avaliação diagnóstica, somativa e até, em certa medida, formativa, visto que demonstram avaliar todo o processo.

A Figura 7 mostra a estrutura da próxima categoria a ser discutida, que abarca todas as situações que envolvem a Avaliação Pelos Pares *Online*. A presente categoria tem como objetivo verificar se os pressupostos contidos na literatura usada como aporte de embasamento nesta pesquisa corresponderam ou não à percepção dos professores acerca do tema.

Figura 7: Quadro Avaliação Pelos Pares *Online*



Fonte: os autores

O Quadro 15 esboça as unidades de análise da categoria Avaliação Pelos Pares *Online*.

Quadro 15: Categoria Avaliação Pelos Pares *Online*

Categoria: AVALIAÇÃO PELOS PARES ONLINE

A categoria Avaliação pelos Pares *Online* foi trabalhada como forma de dar os suprimentos necessários aos cursistas sobre essa modalidade de avaliação alternativa, visto que poderia ser uma temática desconhecida ou pelo menos não difundida na Educação Básica. Deste ponto inicial subdividimos em três subcategorias, sendo elas Conceito, *Feedback*, Rubricas e Aplicabilidade com suas respectivas unidades de análise.

Subcategoria: Conceito

As noções prévias podem vir de um conhecimento experienciado pelos professores ou não. Por isso a pergunta inicial sobre a Avaliação Pelos Pares *Online* visa estabelecer que tipo de conhecimento o professor possui sobre essa modalidade de avaliação e partindo daí, analisar acerca de qual seria a aplicabilidade na Educação Básica.

Unidade: Noções prévias

“É a avaliação de resultados de pesquisa ou propostas de projetos qualificados numa mesma área de estudos” (P1/AV₂/EV₂)

“é realmente uma forma de fazer com que o aluno participe também do momento da avaliação, e essa tarefa certamente os farão sentir-se mais importantes e motivados. Mas como se trata de uma coisa nova, será necessário uma boa conscientização, para que possam assim avaliar os colegas com responsabilidade e não atribuírem uma determinada nota levando em conta a amizade ou falta dela.” (P2/AP₂/EP₄)

“Diante da nossa realidade acredito que a ideia pode ser aplicada em sala de aula, porém não pode ser como nota final e sim como um trabalho para começar a desenvolver nos alunos uma consciência crítica e construtiva de como avaliar, deixando de lado as intrigas e preconceitos com o grupo que realizou as avaliações. Assim em um segundo momento ao devolver as atividades corrigidas, os donos pode (sic) fazer também uma discussão sobre os avaliadores se realmente usaram critérios justos, se a nota está adequada por aquilo que fizeram e se os avaliadores também pesquisaram sobre o assunto para ter conhecimento. Acredito que seria uma avaliação da avaliação, ou seja, avaliar conhecimento e responsabilidade e vice-versa.” (P5/EP₁)

“É uma Avaliação feita pelo próprio aluno e supervisionado pelo professor sem a exposição de ambos” (P6/ AV₂/EV₂)

Fonte: os autores

Uma das estratégias utilizadas foi a aplicação de um questionário em dois momentos. Na primeira vez em que foi aplicado, todas as cursistas responderam que não conheciam a Avaliação Pelos Pares *Online* e nem supunham o que seria. Por isso, após a explanação do tema, lançou-se novamente a pergunta. Desta maneira, as cursistas puderam explicitar o que compreenderam. Os excertos foram retirados dos diálogos ocorridos nos encontros presenciais.

Analisando as respostas, não é possível determinar se houve o entendimento por parte de todas as cursistas, mesmo quando o questionário foi aplicado no segundo momento, isto é, depois de já termos lido e discutido sobre o tema. Algumas cursistas confundiram a Avaliação Pelos Pares *Online*, com as Avaliações por Pares feita quando da submissão de artigos para periódicos acadêmicos.

As respostas se aproximaram do que aborda Rosa *et al.* (2018). Nesse tipo de avaliação o centro da aprendizagem é o estudante. Este deve ter um papel ativo fazendo com que professores e alunos desempenhem tarefas diferentes das realizadas na avaliação tradicional. Além disso Hovardas, Tsititanidou e Zacharia (2014) falam da reciprocidade que existe entre os alunos já que esse modelo estabelece que os alunos avaliem os trabalhos uns dos outros.

Quando a cursista cita que nesse tipo de avaliação não há exposição de ambos, ela se refere à importância do anonimato nesse tipo de avaliação. De acordo com o que já foi discutido, pode haver animosidade quando os pares não são ocultos. Vale reforçar que Lin (2018) aborda os benefícios cognitivos e pedagógicos que podem ser adquiridos quando os pares avaliadores ficam anônimos.

Na sequência apresentamos o Quadro 16 analisando a subcategoria *Feedback*.

Quadro 16: Categoria *Feedback*

Subcategoria: *Feedback*

O *feedback* é um dos elementos mais importantes da Avaliação Pelos Pares *Online*, porque é ele o responsável por nortear todo o trabalho de retroalimentação do processo de aprendizagem. Afinal, é por meio do *feedback* que o par avaliador consegue instruir o par avaliado sobre os caminhos que ele deve tomar na execução de sua tarefa.

Unidade: Qualidade

“Porque ele deve contribuir sempre para o desenvolvimento do aluno.” (P1/EV₂/ATV₁)

“Pois dependendo da forma que for repassado pode agregar para o crescimento ou não de ambos.” (P3/EV₂/ATV₁)

“Quanto mais bem avaliado a pesquisa for, mais material poderá ser criado, mostrar o que pode e precisa ser melhorado levará o pesquisador a aprimorar suas pesquisas.” (P5/EV₂/ATV₁)

“Com certeza!!! Serve de incentivo e estímulo para prosseguir.” (P6/EV₂/ATV₁)

Fonte: os autores

Qual a razão de existir o *feedback* se não for poder acrescentar ou munir o trabalho avaliado de situações que possam levar a aprendizagem? Por isso a qualidade de expressar um *feedback* é muito importante. Assumindo que o *feedback* é um dos momentos mais importantes nesse tipo de avaliação buscamos evidenciar alguns excertos em que as cursistas puderam refletir sobre isso.

Rosa, Coutinho e Flores (2017) argumentam sobre a importância da qualidade do *feedback*, pois toma forma de avaliação formativa quando o tipo de *feedback* feito pelos alunos puder ser em forma de texto (escrito) ou voz (oral). As respostas das cursistas não se aproximaram dessa ideia, tendo ficado mais próximas das defendidas por Hovardas, Tsititanidou e Zacharia (2014). De modo geral, compreendem que a qualidade visa ao desenvolvimento dos alunos e serve para que ele se sinta estimulado dentro do seu processo de aprendizagem, por isso. Assim, atua de forma que possa desenvolver sempre um trabalho melhor.

O Quadro 17 apresenta a subcategoria Rubrica, que é apontada como uma das condições necessárias para a aplicação da Avaliação Pelos Pares *Online*.

Quadro 17: Subcategoria Rubrica

Subcategoria: Rubrica

A rubrica é uma das características da Avaliação Pelos Pares *Online*, comum em ambientes virtuais ou de estudo a distância. Ela serve como uma unidade de medida capaz de avaliar requisitos que se esperam atingir em determinada atividade e , por essa razão apresentamos, aqui, os excertos dos cursistas quando deparados com o conceito e importância da rubrica no processo educativo.

Unidade: Noções prévias

“O professor utiliza rubrica com ou sem pontuação em seus feedbacks.” (P1/EV₂/ATV₁)

“É um comentário acerca do desempenho de determinada tarefa ou questão.” (P2/EV₂/ATV₁)

“É o que será avaliado na atividade, bem como seu valor dentro da nota total.” (P4/EV₂/ATV₁)

“Um instrumento de avaliação que indica através de uma escala específica os níveis de como entregar uma tarefa, ou seja, o que o aluno conseguiu realizar. O professor deve participar ativamente na construção das rubricas, direcionando os alunos a coerência para com a avaliação.” (P5/EV₂/ATV₁)

Unidade: Grau de relevância no processo educativo

“Ela define as habilidades que você pretende que os alunos desenvolvam.” (P1/EV₂/ATV₁)

“É a rubrica que vai incentivar os alunos no processo educativo, a querer melhorar em seu desempenho.” (P2/EV₂/ATV₁)

“Para que os alunos entendam mais facilmente que está sendo exigido dele.” (P4/EV₂/ATV₁)

“Depende! O nível colocado pode levar o aluno a se acomodar.” (P5/EV₂/ATV₁)

Fonte: os autores

As cursistas conseguiram explicar o que é uma rubrica de avaliação inclusive recorrendo a fatos experienciados na esfera dos cursos *online* ofertados pela SEED, mas não houve referência de que aplicam esse tipo de critérios em suas avaliações.

Algumas escreveram que as rubricas são as notas que os professores dão e, em certa medida isso é verdade. No entanto, as rubricas estão mais para a relação do peso de cada questão do que as notas em si.

A compreensão que demonstraram ter acerca dessa temática é favorável ao explicitado por EUGENIA (2016) indo ao encontro da concepção de que elas servem para nortear o trabalho dos alunos. As cursistas ainda mostraram que a rubrica serve para o estudante poder desenvolver melhor o seu trabalho. Ressaltam, entretanto, que, dependendo dos critérios estabelecidos, pode gerar certo comodismo por parte dos alunos já que ao invés de buscar melhorar, eles podem querer cumprir o mínimo exigido.

Por fim, concluindo a análise da categoria Avaliação Pelos Pares *Online*, analisamos o Quadro 18 na conjuntura da subcategoria Aplicabilidade na Educação Básica.

Quadro 18: Subcategoria Aplicabilidade na Educação Básica

Subcategoria: Aplicabilidade na Educação Básica

Partindo do pressuposto de que os cursistas podem ter um conhecimento primário sobre o que é a Avaliação Pelos Pares *Online*, a unidade tenta compreender de que forma eles enxergam esse tipo de avaliação na Educação Básica. Sabendo que não são professores em formação inicial, a experiência profissional pode refletir nessa avaliação.

Unidade: Pontos positivos

“É uma ferramenta bastante rica que facilita a execução desse tipo de Avaliação.”
(P1/EV₂/ATV₁)

“Até poderia, se todos os alunos tivessem acesso à internet.” (P2/EV₂/ATV₁)

“Creio que seja interessante pois, estimula a autonomia, pensamento crítico e colaborativo.”
(P3/EV₂/ATV₁)

“Cada vez mais vivenciamos transformações na educação e meios Online são facilitadores para uma educação mais abrangente, participativa e com mais dinamismo.” (P4/EV₂/ATV₁)

Unidade: Desafios

“Ainda é enorme a falta de acesso às tecnologias de forma sistemática.” (P1/EV₂/ATV₁)

“para que aconteça deve haver suporte e disponibilidade ao acesso à internet nos Colégios, aos estudantes e professores, bem como adequada Capacitação.” (P2/EV₂/ATV₁)

“Só imaginando como seria a participação dos alunos, com esta nova avaliação, penso que fica um pouco difícil responder essa pergunta. Resposta certa somente ao longo ou depois de ser aplicada, mas imagino que alguns alunos não irão ter a responsabilidade que realmente irá necessitar nesse tipo de avaliação. Outro ponto, dependendo da turma, a ser aplicada, será o acesso a internet, pois muitos de nossos alunos moram na zona rural, e não tem acesso ou tem acesso limitado.” (P3/EV₂/ATV₃)

“Penso que o maior desafio será tornar os alunos parceiros no processo de aprendizagem. Hoje eles estão habituados a fazer o que o professor pede, mas uma pequena parcela realmente consegue avaliar o que ele e/ou os colegas aprenderam. Os alunos não “confiam” no que aprendem e estão sempre dependendo do professor para dizer se está ou

não correto, e tendo que avaliar o que seus pares, faz com que eles também tenham pelo menos um conhecimento básico sobre o assunto e confiar no que aprenderam. Estimular os alunos a pensar por si e a avaliar os colegas acredito que seja o ponto mais importante.”
(P4/EV₂/ATV₃)

“Muito complicada para ser adotada na Educação Básica teríamos que fazer um trabalho lento de conscientização e principalmente de responsabilidade.” (P5/EV₂/ATV₁)

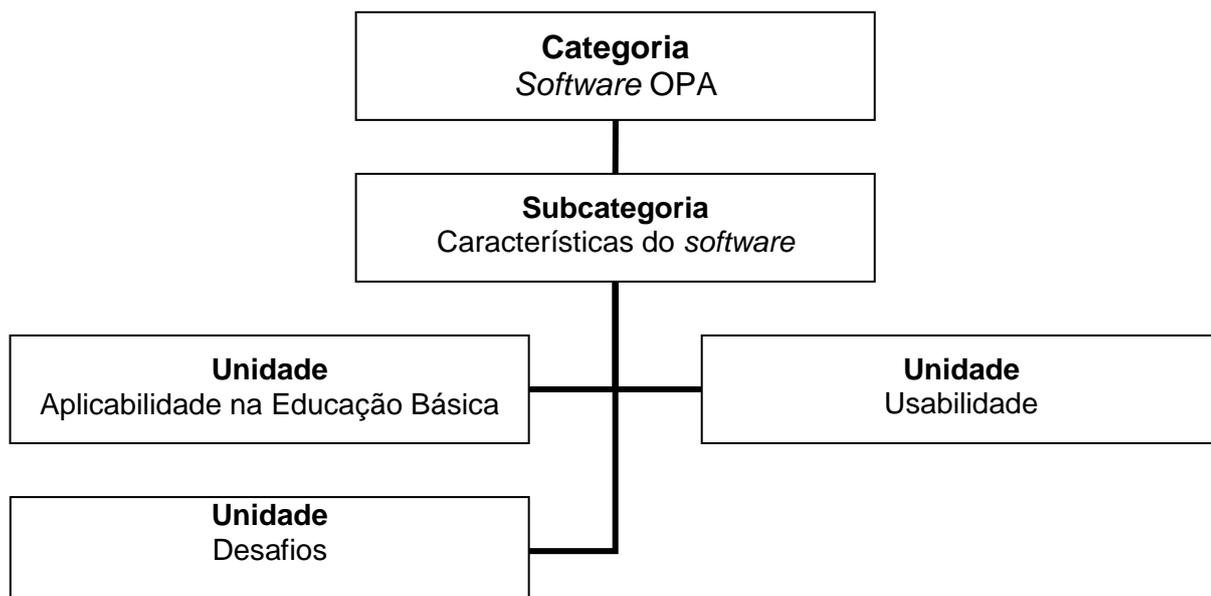
Fonte: os autores

Como supramencionado neste trabalho não há um campo grande de fontes que tragam estudos sobre a Avaliação Pelos Pares *Online* aplicada na Educação Básica, mas compreende-se que se bem aplicada pode dar autonomia aos alunos e responsabilidades que até então eram apenas do professor. Além disso, nesse contexto, é necessário refletir acerca das transformações pelas quais a educação está passando. Nesse contexto, é necessário refletir acerca das transformações pelas quais a educação está passando sobretudo pelas ferramentas tecnológicas que permitem conexão com à *internet*.

Como desafios para a implantação desse modelo de avaliação, são colocados obstáculos que muitas vezes dependem de políticas públicas, como é o caso da melhoria da infraestrutura do parque tecnológico das escolas. Do mesmo modo, é necessário investimento em formação continuada de professores e a conscientização dos alunos para que tenham mais responsabilidade em relação ao seu processo de aprendizagem, já que de repente podem não levar isso tão a sério.

Analisaremos agora o *software* utilizado como ferramenta de mediação para a Avaliação Pelos Pares *Online*, por essa razão abordaremos o *software* OPA.

Figura 8: Categoria *Software* OPA



Fonte: os autores

No quadro 19 analisaremos os excertos produzidos a partir da aplicação e uso do *software* OPA por cursistas que atuam na Educação Básica

Quadro 19: Análise da Categoria *Software* OPA

<p>Categoria: <i>Software</i> OPA</p> <p>O <i>software</i> OPA foi desenvolvido com o objetivo de ser um instrumento a favor da Avaliação Pelos Pares <i>Online</i>, em que as atividades realizadas pudessem ser gerenciadas por meio dele. Nesse sentido, os cursistas puderam experimentar o uso do <i>software</i> na visão de alunos, por meio da realização de atividade própria. Desta forma, buscaremos evidenciar se o seu uso pode ser adequado ou não no contexto da Educação Básica, apontando quais os desafios a serem enfrentados para a sua aplicação e se possui boa usabilidade.</p>
<p>Subcategoria: Características do <i>software</i></p> <p>O objetivo é selecionar os excertos dos cursistas que abordam as características do <i>software</i> OPA, buscando compreender dentro do campo do saber experiencial dos professores como eles identificaram a possibilidade de uso, se ele é uma ferramenta fácil de suporte ao professor e os desafios inerentes à sua implementação.</p>
<p>Unidade: Aplicabilidade na Educação Básica</p> <p><i>“É uma ferramenta bastante rica que facilita na execução desse tipo de Avaliação.”</i> (P1/EP₄/ATP₂)</p>

“Creio que seja interessante pois, estimula a autonomia, pensamento crítico e colaborativo.”

(P2/EP₄/ATP₂)

“Sim, pois cada vez mais vivenciamos transformações na educação e meios on line são facilitadores para uma educação mais abrangente, participativa e com mais dinamismo.”

(P3/EP₄/ATP₂)

“Precisaria de um grande treinamento!!!” (P5/EP₄/ATP₂)

“Talvez. Não tenho opinião formada.” (P6/EP₄/ATP₂)

Unidade: Usabilidade⁵

“Acredito que com a prática fique mais fácil, pois tudo que é novo temos receio, mas com a metodologia sendo trabalhada por professores e alunos o software pode ser um acréscimo importante para avaliar o aprendizado dos alunos e as práticas pedagógicas dos professores.” (P2/EP₄/ATP₂)

“Apesar do contato superficial com a ferramenta, notei que seria interessante um campo para identificar com um título o arquivo postado para avaliação, bem como a opção de editar o feedback dado na avaliação dos pares, além da estruturação tecnológica das escolas para sua melhor aplicação.” (P3/EP₄/ATP₂)

“Requer um pouco de experiência e disponibilidade de tempo.” (P5/EP₄/ATP₂)

Unidade: Desafios

“A falta de acesso à esse tipo de tecnologia pela maioria dos alunos da rede básica.” (P1/EP₄/ATP₂)

“Pouco acesso a internet, muitos alunos não tem esse acesso.” (P2/EP₄/ATP₂)

“O suporte, infraestrutura tecnológica e pedagógica das escolas, assim como, a conscientização dos estudantes/professores sobre a importância de sua participação efetiva.” (P3/EP₄/ATP₂)

“Oportunizar aos alunos maior autonomia, hoje, apesar de todos estarem mais conectados, não são todos que conseguem identificar o que realmente é para ser pesquisado, onde buscar essas informações e como transcrever com suas palavras o que foi entendido sobre o assunto. Além do acesso efetivo das escolas à tecnologia bem como um treinamento adequado aos professores para seu uso.” (P4/EP₄/ATP₂)

⁵ Usabilidade é uma das categorias de análise de um software em IHC (Interação Homem Computador) e está relacionada com a interação que um usuário faz com a interface de um sistema podendo ter mais ou menos esforço cognitivo conforme a construção do sistema (PRATES; BARBOSA, 2003).

“O principal desafio acredito que seja acesso ao computador e as redes junto a responsabilidade de avaliar com conhecimento do que está avaliando.” (P6/EP₄/ATP₂)

Fonte: os autores

Essa foi uma das primeiras turmas de professores da Educação Básica no Brasil que pôde utilizar o *software* OPA e por conta disso não há na literatura percepções anteriores sobre o seu uso e implementação.

Nota-se que os professores tiveram pouco tempo de contato com a ferramenta. Além disso, ela se apresentava em modo de teste ainda na data da implementação do curso, muito embora o sistema estivesse funcional, haja vista ter várias das suas funcionalidades e itens de menu em plena execução. Cabe mencionar que o sistema ainda apresenta erros, uma interface não muito amigável. Daí a necessidade de melhoria em relação à usabilidade.

Esse entendimento contrasta com o fato de a maioria das cursistas considerarem que o *software* pode ser um aliado nesse tipo de avaliação. Essa visão se ancora no fato de que o campo educacional tem passado por uma série de transformações nos últimos anos com a incorporação de novas ferramentas educacionais. Nesse contexto, o OPA poderá estimular o desenvolvimento do trabalho colaborativo, contribuir com o raciocínio lógico e tornar o aluno mais participativo nas atividades desenvolvidas.

Com citado pelos cursistas, os maiores desafios para a implementação do *software* nas escolas estão na questão da infraestrutura tecnológica em que na maioria das vezes não tem suporte à tecnologia. A aplicação do curso foi realizada em um ambiente controlado, com poucas pessoas e profissionais adultos. Já na Educação Básica, além dos problemas já mencionados, também tem a questão de os alunos não terem letramento digital para adquirirem maturidade para realizar atividades que requerem maior autonomia.

Os cursistas apontam que os professores devem ser treinados para utilizar o OPA com vistas a se sentirem confortáveis com o uso da ferramenta. De fato isso é necessário quando se pensa em uso adequado, já que estes profissionais devem passar por formação durante o seu processo de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo esteve centrado desde o início em compreender como a Avaliação Pelos Pares *Online* pode ser utilizada na Educação Básica. Para tanto foi necessário obter subsídios em pressupostos teóricos e metodológicos para que se pudesse fundamentar os objetivos gerais que nortearam a pesquisa.

Deste modo, o primeiro capítulo do trabalho propôs fazer um aprofundamento na fundamentação teórica do contexto histórico e legal em que a avaliação é submetida dentro da esfera da educação, haja vista sua indissociável participação na aprovação ou reprovação escolar. Dentro dessa fundamentação, navegamos por aspectos epistemológicos, passando por seus tipos e pairamos sobre um tipo de avaliação alternativa mediada por computador, que é a Avaliação Pelos Pares *Online*.

Na sequência discutiremos sobre a metodologia empregada neste trabalho, bem como acerca da adoção de uma revisão sistemática bibliográfica de um conjunto de dados elencados em artigos científicos classificados no *qualis* da CAPES e em teses e dissertações que pudessem ancorar a elaboração do nosso produto educacional aplicado aos professores em serviço da Educação Básica. Como questão norteadora da pesquisa, temos: de que forma o *software* OPA contribui na aplicação da Avaliação Pelos Pares na Educação Básica?

A análise dos dados obtidos na aplicação do produto educacional evidenciou que o produto proposto atingiu seus objetivos, se possa fazer algumas ressalvas. Foi importante no sentido de desencadear uma discussão que pouco é feita em ambientes escolares ou em estudos dirigidos sobre o papel da avaliação no processo de educação.

O curso possibilitou a reflexão a respeito da importância de incluir os alunos nesse processo, não só para validação de critérios ou conceitos de uma avaliação, mas também para sua própria responsabilização nesse processo, o que dependeria de maturidade e autonomia dos alunos. Portanto, utilizar a Avaliação Pelos Pares *Online* como estratégia dentro do processo de ensino e aprendizagem requer adaptar as atuais práticas avaliativas, fazer ajustes para se adequar aos sistemas de registro de notas e exige um interstício de tempo para que se efetive adequadamente.

De acordo com os relatos e dados obtidos na implementação do curso, percebeu-se que o *software* OPA tem potencial para ser usado na Educação Básica, pois além de cumprir o papel formativo da avaliação, intermedia essa relação da avaliação com uma ferramenta informática de suporte aos professores e alunos. Como apontado, as transformações ocorridas na sociedade por causa dessas TICs devem estar refletidas na seara educacional, pois esta não pode ficar à margem dessas mudanças. Sendo assim o OPA pode ser incluído como ferramenta para esse tipo de estratégia de avaliação, com algumas ressalvas.

O produto educacional foi aplicado em um ambiente de teste controlado, com poucos cursistas e fora do ambiente escolar, por isso os dados trouxe questionamentos sobre a sua efetividade no ambiente escolar. Temos um exemplo disso quando P3 explicita que *“o suporte, infraestrutura tecnológica e pedagógica das escolas, assim como, a conscientização dos estudantes/professores sobre a importância de sua participação efetiva”*.

Na maioria das vezes falta infraestrutura adequada como equipamentos não profissionais para distribuir uma rede *wi-fi* que não chega às salas de aula, falta de computadores nos espaços que ainda são usados como laboratórios de informática, entre outras coisas. Ou seja, a escola pública do século XXI pode ainda não estar preparada para isso.

Outro ponto levantado foi o fato de que deve haver treinamento para que os professores se sintam confortáveis em utilizar o OPA nas suas aulas. Essa também é uma colocação pertinente e por isso se desdobra na intenção de trabalhos futuros. Posteriormente é possível testar em ambientes escolares reais a efetividade do OPA e criar um programa de formação continuada para os professores, por meio de encontro virtuais ou presenciais sobre a Avaliação Pelos Pares *Online* em que os encontros já estariam definidos desde o planejamento do início do ano letivo.

Consideramos que o trabalho pode levar à reflexão de professores e alunos sobre a importância da avaliação em uma perspectiva formativa utilizando modalidades de avaliação alternativas em oposição àquela avaliação reducionista e classificatória. O OPA pode ser um aliado para que de fato isso ocorra.

Por fim, inferimos que o *software* OPA pode contribuir para a aplicação da Avaliação Pelos Pares *Online* na Educação Básica, primeiramente pelo fato de ter sido elaborado especificamente para essa finalidade. Como consequência

disso, o curso desenvolvido com os professores demonstrou que é possível capacitá-los para seu uso, de forma que possam agregar esse tipo de avaliação alternativa como meio para garantir que ocorra o processo de ensino e de aprendizagem ao longo de sua prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. **Tecnologia na escola**. [online], p. 69-73. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/2sf.pdf>>. Acesso em: 12 de setembro 2015.
- BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BARREIRA, C.; BOAVIDA, J.; ARAÚJO, N. Avaliação formativa: novas formas de ensinar e aprender. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 40, n. 3, p. 95-133, 2006.
- BARRIGA, Á. D. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- BECHARA, E. **Dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.
- BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T.; MADDAUS, G. F. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Livraria Pioneira de Ciências Sociais, 1983.
- BRASIL. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF. 1961. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 25 mai. 2019.
- BRASIL. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF. 1971. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> . Acesso em: 27 mai. 2019.
- BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> . Acesso em: 27 mai. 2019.
- BURIASCO, R. L. C. de. **Algumas considerações sobre avaliação educacional**. Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo, n.22, p.155-177, jul/dez. 2000.
- CASARIN, H. C. S.; CASARIN, S. J. C. **Pesquisa Científica: da teoria à prática**. Curitiba: InterSaberes, 2012.
- CRIST, J. F.; BIDA, G. L. Sobre as relações entre Ensino, Aprendizagem e Avaliação: Investigando Concepções em Busca de Alternativas. In: PARANÁ.

Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense, 2010. Curitiba: SEED/PR., 2014. V.1. (Cadernos PDE). Disponível em:

<www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_uepg_ped_artigo_judith_fatima_crist.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2019. ISBN 978-85-8015-062-9.

CHRISTENSEN, C.; HORN, M. ; STAKER, H. **Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva?. Umaintrodução à teoria dos híbridos**. Maio de 2013. Disponível em: <http://porvir.org/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf>. Acessado em: 06 mai 2019.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Trad. Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 2014.

GARCIA, R. L. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso, 1998. In: ESTEBAN. M. T. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 30-37.

GATTI, B. A. **O Professor e a avaliação em sala de aula**. Estudos em Avaliação Educacional, n. 27, p. 97-113, jan./jun. 2003. Disponível em: <<https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1150/1150.pdf>>. Acesso em: 02 de jun. 2019.

GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 1 jun. 2019.

GATTI, B. A. *et al* (org.). **Professores do Brasil: Novos Cenários de Formação**. 2. ed. atual. Brasília: UNESCO, 2019. 351 p. ISBN 978-85-7652-239-3. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919?posInSet=2&queryId=c605a908-97da-4777-a996-b3532872f9a1>>. Acesso em: 1 jun. 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002

HADJI, C. **A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos**. Porto Editora, LDA. Portugal: 1993.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1988.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio uma perspectiva construtivista**. 44ª ed. - Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

HOFFMANN, J. Avaliar para promover: as setas do caminho. 15ª ed. - **Porto Alegre: Mediação, 2014**. 160 p. ; 25 cm.

HOVARDAS, T; TSIVITANIDOU, O. E.; ZACHARIA, Z. C. Peer versus expert feedback: An investigation of the quality of peer feedback among secondary school students. **Computers & Education**, [s.l.], v. 71, p.133-152, fev. 2014. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2013.09.019>.

KITCHENHAM, B. A. **Procedures for Performing Systematic Reviews**. Tech. Report. TR/SE-0401, Keele University, 2014.

LAI, C. Training nursing students; communication skills with online video peer assessment. **Computers & Education**, [s.l.], v. 97, p.21-30, jun. 2016. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2016.02.017>.

LEMOS, A. Cultura e Mobilidade: a Era da Conexão. Revista Razón y Palabra. Guadalupe, México. Octubre - Noviembre, 2004. Disponível em: <<http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n41/alemos.html>> . Acesso em 12 jun. 2019.

LIMA, E. S. Avaliação pelos Colegas: Aprendendo a ser avaliador. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (Org.). **Avaliação: Interações com o trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2017.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **Eccos Revista Científica**, v. 4, n. 2, p. 79-88, 2002. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=310&path%5B%5D=298>>. Acesso em: 25 ago. 2019.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22^a ed. – São Paulo: Cortez, 2011

LUCKESI, C. C. **Sobre notas escolares: distorções e possibilidades**. São Paulo: Cortez, 2014.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Editora Ijuí: Ijuí. 2007. - 224 p.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A. de; MORALES, O. E. T. (Org.). Coleção Mídias Contemporâneas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2019.

EUGENIA, M.W.N. Fostering pre-service teachers' self-regulated learning through self and peer assessment of wiki projects. **Computers & Education**, [s.l.], v. 98, p.180-191, jul. 2016. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2016.03.015>.

NICOL, D. J.; MILLIGAN, C. Rethinking technology-supported assessment in terms of the seven principles of good feedback practice. In: BRYAN, C.; CLEGG, K. (ed.). **Innovative assessment in higher education**. London: Routledge, 2006. p. 64-77.

Disponível em:

<<https://cetl.ppu.edu/sites/default/files/publications/Innovative%20Assessment%20in%20Higher%20Education.pdf>>. Acesso em 20 ago. 2019..

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 033/87**. Curitiba: CEE-PR, 1987.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 07/1999**. Curitiba: CEE-PR,

1999. Disponível em:

<<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/deliberacoes/deliberacao071999cee.pdf>>. Acesso em 25 mai. 2019.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 003/2018**. Curitiba: CEE-PR, 2018. Disponível em:

<http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2018/deliberacao_03_18.pdf>. Acesso em 29 mai. 2019.

PARANÁ. **Lei Complementar 103/2004**. Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná. Diário Oficial 6687 de 15 de mar. 2004. Disponível em:

<<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=7470&codItemAto=63745>>. Acesso em 01 jun. 2019.

PARANÁ. **Lei Complementar 130/2010**. Regulamenta o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, instituído pela Lei Complementar nº 103/2004, que tem como objetivo oferecer Formação Continuada para o Professor da Rede Pública de Ensino do Paraná. Diário Oficial 8266 de 20 de jul. 2010. Disponível em: <<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=56184&codItemAto=434823#434823>>. Acesso em: 01 jun. 2019.

PARANÁ. Superintendência da Educação. **Instrução 015/2017**. Curitiba: SUDE/SEED, 2017. Disponível em:

<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes2017/instrucao152017_sued_seed.pdf>. Acesso em 25 mai. 2019.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação da aprendizagem** – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-34.

PRATES, R. O.; BARBOSA, S. D. J.. Avaliação de interfaces de usuário–conceitos e métodos. In: **Jornada de Atualização em Informática do Congresso da Sociedade Brasileira de Computação, Capítulo**. 2003. p. 28.

PRENSKY, M. **Digital natives, digital immigrants**. On The Orizon – Estados Unidos – NCB University Press, v.9, n.5, 2001. Disponível em: <<https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em 10 jun. 2019.

RISSE, P. S. **Avaliação Escolar: Diferentes Olhares Acerca das Práticas Avaliativas**. 2018. 121 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Ensino, Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2018.

ROCHA SILVA, É. R.; DE OLIVEIRA, M. E.; KNITTEL, T. F. Revisão Por Pares no Processo Criativo na Educação Básica. In: 23º CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA, 2017, Foz do Iguaçu. **Anais [...]**. [S. l.: s. n.], 2017. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2017/trabalhos/pdf/157.pdf>>. Acesso em: 4 jun. 2019.

ROSA, S.; Coutinho, M.C.; Flores, M.A. (2017). Online Peer Assessment no ensino superior: uma revisão sistemática da literatura em práticas educacionais. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 22, n. 1, p. 55-83. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v22n1/1982-5765-aval-22-01-00055.pdf>>. Acesso em 20/02/2019.

ROSA, S. *et al.* Online Peer Assessment: pontos e contrapontos de docentes e de estudantes. In: VII Congresso Brasileiro de Informática na Educação, 2018, Fortaleza, Ceará. **Anais [...]**. [S. l.: s. n.], 2018. Disponível em: <http://www.br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/7895/5594>. Acesso em: 10 jun. 2019.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar?: critérios e instrumentos**. 17ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SCHNEIDER, M. P.I.; ROSTIROLA, C. R. Estado- Avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 31, n. 3, p. 493-510, 2015

SCRIVEN, M. The Methodology of Evaluation. In: TYLER, R.; GAGNE, R.; SCRIVEN, M. **Perspectives of Curriculum Evaluation**. Washington, D.C: American. Educational Research Association, 1967.

SEED. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações**. Curitiba, PR. 2018. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_parana_cee.pdf> Acesso em: 20 mai. 2019.

SILVA, M. de L. O. R. da. **Características teóricas, políticas e epistemológicas da avaliação institucional em uma escola da rede pública estadual de ensino**. 2005. 185 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação (ppge), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/10841>>. Acesso em: 31 maio 2019

SILVA, E. R. R; OLIVEIRA, M. E; KNITTEL, T. F. Revisão por Pares no Processo Criativo na Educação Básica. In: 179. Congresso ABED. 2017. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2017/trabalhos/pdf/157.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2019.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Vozes, 2014.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. de; GERALDINI, A. F. S. **Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino**. Revista Diálogo Educacional, v. 17, n. 52, p. 455-478, 2017.

VILLAS BOAS, B M F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Papirus Editora, 2005

ZABALA, A. A. **Prática Educativa: como ensinar**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP
 nº 15.300 – D.O.E. nº 7.320, de 28 de setembro de 2006. CNPJ 08.885.100/0001-54
Programa *Stricto Sensu* de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN)
Mestrado Profissional em Ensino

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos _____ para participar do curso de extensão intitulado *Avaliação pelos pares online: uma alternativa para avaliar a aprendizagem*, conduzido pelo pesquisador *Luiz Ricardo Soares Ferreira*, sob orientação da professora Dra. *Simone Luccas*, desenvolvido no Programa *Stricto Sensu* de Pós-graduação em Ensino (PPGEN), Mestrado Profissional em Ensino. Tem por objetivo oferecer formação aos professores acerca da avaliação formativa escolar no que diz respeito à avaliação pelos pares, de modo que possam contrastar a teoria com os procedimentos realizados na prática e de que forma podem fazer o uso consciente da avaliação pelos pares na realidade do seu cotidiano escolar.

Sua participação será voluntária e se dará por meio de avaliações, questionários, entrevistas, textos, seminários, entre outros e não implicará em riscos de qualquer natureza. Caso aceite participar, estará contribuindo para o desenvolvimento desta pesquisa e concordando com a utilização dos dados nela coletados, para futuras publicações. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, contudo, sua identidade será preservada e mantida em sigilo.

Se depois de consentir em participar da pesquisa opte por desistir, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. Em caso de dúvidas ou informações, entre em contato com o pesquisador no endereço eletrônico luiz_ferreira@escola.pr.gov.br ou pelo telefone (43) 9 9914-5589.

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto e de como será minha participação, ao decorrer deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim, pela pesquisadora e pela orientadora, ficando uma via com cada uma das partes.

Jacarezinho, 30 de agosto de 2019.

Assinatura do(a) participante: _____.

RG: _____.

Assinatura do Pesquisador e da Orientadora Responsável:

 Profº Luiz Ricardo S. Ferreira
Pesquisador

 Profª Drª Simone Luccas
Orientadora

ANEXO

ANEXO – Carta de Cooperação Pedagógica UENP/NRE Jacarezinho



Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP
 nº 15.300 – D.O.E. nº 7.320, de 28 de setembro de 2006. CNPJ 08.885.100/0001-54
Programa *Stricto Sensu* de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN)
Mestrado Profissional em Ensino



Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN/UENP)
Mestrado Profissional em Ensino



Secretaria de Estado da Educação
Núcleo Regional de Educação de Jacarezinho – Paraná

CARTA DE COOPERAÇÃO PEDAGÓGICA

Cooperação Pedagógica que entre si estabelecem o Núcleo Regional de Educação de Jacarezinho e a Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), para uma ação conjunta na área da Educação com a participação do Programa de Pós-Graduação em Ensino da UENP (Mestrado Profissional em Ensino), mediante o seguinte:

- 1- O Núcleo Regional de Educação de Jacarezinho apresenta interesse em proporcionar aos docentes da rede estadual de ensino nos municípios jurisdicionados, formação na área de metodologias de ensino em consonância com as Diretrizes Curriculares Orientadoras para a Educação Básica do Estado do Paraná;



Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP
nº 15.300 – D.O.E. nº 7.320, de 28 de setembro de 2006. CNPJ 08.885.100/0001-54
Programa *Stricto Sensu* de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN)
Mestrado Profissional em Ensino

- 2- O Programa de Pós-Graduação em Ensino da UENP (PPGEN/UENP) compreende uma proposta interdisciplinar de formação de professores ofertada pelo Centro de Ciências Humanas e da Educação (CCHE), do *campus* de Cornélio Procópio (CCP), aprovada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/MEC) e voltada à realização de pesquisa e produções didático-pedagógicas para o ensino de conteúdos específicos. Tem o objetivo de promover interlocuções entre esses conteúdos e os conhecimentos pedagógicos para seu ensino, a partir de suas linhas de pesquisa: Ensino e Aprendizagens em Ciências Naturais e Matemática; e Formação Docente, Recursos Tecnológicos e Linguagens;
- 3- A Universidade Estadual do Norte do Paraná disponibilizará equipe docente e discente do Curso de Mestrado Profissional em Ensino, conforme disponibilidade e pertinência de pesquisa, para ministrar oficinas, cursos, minicursos voltados à formação docente continuada/em serviço dos professores que atuam no Núcleo Regional de Educação de Jacarezinho, bem como poderá empreender aplicações das produções científicas (Produtos Educacionais desenvolvidos pelos estudantes de mestrado) nas unidades escolares do referido Núcleo, envolvendo coleta de dados para pesquisas científicas;
- 4- A parceria não acarretará ônus para as mantenedoras de nenhuma das partes envolvidas, nem para os docentes e discentes que participarão das formações.



Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP
nº 15.300 – D.O.E. nº 7.320, de 28 de setembro de 2006. CNPJ 08.885.100/0001-54
Programa *Stricto Sensu* de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN)
Mestrado Profissional em Ensino

Cornélio Procópio, 21 de junho de 2017.

Assinado no Original

Profa. Ma. Fátima Aparecida da Cruz Padoan
Reitora da Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP

Assinado no Original

Profa. Magda Cristina Souza Nogueira
Chefe do Núcleo Regional de Educação de Jacarezinho-PR

Assinado no Original

Prof. Dr. Lucken Bueno Lucas
Coordenador do Mestrado Profissional em Ensino PPGEN/UENP