

O TRABALHO EM GRUPO COMO ESTRATÉGIA PARA A AVALIAÇÃO EQUITATIVA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Cesar Augusto EUGENIO

Cássia Elisa Lopes CAPOSTAGNO

Universidade de Taubaté

Resumo

O relato de experiência em tela refere-se a uma produção dos docentes da Linha 3 – Educação para a Equidade, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté. Trata-se de uma oficina oferecida aos professores de uma universidade localizada na região metropolitana do Vale do Paraíba paulista, parte de um programa de formação continuada desta universidade. O objetivo da oficina foi promover o debate acerca da avaliação aplicada ao Ensino Superior. Participaram 46 docentes de 17 cursos, entre bacharelados e licenciaturas, das três grandes áreas: humanas, exatas, biociências. Metodologicamente fundamentada na proposta do Programa de Especialização Docente (PED) organizado e promovido pelo Instituto Canoa sob a chancela da Universidade de Stanford, os participantes foram estimulados a experimentarem uma estratégia de trabalho em grupo com divisão de papéis, com vistas a assegurar a participação de todos em igualdade de oportunidades. A discussão teórico-prática se deu acerca dos conceitos de salas de aula heterogêneas, *status*, avaliação, equidade. Dentre os principais resultados, pode-se destacar o evidente interesse e conseqüente produção intensa dos docentes que, prontamente, atenderam aos encaminhamentos do encontro. Concluiu-se que as avaliações que visam apenas ao produto, podem reforçar o status previamente assumido pelos alunos. O trabalho em grupo produtivo pode ser uma ferramenta para impulsionar processos de ensino e aprendizagem e promover práticas de avaliação com potencial para formar salas de aula equitativas.

Palavras-chave: Salas de aula heterogêneas; Trabalho em grupo; Avaliação equitativa; Formação de professores; Desenvolvimento profissional.

GROUP WORK AS A STRATEGY FOR EQUITABLE ASSESSMENT: AN EXPERIENCE REPORT

Abstract

The experience report on screen refers to a production by teachers from Line 3 – Education for Equity, of the Professional Master's Degree in Education at the University of Taubaté. This is a workshop offered to teachers at a university located in the metropolitan region of Vale do Paraíba in São Paulo, part of a continuing education program at this university. The objective of the workshop was to promote debate about assessment applied to Higher Education. 46 teachers from 17 courses participated, including bachelor's and undergraduate degrees, from the three major areas,

humanities, exact sciences and biosciences. Methodologically based on the proposal of the Teaching Specialization Program (PED), organized and promoted by the Canoa Institute under the auspices of Stanford University, participants were encouraged to experiment with a group work strategy with division of roles, with a view to ensuring participation of all with equal opportunities. The theoretical-practical discussion took place around the concepts of heterogeneous classrooms, status, evaluation, equity. Among the main results, we can highlight the evident interest and consequent intense production of teachers who promptly responded to the meeting's recommendations. It was concluded that evaluations that aim only at the product may reinforce the status previously assumed by students. Productive group work can be a tool to boost teaching and learning processes and promote assessment practices with the potential to form equitable classrooms.

Keywords: Heterogeneous classrooms; Group work; Equitable assessment; Teacher training; Professional development.

EL TRABAJO EN GRUPO COMO ESTRATEGIA PARA UNA EVALUACIÓN EQUITATIVA: INFORME DE UNA EXPERIENCIA

Resumen

Este relato de experiencia se refiere a una producción de profesores de la Línea 3 - Educación para la Equidad - de la Maestría Profesional en Educación de la Universidad de Taubaté. Se trata de un taller ofrecido a profesores de esta institución, ubicada en la Región Metropolitana de Vale do Paraíba, São Paulo, como parte de un programa de educación continua. El objetivo del taller era promover el debate sobre la evaluación en la enseñanza superior. Asistieron 46 profesores de 17 programas de licenciatura y grado en humanidades, ciencias exactas y biociencias. Usando la metodología propuesta por el Programa de Especialización Docente (PED), organizado y promovido por el Instituto Canoa bajo los auspicios de la Universidad de Stanford, se animó a los participantes a ensayar una estrategia de trabajo en grupo con reparto de roles, con el objetivo de garantizar la igualdad de oportunidades para todos. La discusión teórico-práctica se centró en los conceptos de aulas heterogéneas, estatus, evaluación y equidad. Entre los principales resultados, cabe destacar el evidente interés y la consiguiente intensa producción de los profesores, que respondieron con prontitud a las orientaciones del encuentro. Se concluyó que las evaluaciones dirigidas exclusivamente al producto pueden reforzar el estatus previamente asumido por los alumnos. El trabajo productivo en grupo puede ser una herramienta para impulsar los procesos de enseñanza y aprendizaje y promover prácticas de evaluación con potencial para formar aulas equitativas.

Palabras-clave: Aulas heterogéneas; Trabajo en grupo; Evaluación equitativa; Formación del profesorado; Desarrollo profesional.

INTRODUÇÃO

Não são poucos os discursos, ao longo da história, acerca da igualdade essencial entre os homens, afinal, ao determinar a desigualdade como ponto de partida das relações humanas, justificam-se a escravidão, práticas eugênicas, racistas, xenofóbicas, homofóbicas, extermínios em massa por motivação genocida, guerras étnicas, infanticídio, feminicídio, intolerâncias que se materializam das mais diferentes formas

Bastaria dar voz aos pensadores iluministas, enciclopedistas, contratualistas, para encontrarmos o inglês John Locke, filósofo que viveu no século XVIII, por exemplo, que afirmava serem os homens todos iguais, o que demandaria o contrato social a fim de equalizar disputas e diluir relações fundadas na força física ou em privilégios metafísicos. Em meio a essa racionalidade nasceu o conceito de homem bom, o homem selvagem, o homem em estado de natureza, ainda não corrompido pela sociedade, do suíço Jean-Jacques Rousseau, também do século XVIII. Esse homem se corromperia em meio às disputas por propriedade, entre outras, perdendo sua bondade original.

A sociedade de classes de base capitalista, segundo Karl Marx, pensador do século XIX, impõe a condição de desigualdade e gera o conflito entre trabalhadores, operários com interesses diversos aos dos donos das máquinas, das indústrias; na linguagem do pensador alemão, trata-se da oposição entre proletariado e burguesia que movimenta, dá sentido, ao mesmo tempo em que estrutura os modos de produção capitalista, a acumulação do capital e a produção do discurso justificador dessa desigualdade material – discurso que comunica os interesses da classe dominante, a burguesia, e apresenta a igualdade num plano ideológico velando a desigualdade real.

É a igualdade que, de forma paradoxal, fundamenta a Independência dos Estados Unidos, a Revolução Francesa, os movimentos abolicionistas e republicanos. A mesma igualdade é sustentada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948): “Artigo 1. Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir uns para com os outros num

espírito de fraternidade”. Importante registrar que este documento, escrito no pós-guerra, é uma reedição da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, inspirou muitas das Constituições Federais vigentes na sociedade contemporânea, como a brasileira, promulgada em 1988.

Por que se permitia a escravidão? Simplesmente, mesmo que essa questão não seja simples, pelo fato de os pretos traficados dos mais diversos recônditos do continente africano não serem considerados humanos. Hunt (2009, p. 19) é categórico ao afirmar que ser humano é a condição *sine qua non* para que todos sejam incluídos nos direitos humanos, mesmo que isso possa soar estranho aos nossos ouvidos.

Os direitos humanos requerem três qualidades encadeadas: devem ser naturais (inerentes nos seres humanos), iguais (os mesmos para todo mundo) e universais (aplicáveis por toda parte). Para que os direitos sejam direitos humanos, todos os humanos em todas as regiões do mundo devem possuí-los igualmente e apenas por causa de seu status como seres humanos.

Posto que sendo humanos somos iguais, o que nos parece problemático é: como materializar esta igualdade de modo a garantir que todos tenham acesso àquilo que necessita, de acordo com o seu nível de necessidade? O filósofo australiano Peter Singer, em sua obra *Ética Prática* (2018, p. 48), apresenta o princípio ético da Igual Consideração de Interesses como uma possibilidade para resolver esta questão: “A igual consideração de interesses é um princípio mínimo de igualdade, no sentido de que não impõe um tratamento igual”. Na esteira de Singer podemos afirmar ser imprescindível tratar os desiguais com desigualdade com vistas a equalizar ou, pelo menos, minimizar, a origem da desigualdade.

Tomemos o mesmo exemplo dado por Singer (2018): duas pessoas se acidentaram, uma com muita gravidade e a outra com ferimentos menores e superficiais. A socorrista tem, apenas, duas ampolas de morfina. O tratamento igualitário exigiria que fosse dada uma ampola a cada um, considerando que ambas as vítimas têm o interesse legítimo de não sentirem dor. No entanto, se assim o fizesse, a socorrista não atenderia com a mesma atenção e sensibilidade aquele ferido gravemente, decidindo, por isso, aplicar as duas ampolas naquele paciente. Acredita-se que, de tal forma, mesmo que

não se resolva totalmente a dor daquele que recebeu a morfina, minimamente o coloca num nível semelhante ao da dor da vítima com ferimentos leves.

Isto é equidade. E o que seria, então, a equidade senão a condição pela qual a igualdade se materializa como uma exigência de superação da desigualdade? Somos, definitivamente, diferentes, por que não dizer, únicos no universo? Por isso, cada um tem a sua história, seus medos, suas angústias, suas experiências positivas e negativas nas diversas instâncias em que estamos inseridos. Também por isso, desenvolvemos traumas, fobias, estresses, que afetam diretamente, cada um de uma forma específica, peculiar, alguns mais, outros menos, a nossa disposição, nossa inclinação para aprender.

Reunimos neste relato algumas possíveis reflexões com vistas a problematizar o objeto principal deste relato de experiência: a avaliação para a equidade. O que nos propusemos a discutir é: como a igualdade se materializa também nas salas de aula heterogêneas, uma vez que somos diferentes? Sendo assim, na seção a seguir, a que intitulamos “Fundamentação Teórica”, trataremos da questão das salas de aula heterogêneas e como o *status* ali se manifesta e, em seguida, discutiremos sobre o conceito de avaliação; em “Metodologia”, descreveremos a oficina oferecida aos professores de uma universidade e a dinâmica que lá se estabeleceu; em “Resultados”, serão exploradas algumas das impressões que pudemos registrar; por fim, concluiremos com as “Considerações Finais”.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA – ALGUNS CONCEITOS

Dois conceitos sustentam o debate acerca da equidade quando desejável na escola, em salas de aula heterogêneas: *status* e avaliação. É muito improvável, mesmo que não impossível que algum professor consiga ser équo em suas práticas pedagógicas, se não se ocupar em refletir sobre o *status* que cada aluno ocupa frente aos demais em sala de aula e o quanto isso pode reforçar ou limitar sua aprendizagem. E, quando tais práticas são avaliativas, há questões fundamentais: o que é avaliar? Como e por que fazê-lo?

1.1. SALAS DE AULA HETEROGÊNEAS E A QUESTÃO DO STATUS

Émile Durkheim, sociólogo francês do século XIX, assim afirmou: “A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maturadas para a vida social” (Durkheim, 2011, p. 53-54). Mesmo que ele não estivesse falando apenas da educação escolar, os modelos de escola soerguidas nos mais diversos países, e no Brasil não foi diferente, e, conseqüentemente, os modelos de sala de aula e das práticas que serão desenvolvidas e como serão realizadas, mantiveram estreita relação com o positivismo durkheimiano de educação, tornando-se basilar às políticas públicas implementadas que, por sua vez, estabelecem suas diretrizes para a gestão das unidades escolares que impactam na gestão de sala de aula.

Nas condições sócio-históricas contemporâneas, mesmo que o professor tenha autonomia formal em sala de aula, tal autonomia se mostra relativa uma vez que há pressões para que se reproduzam determinadas práticas pedagógicas que atendam às exigências das avaliações externas ou em larga escala. Sendo assim, as práticas exitosas seriam aquelas capazes de garantir um *net promoter score* (NPS) relevante capaz de determinar que uma sala, uma turma, uma escola, seja alocada dentre os que têm ou não sucesso? Não nos faltam avaliações, já alertava Gatti (2007), não nos faltam dados sobre escolas, diretores, professores, alunos e esses dados podem se tornar importantes indicadores. O problema está em afirmar, de forma linear e inconsequente, que as escolas com maior NPS têm mais qualidade em relação às outras.

Se a razão de ser da educação é a aprendizagem, ou de acordo com Wiggins e McTighe (2019), ensinar com vistas à compreensão em profundidade, e esta é a condição para se afirmar sobre qualidade, dependendo do público atendido, os resultados das avaliações externas podem estar equivocados em muitos aspectos. Apenas para ilustrar o que estamos afirmando, pensemos numa régua de 0 a 10. Se na escola A, um aluno X estava no 0 e avançou para 5 e na escola B, o aluno Y estava no 6 e avançou para 7, mesmo que a avaliação externa aponte para o 6 como indicador de qualidade, não seria difícil afirmar que, em se tratando de aprendizagem, a escola A

teve mais qualidade, pois proporcionou ao aluno X maior aprendizagem, mesmo não estando dentre aquelas escolas tidas como melhores.

A questão é que as escolas não são formadas por salas de aulas homogêneas, a homogeneidade é uma ilusão positivista. Ainda que agrupássemos alunos com melhores resultados nas avaliações (quais avaliações?) em turmas decrescentes de A para E, cada turma, permaneceria heterogênea, pois a heterogeneidade é um fenômeno humano; além disso, nenhum aluno estaria zero, pois leva para a escola toda sua história, suas experiências e seus conhecimentos, mesmo que não, necessariamente, escolares. Tal fenômeno pode ser mais ou menos verificável dependendo das condições a que cada turma é submetida, ou seja, muito provavelmente, crianças expostas à vulnerabilidade social e com menos tempo de escolarização tendem a não atingir as mesmas notas nos testes em relação às outras em melhores condições sociais e escolares, principalmente porque estas últimas podem, normalmente, contar com uma rede de apoio maior e mais ampla, do material didático ao acompanhamento profissional.

Ajustando nossa lente para as salas de aula heterogêneas e para se entender um pouco mais sobre a questão *status*, reportamo-nos às pesquisas de Cohen e Lotan, (2017, p. 27) que afirmam:

Grupos que realizam pequenas tarefas tendem a desenvolver hierarquias nas quais alguns membros são mais ativos e influentes que outros. Trata-se da *ordenação por status* – uma classificação social de consenso em que todos sentem que é melhor ter uma posição elevada na hierarquia de *status* do que uma posição inferior. Os membros dos grupos que apresentam uma posição mais elevada são encarados como mais competentes e como se tivessem feito mais para orientar e liderar.

São as mesmas autoras que categorizaram os *status*, de acordo com as evidências analisadas ao longo de suas pesquisas, tema que merece maior atenção e espaço em outras publicações:

- a) *status* de especialista: há uma tendência de os alunos que dominam o tópico a ser resolvido numa atividade serem vistos como os que têm mais a dizer

sobre essa tarefa, dominando a resolução dos exercícios, o que resulta na exclusão dos demais.

- b) *status* acadêmico: trata-se de um *status* adquirido independentemente do conhecimento exigido numa tarefa. O exemplo apresentado por Cohen e Lotan (2017) mostra uma atividade que pode ser executada sem nenhum conhecimento prévio, por meio do jogo de dados, todavia, os alunos que detinham habilidades de leitura se sobrepunham aos demais, dominando o processo. Ainda vale considerar que os alunos que apresentam maiores habilidades nas disciplinas tidas como mais importantes no currículo, Língua Portuguesa e Matemática, no caso brasileiro, tendem a ser vistos como mais inteligentes do que os outros, logo, com *status* acadêmico mais elevado.
- c) *status* perante os colegas: a sala de aula não é um espaço neutro, logo, nela se reproduzem as relações de poder já instauradas no bairro, no pátio ou em outros espaços. É provável que alunos mais populares tenham seu lugar de destaque
- d) *status* social: nas sociedades ocidentais capitalistas, afirmam Cohen e Lotan (2017, p. 31-32):

[...] existem distinções de *status* baseadas em classe social, raça, grupo étnico e sexo. São hierarquias sociais gerais e a maioria das pessoas concorda que é melhor fazer parte da classe social superior, ser branco e homem do que ser membro de classes sociais menos favorecidas, ser negro ou pardo ou mulher.

Desse modo, as categorias de *status* podem ou não convergir para o mesmo aluno reforçando seu *status* perante os colegas, garantindo-lhe posições sempre mais confortáveis e de destaque por reunir resultados mais favoráveis em relação aos seus colegas. Mas, esse fenômeno é flexível no sentido de, nem sempre o garoto mais popular e atlético é o de maior *status* social ou acadêmico, mas pode ter um *status* de especialista se a tarefa exigir conhecimentos da área da Educação Física.

A avaliação pode reforçar o *status* favorecendo os que já eram favorecidos e sendo um obstáculo para o crescimento dos que já não demonstravam as habilidades

que eram requisitadas em determinados tipos de testes aplicados aos alunos. O que seria, então, avaliar? É o que veremos na seção seguinte.

1.2. AVALIAÇÃO E AVALIAÇÕES – AVALIAR PARA QUÊ?

A busca por uma equalização social – a partir do reconhecimento de que a condição de ser humano, por si só, deveria ser garantia para direitos iguais, condição esta defendida nos inúmeros discursos e movimentos que ocorreram no decurso da nossa história – não significou, como reconhecemos atualmente, a garantia da materialização da equidade, deveras propagada, mas, ainda pouco efetivada na vida de cada indivíduo, numa dada sociedade, e, especialmente, na educação escolar, processo no qual ainda não se efetiva pelos fatores que explicitaremos a seguir.

Ao conceber a função precípua da escola, a de que todos os alunos aprendam e obtenham êxito nesse processo, efetivando dessa forma a real democratização do ensino, cabe refletir sobre o papel dessa que consideramos, não única, mas importante instituição formadora quando tratamos da avaliação com vistas à equidade, por ser a prática avaliativa um dos fatores que impactam sobremaneira a função supracitada que, nesse caso, tem a aprendizagem como objeto da ação avaliativa.

Esse impacto encontra terreno fértil no alerta do estudioso da temática em questão, Luckesi (2011) sobre o fato de a história da avaliação da aprendizagem ser recente, o mesmo não ocorrendo com os exames escolares, genericamente praticados em muitas escolas, Para ele: “A escola que conhecemos no presente é a escola da modernidade, e junto com ela foram sistematizados os exames escolares, da forma como genericamente eles ainda ocorrem hoje” (Luckesi, 2011, p. 27-28). Embora nesse longo período tenham ocorrido algumas mudanças, essas foram superficiais, e não conseguiram alterar a mentalidade solidificada ao longo do tempo nos contextos educacionais, sobre a forma como os professores agem no processo de acompanhamento da aprendizagem dos alunos.

Um exame mais acurado no âmbito educacional, com vistas ao desvelamento das questões relacionadas à avaliação da aprendizagem, objeto polêmico e ainda motivo de acaloradas discussões na atualidade, nos remete à metáfora do *iceberg*, trazida por Lück (2011). Sobre isso esclarece a autora:

Usando o *iceberg* como metáfora para representar uma determinada condição, costuma-se dizer que quando se intervém sobre um problema sem analisar suas implicações de origem, do contexto de sua manifestação, de suas consequências e ramificações, está-se apenas alterando as questões manifestas na ponta do *iceberg*, de caráter meramente sintomático, de modo que o problema tende a aparecer novamente. (Lück, 2011, p. 56-57)

De outra feita, para Luckesi (2011, p.76) as mudanças necessárias para a transição de um modelo de exames para um modelo de avaliação da aprendizagem, requerem, inicialmente, o entendimento de que, “[...] a avaliação educacional, em geral, e, a avaliação da aprendizagem em particular, são meios e não fins em si mesmas, sendo delimitadas pela teoria e pela prática que as circunstancializam”. Nessa perspectiva, a avaliação não se realiza, tampouco se realizará, desprovida de um aparato conceitual, mas sim referenciada num modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica.

Essas ideias nos remetem ao educador Paulo Freire, quando afirma que não há neutralidade no ato de educar, donde se conclui que a avaliação escolar não está desprovida de intencionalidades que estão a serviço de uma pedagogia pautada numa concepção teórica de educação, que, por seu turno, traduz uma concepção teórica de sociedade.

Michel Foucault, filósofo, em sua obra Vigiar e Punir (2014, p. 136), lembra que, quando se findam os mecanismos de suplício no final da Idade Média, passamos na iminência da Modernidade ao disciplinamento, “[...] um certo modo de investimento político e detalhado do corpo, uma nova “microfísica” do poder. [...]. Pequenas astúcias dotadas de um grande poder de difusão, arranjos sutis, de aparência inocente, mas profundamente suspeitos [...]” que marcam a remodelação do regime de punições. A disciplina, como ressalta Foucault (2014, p. 140 -141), instaura uma distribuição no

espaço escolar, ora no “quadriculamento, cada indivíduo em seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo”, ora nas “localizações funcionais”, lugares demarcados não só para melhor vigiar evitando comunicações perigosas, mas, também, com o intuito de criar espaços úteis.

Determinados lugares individuais tornaram possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar. Jean Baptiste de La Salle imaginava uma classe onde a distribuição espacial pudesse realizar ao mesmo tempo toda uma série de distinções: segundo o nível de avanço dos alunos, segundo o valor de cada um, segundo seu temperamento melhor ou pior, segundo sua maior ou menor aplicação, segundo sua limpeza, e segundo a fortuna do pai. (Foucault, 2014, p. 144).

Assim é que a escola, como uma das instituições que se vale desse disciplinamento, por meio dos “micropoderes”, vem usando os exames como instrumentos de controle, ameaça, classificação (alguns alunos são mais competentes, e outros menos) e castigo, com vistas a que os educandos aprendam e assumam condutas que no mais das vezes, além de lhes ser externas, também lhes são aversivas.

A avaliação da aprendizagem escolar prevalecente no Brasil como defende Luckesi (2011) serve e compactua com a pedagogia dominante, que por sua vez, atende aos ditames de um modelo social dominante, o qual, de forma genérica, pode ser reconhecido como modelo liberal conservador, que tem sua gênese na estratificação dos projetos inovadores que culminaram na Revolução Francesa.

A burguesia fora revolucionária em sua fase constitutiva e de ascensão, na medida em que se unira às camadas populares na luta contra os privilégios da nobreza e do clero feudal; porém, desde que se instalara vitoriosamente no poder, com o movimento de 1789, na França, tornara-se reacionária e conservadora (Politzer, s.d.), tendo em vista garantir e aprofundar os benefícios econômicos e sociais que havia adquirido. (Luckesi, 2011, p.77).

Apesar de transcorridos muitos séculos as ideias do ideário liberal, que direcionaram as ações revolucionárias da burguesia, com vistas à transformação do

modelo prevalecente na época, são as que de fato permaneceram e que definem propriamente a sociedade em que vivemos.

De acordo com Luckesi (2011), as pedagogias que historicamente buscaram garantir sua supremacia nos períodos ulteriores à Revolução Francesa se mantiveram, e ainda se mantêm, a serviço do modelo liberal conservador. A pedagogia tradicional, pautada no desenvolvimento intelectual do aluno, na transmissão de conteúdos e no professor como único detentor dos saberes; a pedagogia renovada ou escolanovista, baseada na produção espontânea do conhecimento, nas diferenças individuais e nos sentimentos dos educandos; a tecnicista, centrada na sobrevalorização dos aparatos técnicos de transmissão e apreensão de conteúdos e no princípio de rendimento.

Como consequência desse processo, a avaliação educacional em geral, e a avaliação da aprendizagem em específico, contextualizadas dentro dessas pedagogias, estiveram e se mantêm, no tempo e na história, alinhadas à mesma concepção teórico-prática da sociedade. Ao voltar o olhar para a retrospectiva histórica estabelecendo pareamento com os dias atuais, observa-se com muita clareza o que afirma Fernandes (2014, p. 30):

A avaliação, pode parecer uma prática neutra, uma simples atividade técnica no âmbito pedagógico. No entanto, numa análise mais atenta, percebemos que sua influência vai muito além, tendo repercussões em várias esferas da existência.

Nesse sentido, as repercussões se fazem evidentes frente à questão do *status*, aqui já referida, na medida em que, essa prática excludente e recorrente em muitas salas de aula, é reveladora das concepções e práticas da avaliação escolar sustentadas pelo modelo liberal conservador, pois que obrigatoriamente é autoritária, haja vista esse caráter ter sua essência numa sociedade que exige enquadramento dos cidadãos em padrões previamente estabelecidos. “A definição mais comum, adequada, encontrada nos manuais, estipula que a avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão” (Luckesi, 2011, p.81).

A tomada de decisão é, em primeiro lugar, um juízo de valor, uma vez que representa uma afirmação sobre a qualidade do objeto avaliado, portanto com critérios preestabelecidos, oposto do juízo de existência, que se pauta nos atributos físicos do objeto que será considerado mais satisfatório quanto mais próximo for do ideal estabelecido. Em segundo lugar, tal julgamento é feito pautado nos caracteres considerados mais importantes da realidade do objeto observado, embora esse apresente caráter qualitativo, não é de todo subjetivo, pois o juízo se pautará nos indicadores da realidade que denotam a qualidade do objeto que está sendo avaliado. Em terceiro lugar, a avaliação leva o avaliador a uma tomada de decisão, que implica um julgamento de valor, o qual não permite indiferença ao objeto avaliado e, conseqüentemente, obriga a uma tomada de posição sobre o objeto quando se trata da especificidade do processo da aprendizagem.

Para Luckesi, desses três elementos que compõem a base constitutiva da avaliação é que normalmente decorre a arbitrariedade da autoridade pedagógica, mas, é a tomada de decisão que mais outorga poder ao professor. Um dos flagrantes dessa arbitrariedade é o fato de a prática da avaliação escolar ter ainda “[...] como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico como deveria ser constitutivamente” (Luckesi, 2011, p.82).

Desse modo, o julgamento de valor, ao qual cabe oportunizar uma nova tomada de decisão sobre o objeto avaliado na avaliação escolar, favorece a que o professor proceda a classificação dos alunos em mais competentes, menos competentes; mais inteligentes e menos inteligentes. Essa classificação que poderá ocorrer num padrão definitivamente determinado pode se dar numa escala em que os alunos são vistos como inferiores, médios ou superiores, operando com a lógica de reprodução da distribuição social das pessoas.

Mudar de uma pedagogia do exame, resistente há cinco séculos e de cunho excludente, que compromete a todos, para uma pedagogia do avaliar, exige a remoção do peso da forma como compreendemos e agimos quando se trata do acompanhamento da aprendizagem dos educandos na educação escolar, compreensão essa, que se

apresenta como “campos mórficos”, invisíveis, porém atuantes, no nosso entorno, segundo Rupert Sheldrak. O autor, biólogo inglês, explica o conceito de “campos mórficos” como “o modo de ser que configura o nosso modo de viver e de agir” e afirma que “tanto sofreremos a ação dos campos mórficos como somos criadores de novos campos mórficos” (Sheldrak *apud* Luckesi, 2011, p. 69).

Com efeito, o conceito de campo mórfico, segundo Sheldrak, torna claro que o modo de compreensão e de agir de cada pessoa apresenta-se “blindado e resistente a qualquer mudança”. Disso decorre, não fazer muito sentido a condenação dos educadores que não conseguem superar a prática do exame para a prática da avaliação na escola, pois a “desconstrução” do velho modo de agir para o novo exige uma nova visão e um novo modo de ser. É com vistas à desconstrução do velho modo de agir que a oficina foi pensada, cuidadosamente planejada, como veremos na próxima seção.

2. METODOLOGIA

A experiência aqui relatada se deu nos limites da oficina intitulada “Práticas Pedagógicas com ênfase na Avaliação” oferecida aos professores do Ensino Superior de uma universidade localizada na Região Metropolitana do Vale do Paraíba paulista. A oficina fez parte do Programa de Formação Continuada que ali é oferecido, em edições semestrais, organizado a partir das demandas levantadas pelos próprios docentes ao serem consultados pela comissão organizadora.

Houve 46 participantes dos mais variados cursos, contemplando as grandes áreas das humanas, exatas e biociências. Estamos falando de colegas docentes que atuam na Pedagogia, História, Letras, Serviço Social, Educação Física, Biologia, Arquitetura, Psicologia, Medicina, Medicina Veterinária, Odontologia, Enfermagem, Nutrição, Direito, e nas Engenharias Elétrica e Eletrônica, Mecânica e Aeronáutica.

Com a sala já organizada em pequenos círculos, para que os participantes se reunissem em grupos menores, solicitamos que aumentassem ou diminuíssem a

quantidade de assentos reservados em cada círculo tornando os grupos mais ou menos com o mesmo número de professores. O resultado dessa ação foi a distribuição do público em sete grupos formados por docentes de diferentes cursos, heterogeneidade que enriqueceria, assim esperávamos, as dinâmicas a serem realizadas.

A base teórico-metodológica utilizada, do planejamento à realização das atividades, é oriunda do curso de formação de formadores oferecido pelo Programa de Especialização Docente (PED Brasil), por sua vez, fomentado pelo Instituto Canoa, uma organização não-governamental, que visa à formação de professores de excelência no Brasil, principalmente para o desenvolvimento de seu trabalho em escolas públicas. Tudo se dá pela chancela da Universidade de Stanford e pelos olhos atentos e carinhosos de Rachel Lotan que, juntamente com Elizabeth Cohen, já falecida, ocuparam-se nas últimas décadas em estudar os caminhos viáveis para se promover, em salas de aula heterogêneas, um aprendizado equitativo. Parte desses resultados foram sintetizados na obra **Planejando o trabalho em grupo: estratégias para salas de aula heterogêneas**, já em sua terceira edição (2017).

A tese aqui defendida por Cohen e Lotan (2017) é a de que todos sabemos alguma coisa e ignoramos alguma coisa, ninguém sabe tudo de modo a não precisar aprender. Tal postura, também defendida e eternizada pelo educador brasileiro, Paulo Freire (1996), nos remete ao que os historiadores da Filosofia atribuem a Sócrates, filósofo grego do século VI a.C. que afirmava que o ápice da sabedoria é reconhecer que nada se sabe, pensamento sintetizado na expressão “Sei que nada sei”.

A oficina foi organizada de forma a oferecer aos professores diferentes momentos, como pode ser visto na imagem abaixo, alternando as reflexões, ora como alunos trabalhando em grupo, ora como docentes a proporcionarem aos seus alunos suas experiências na oficina.

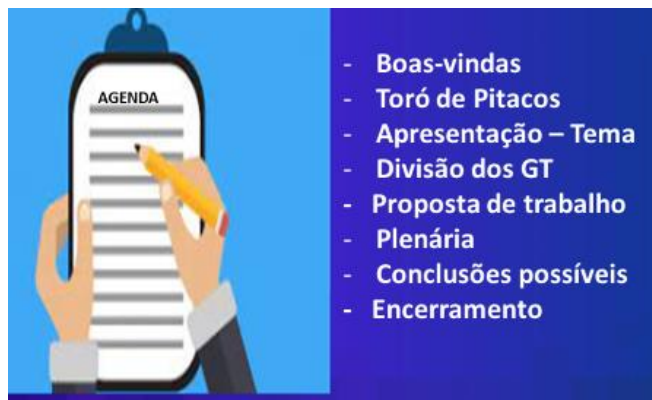


Figura 1 - Agenda

Fonte: Arquivo próprio dos autores – slide das oficinas adaptado para este artigo

As “Boas-Vindas” pretendem superar a formalidade dos encontros acadêmicos e promover a acolhida propriamente dita. Feita a apresentação dos autores da agenda de trabalhos, partiu-se para o segundo momento, o “Toró de Pitacos”. Neste, os professores-alunos, já em grupo, sem a necessidade de um produto específico, precisariam responder à questão: Quando uma prática avaliativa das aprendizagens dos alunos pode ser considerada promotora de salas de aula equitativas? Foram destinados 10 minutos para a discussão nos pequenos grupos. Esgotando o tempo determinado, estimula-se a socialização das impressões de cada grupo, não se permitindo a valoração das respostas e sua categorização como certas ou erradas, afinal, trata-se de afirmações pautadas em conhecimentos prévios e, cada um tem sua história, formação, facilidades e, claro, dificuldades.

Em “Apresentação – Tema”, os autores fizeram pequena apresentação dialogada com o objetivo de contribuir na problematização da questão da avaliação, a começar pela análise dos próprios objetivos do encontro: a) Refletir sobre práticas pedagógicas com ênfase na avaliação para a equidade; b) Analisar o trabalho em grupo como proposta para a promoção da equidade em salas de aula heterogêneas. Seguiu-se com a proposta de Luckesi (2011) que é categórico ao afirmar que avaliamos o tempo todo. Concluiu-se esta etapa com a questão: Avaliação: um nó górdio na Educação?

Na etapa “Divisão dos Grupos de Trabalho (GT)”, os autores explicaram as diversas possibilidades e possíveis ganhos na “divisão de papéis”. Nesta modalidade de grupo, algumas regras podem modificar a postura dos alunos e contribuir no fomento

de relações equitativas, dentro de um processo reflexivo e ético: todos contribuem com ideias; todos devem falar e o tempo de fala deve ser o mesmo para todos os colegas do grupo; todos têm o direito de pedir ajuda e o dever de ajudar; o grupo termina quando todos concluírem.

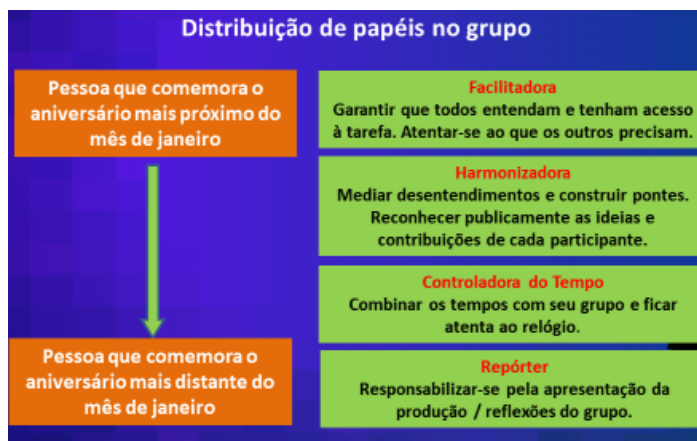


Figura 2 – Distribuição de papéis no grupo

Fonte: Arquivo próprio dos autores – slide das oficinas adaptado para este artigo

Os critérios para distribuição dos papéis podem ser inúmeros e variados, cabelo mais comprido, roupa mais colorida, ter mais animais de estimação em casa. O docente deve, sempre, estar atento se o critério adotado não irá reforçar o *status* previamente estabelecido. Em grupos maiores, pode-se somar aos papéis mencionados na Figura 2, o de redator, separando o que escreve de quem fala. Importante registrar que ao assumir o papel atribuído, o aluno não se exime da obrigação de contribuir com seu grupo na realização da tarefa, conforme as regras do trabalho em grupo.

Os grupos receberam os materiais necessários à realização da tarefa: papel, canetinhas, texto impresso em quantidade suficiente para todos e as orientações impressas e projetadas. O tempo destinado foi de 20 minutos para que cumprissem a tarefa e confeccionassem o produto do grupo:

- a) Leiam o excerto do texto – Por que trabalhar em grupo? Trata-se da introdução do segundo capítulo do livro **Planejando o trabalho em grupo** de Cohen e Lotan (2017).

- b) Reflitam sobre suas experiências, como professores, com a técnica do trabalho em grupo em suas salas de aula e registrem os aspectos que consideram importantes para que essa seja, de fato, uma prática avaliativa que contribua na construção de salas de aula equitativas.
- c) Produto do grupo: registrem na folha A3, pelo menos, 3 pontos que sintetizem suas reflexões.

Concluída a tarefa, devidamente acompanhada pelos autores, houve a socialização das reflexões de cada grupo. Os docentes, em suas salas reais, não devem fazer intervenções conclusivas e valorativas durante a exposição dos alunos, mas, estar sempre atentos às dificuldades e fragilidades. Os autores evidenciaram tal procedimento. Para finalizar, os autores enumeraram alguns pontos de reflexão que devem estar ligados ao conteúdo, mas, também, ao que foi observado ao longo dos trabalhos. Alguns dos resultados podem ser visualizados na seção seguinte.

3. ALGUNS RESULTADOS

É verdade que promover uma oficina destinada a professores do ensino superior, num limite temporal de 90 minutos, é diferente de os mesmos docentes reproduzirem a dinâmica experimentada com suas turmas, usando o conteúdo específico de cada disciplina, dos mais variados cursos que ali estiveram presentes.

Qual a garantia de que os resultados seriam promissores? Não se trata de uma receita de bolo, mas de procedimentos com o potencial de transformar a percepção que o professor tem de sua sala, a visão que os alunos têm do professor e, ainda, as relações que se estabelecem entre alunos e professor e entre os próprios alunos.

A mudança na estrutura física da sala gerou o primeiro espanto nos docentes participantes. Novo espanto, ao sentar-se em grupo, e mudar seus grupos ao receber novos integrantes com docentes de outros cursos. Dando voz a Alves (2015, p. 44): “Uma das tarefas mais alegres de um educador é provocar, nos seus alunos, a

experiência do espanto. Um aluno espantado, é um aluno pensante”. Por que não dizer, um docente, quando aluno espantado, é um docente-aluno pensante.

A atividade em grupo, com a divisão de papéis, foi o ponto alto da oficina. Reflexões primorosas foram registradas, o que pode ser visto no quadro abaixo, com o claro envolvimento de todos, conforme evidenciado, inclusive pela postura física, com todos voltados para o centro da mesa, contribuindo para a confecção do produto solicitado e colaborando com os colegas que fez o papel de repórter do grupo.

Quadro 1 – Compilação da produção dos grupos

Promover a desconstrução de representações sociais pré-concebidas	Garantir a autonomia do aprendente, pela via da mediação docente.	Promover a percepção da materialidade de situações problemáticas.	Estimular o aluno a sair da zona de conforto.
Postura coletiva dos docentes da universidade para alterar comportamentos não produtivos.	Sistema de avaliação que impulsiona a vontade de se trabalhar coletivamente.	Desafio em salas grandes.	Trabalhos em grupo representam uma boa forma de avaliação.
Como avaliar individualmente o trabalho em grupo; todos os membros devem estar presentes.	Critérios mais equitativos na formação dos grupos e para a própria avaliação	Quem é o aluno? Aproximação e realidade.	Atribuição de tarefas validadas pelo professor. Ao docente, ainda falta formação.

Fonte: Arquivo próprio dos autores produzido para este artigo

Na primeira plenária da oficina, a do Toró de Pitacos, os participantes ainda se mostraram um pouco resistentes à ideia de se avaliar para a equidade por meio do trabalho em grupo, pois seus relatos revelaram experiências pouco proveitosas, nas quais a aprendizagem de uns se dava em detrimento da de outros que, por sua vez, acomodavam-se; na verdade, evitavam uma exposição negativa, visto que não possuíam o *status* desejado para determinada atividade. Mas, na atividade com a divisão de papéis, isso foi totalmente superado. A competição foi substituída pela cooperação. Atitudes cooperativas tendem a alimentar climas saudáveis de acolhida e tolerância, sabendo-se que não haveria o constrangimento de se perder.

A partir dos resultados aqui reunidos, algumas conclusões tornaram-se possíveis, como veremos a seguir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A heterogeneidade presente nas salas de aula, embora se nos apresente como uma questão óbvia, afinal, a heterogeneidade nos constitui, ganha uma dimensão diferenciada quando há uma preocupação premente de que essa possa ser usada a favor das práticas de avaliação com potencial para organização de salas de aula equitativas, e não servir à classificação, à seletividade e, portanto, à discriminação.

Essa preocupação manifesta-se numa outra interface do fenômeno educativo, quando há a percepção de que diferentes *status* se fazem presentes nas salas de aula e que eles podem impactar no interesse e na aprendizagem dos educandos. O *status* é reforçado nas salas de aula quando o ato de examinar prevalece sobre o ato de avaliar. Desse modo é gerada uma espécie de competitividade de natureza pouco produtora entre os alunos, e cuja hierarquia estabelecida impõe a classificação de que aqueles considerados os mais competentes tendem a aprender mais, enquanto aqueles avaliados como menos competentes tendem a aprender menos.

Em estudos mais recentes de Cohen e Lotan (2017), o trabalho em grupo vem sendo estudado como uma estratégia que pode promover a equidade na sala de aula, haja vista seus objetivos para a aprendizagem (intelectual e social) pautarem-se nos seguintes princípios: todos os alunos têm habilidades que podem contribuir com as tarefas a serem desenvolvidas; a interação entre os membros do grupo deve se guiar pela cooperação, fator esse que favorece a que todos contribuam e se responsabilizem pelo cumprimento das atividades e pela entrega dos trabalhos; nas relações intergrupais os alunos melhoram sua confiança e cordialidade; as tarefas são acessíveis a um número maior de alunos com competências acadêmicas diversas. Ademais, a estratégia do trabalho em grupo é favorecedora das práticas de avaliação com vistas à equidade na medida em que seu caráter formativo se coaduna com os princípios nos quais deve

se pautar o ato de avaliar, que por ser um instrumento de ação educativa, prima pelo propósito de que todos os alunos aprendam.

Para que esse propósito seja alcançado, como esclarecem Cohen e Lotan (2017, p.74), “É necessário desatrelar a questão da aprendizagem por notas e também fazer uma diferenciação entre a avaliação *para a* aprendizagem e a avaliação *da* aprendizagem”. Desse modo, consideramos que usar a estratégia de trabalho em grupo a favor de práticas de avaliação que convirjam para construção de salas de aula equitativas exige dos professores uma mudança paradigmática, tanto de concepções quanto das práticas de avaliação.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Conversas sobre Educação**. 12. ed. Rio de Janeiro / Campinas-SP: Verus Editora, 2015. 123p.

COHEN, Elizabeth; LOTAN, Rachel A. **Planejando o Trabalho em Grupo**: estratégias para salas de aula heterogênea. 3.ed. Trad.: Luís Fernando Marques Dorvillé, Mila Molina Carneiro, Paula Márcia Shmaltz Ferreira Rosin. Porto Alegre: Penso, 2017. 226p.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. 2.ed. Trad.: Stephania Matousek. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011. 120p.

FERNANDES, Claudia de O. (org.). **Avaliação das aprendizagens**: sua relação com o papel social da escola. São Paulo: Cortez, 2014. 183p.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 42. ed. Trad.: Raquel Ramalhe. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 302p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 6.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 165p.

GATTI, Bernardete A. Avaliação e qualidade da educação. In: **Portal Dia a dia da Educação do Estado do Paraná – Seminários Plano de Desenvolvimento Educacional**. Ano 2007. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/seminariopde/documentos/processo5-para_saber_mais_bernadetegatti.pdf. Acesso em: 01 ago. 2023.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos**: uma história. Trad.: Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. 285p.

Instituto Canoa. Programa de Especialização Docente. Disponível em: <https://sites.google.com/institutocanoa.org/ped2021/perguntas-frequentes>. Acesso em: 10 ago.2023.

LÜCK, Heloísa. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 187p.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 272p.

SINGER, Peter. **Ética Prática**. Trad.: Jefferson Luiz de Camargo. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018. 480p.

WIGGINS, Grant e McTIGUE, Jay. **Planejamento para a Compreensão: alinhando currículo, avaliação e ensino por meio do planejamento reverso**. Trad.: Sandra Maria Mallmann da Rosa. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2019. 364p.

Cesar Augusto EUGENIO

Doutor em Educação, Sociedade e Processos formativos pela Universidade São Francisco. Professor há 29 anos, possui experiência na docência e gestão, da educação básica ao ensino superior. Na Universidade de Taubaté é professor Assistente III de Filosofia. Na mesma instituição está diretor do Departamento de Pedagogia da Universidade de Taubaté, atua, como professor permanente, no Mestrado Profissional em Educação e coordena o projeto de extensão: Projetos de Vida: escolhas e desafios.

Cássia Elisa Lopes CAPOSTAGNO

Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté, atuou no Sistema municipal de ensino de Taubaté por 32 anos com experiência na docência e gestão escolar na Educação Básica. Na Universidade de Taubaté é Professor Auxiliar II, leciona nas licenciaturas, coordena o Projeto Assessoria Pedagógica, é Coordenadora de Área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no subprojeto Alfabetização e está como Coordenadora do curso de Pedagogia.

AGRADECIMENTOS

Cesar Augusto Eugenio

À minha esposa Camila e filhos Daniel e Júlia, carinho sem medida. Aos colegas do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, minha admiração. Aos docentes e funcionários do Departamento de Pedagogia, gratidão pelo respeito. Às professoras Isabel Rosângela dos Santos Amaral, pelo apoio na revisão textual, Andréia Alda Valério pela prontidão na tradução para a língua inglesa e à Renata Aparecida de Freitas pela tradução para o espanhol. À equipe do Projetos de Vida: escolhas e desafios, meu reconhecimento pela paixão e despojamento.

Cássia Elisa Lopes Capostagno

Aos meus pais (in memoriam) com quem aprendi que a partilha de conhecimentos, aliada à compaixão, ética e justiça, pode nos tornar pessoas melhores. Ao meu esposo Lorenzo pelo companheirismo. As filhas Natália, Letícia e Giovanna pelo apoio incondicional. Aos netos Rafael e Lucas, nossa continuidade e paixão. Aos colegas e funcionários da Pedagogia, gratidão pelo profissionalismo e dedicação à nossa obra. Às colegas Isabel Rosângela dos Santos Amaral, Andreia Alda Valério e Renata Aparecida de Freitas por compartilharem seus conhecimentos com tanta competência em atenção à nossa produção.

REVISOR DE LINGUAGEM

Nome: Isabel Rosângela dos Santos Amaral

e-mail: isabel.eadunitau@gmail.com

Nome: Andréia Alda Valério

e-mail: andfervalerio@gmail.com

Nome: Renata Aparecida de Freitas

e-mail: renatafreitas1960@gmail.com

Recebido em 15/setembro/2023.

Aceito em 20/fevereiro/2024.