

POLÍTICAS E PRÁTICAS EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA AMÉRICA LATINA

Volume 2

**João Batista Zanardini
Isaura Monica Souza Zanardini
Maura Amarante Pesce
Roberto Antonio Deitos
(Orgs.)**



POLÍTICAS E PRÁTICAS EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL
NA AMÉRICA LATINA

Volume 2

João Batista Zanardini
Isaura Monica Souza Zanardini
Maura Amarante Pesce
Roberto Antonio Deitos
(Orgs.)

POLÍTICAS E PRÁTICAS EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL
NA AMÉRICA LATINA

1ª Edição Eletrônica

Volume 2

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2021



Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG,
Brasil

Direção Editorial: Navegando Publicações
Projeto gráfico e diagramação: Lurdes Lucena
Arte da Capa:

Copyright © by autor, 2021.

P779 – ZANARDINI, J. B.; ZANARDINI, I. M. S.; PESCE, M. A.; DEITOS, R. A. (Orgs.). Políticas e práticas em avaliação educacional na América Latina. Volume 2. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

ISBN: 978-65-86678-86-4

 10.29388/978-65-86678-86-4-0

Vários Autores

1. América Latina 2. Política educacional 3. Avaliação Educacional. I. João Batista Zanardini - Isaura Monica Souza Zanardini - Maura Amarante Pesce - Roberto Antonio Deitos. II. Navegando Publicações. Título.

CDD – 370
CDU – 37

Índice para catálogo sistemático

Educação

370

Esta publicação tem o apoio financeiro do PROAP/CAPES - Programa de Apoio à Pós-Graduação, voltado ao desenvolvimento acadêmico.

Navegando Publicações



NAVEGANDO
www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com
Uberlândia – MG
Brasil

Editores

Carlos Lucena – UFU, Brasil
José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil

Conselho Editorial Multidisciplinar

Pesquisadores Nacionais

Afrânio Mendes Catani – USP – Brasil
Anderson Brettas – IFITM – Brasil
Anselmo Alencar Colares – UFOPA – Brasil
Carlos Lucena – UFU – Brasil
Carlos Henrique de Carvalho – UFU, Brasil
Gílson César Fagiani – Uniube – Brasil
Dermeval Saviani – Unicamp – Brasil
Elmiro Santos Resende – UFU – Brasil
Fabiane Santana Previtali – UFU – Brasil
Gilberto Luiz Alves – UFMS – Brasil
Inez Stampa – PUCRJ – Brasil
João dos Reis Silva Júnior – UFSCar – Brasil
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU – Brasil
José Claudinei Lombardi – Unicamp – Brasil
Larissa Dahmer Pereira – UFF – Brasil
Livia Diana Rocha Magalhães – UESB – Brasil
Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp, Brasil
Maria J. A. Rosário – UFPA – Brasil
Newton Antonio Paciulli Bryan – Unicamp, Brasil
Paulino José Orso – Unioeste – Brasil
Ricardo Antunes – Unicamp, Brasil
Robson Luiz de França – UFU, Brasil
Tatiana Dahmer Pereira – UFF – Brasil
Valdemar Sguissardi – UFSCar – (Apos.) – Brasil
Valeria Lucilia Forti – UERJ – Brasil
Yolanda Guerra – UFRJ – Brasil

Pesquisadores Internacionais

Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires – Argentina.
Alcina Maria de Castro Martins – (I.S.M.T.), Coimbra – Portugal
Alexander Steffanell – Lee University – EUA
Ángela A. Fernández – Univ. Aut. de St. Domingo – Rep. Dominicana
Antonino Vidal Ortega – Pont. Un. Cat. M. y Me – Rep. Dominicana
Armando Martínez Rosales – Universidad Popular de Cesar – Colômbia
Artemis Torres Valenzuela – Universidad San Carlos de Guatemala – Guatemala
Carolina Crisório – Universidad de Buenos Aires – Argentina
Christian Cwik – Universität Graz – Austria
Christian Hauser – Universidad de Talca – Chile
Daniel Schugurensky – Arizona State University – EUA
Elizet Payne Iglesias – Universidad de Costa Rica – Costa Rica
Elsa Capron – Université de Nimès / Univ. de la Réunion – France
Elvira Aballi Morell – Vanderbilt University – EUA.
Fernando Camacho Padilla – Univ. Autónoma de Madrid – Espanha
Francisco Javier Maza Avila – Universidad de Cartagena – Colômbia
Hernán Venegas Delgado – Univ. Autónoma de Coahuila – México
Iside Gjergji – Universidade de Coimbra – Portugal
Iván Sánchez – Universidad del Magdalena – Colômbia
Johanna von Grafenstein, Instituto Mora – México
Lionel Muñoz Paz – Universidad Central de Venezuela – Venezuela
Jorge Enrique Elías-Caro – Universidad del Magdalena – Colômbia
José Jesus Borjón Nieto – El Colegio de Vera Cruz – México
José Luis de los Reyes – Universidad Autónoma de Madrid – Espanha
Juan Marchena Fernandez – Universidad Pablo de Olavide – Espanha
Juan Paz y Miño Cepeda, Pont. Univ. Católica del Ecuador – Equador
Lerber Dimas Vasquez – Universidad de La Guajira – Colômbia
Marvin Barahona – Universidad Nacional Autónoma de Honduras – Honduras
Michael Zeuske – Universität Zu Köln – Alemanha
Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal
Pilar Cagiao Vila – Universidad de Santiago de Compostela – Espanha
Raul Roman Romero – Univ. Nacional de Colombia – Colômbia
Roberto Gonzáles Aranas – Universidad del Norte – Colômbia
Ronny Viales Hurtado – Universidad de Costa Rica – Costa Rica
Rosana de Matos Silveira Santos – Universidad de Granada – Espanha
Rosario Marquez Macias, Universidad de Huelva – Espanha
Sérgio Guerra Vilaboy – Universidad de la Habana – Cuba
Silvia Mancini – Université de Lausanne – Suíça
Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal
Tristan MacCoaw – Universit of London – Inglaterra
Victor-Jacinto Flecha – Univ. Cat. N. Señora de la Asunción – Paraguai
Yoel Cordoví Núñez – Instituto de Historia de Cuba y Cuba

SUMÁRIO

PREFÁCIO	7
José Carlos Libâneo	
APRESENTAÇÃO DA COLETÂNEA: POLÍTICAS E PRÁTICAS EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	11
Isaura Monica Souza Zanardini - Maura Amaranti Pesce - João Batista Zanardini Roberto Antonio Deitos	
PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO - Volume 2	15
PARTICULARIDADES, LÍMITES Y POTENCIALIDADES DE LAS EVALUACIONES LÍDERES CIUDADANAS EN AMÉRICA LATINA	16
Felipe J. Hevia - Samana Vergara-Lope	
LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS DE INNOVACIÓN Y COMUNICACIÓN EN EL PRIMER CICLO DE INGENIERÍA Y CIENCIAS: UNA INTEGRACIÓN CURRICULAR COMPLEJA	30
Maria Isabel Gonzalez Lagos - Enrique Sologuren Insúa	
EVALUACIÓN SITUADA EN LA FORMACIÓN DE FORMADORES	48
Silvia Marcela Martínez	
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E AVALIAÇÃO EXTERNA: NOTAS PARA A ELABORAÇÃO DE UMA AVALIAÇÃO EMANCIPADORA	63
Hellen Jaqueline Marques - Fabiano Antonio Santos	
AS AVALIAÇÕES DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: ALGUMAS REFLEXÕES	77
Rafaela Reis Azevedo de Oliveira - Carolina Ferreira Soares	
SOBRE OS AUTORES	92

PREFÁCIO

Aceitei com prazer prefaciá-lo este livro organizado por Isaura Monica Zanardini, João Batista Zanardini e Roberto Antonio Deitos, ambos professores da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Brasil), e Maura Pesce, professora da Pontifícia Universidade Católica de Valparaíso (Chile). As organizadoras e os organizadores são, também, integrantes da *Red Latinoamericana de Investigación en Evaluación* (RELIEVA), entidade que reúne pesquisadores de cinco países da América Latina, entre eles o Brasil. Os textos incluídos nesta coletânea respondem ao compromisso dessa Rede expresso por ocasião de sua fundação em 2016, de promover estudos críticos sobre as orientações hegemônicas em nível mundial em relação a formas de avaliação externa e, a partir daí, formular propostas alternativas de avaliação educativa numa perspectiva crítica e transformadora. A iniciativa é elogiável, pois valoriza estudos comparados que buscam estabelecer diálogos entre escola e academia articulando conexões efetivas entre as dimensões macro e micro da realidade educacional. Essa intencionalidade revela um determinado entendimento no âmbito da pesquisa educacional de que estudos sociológicos, antropológicos, econômicos, adquirem sentido quando voltados, de alguma forma, ao que é nuclear nas finalidades da educação escolar: a formação e o desenvolvimento de seres humanos nas situações concretas em que se dão as práticas educativas.

O livro traz nove capítulos referentes a políticas de avaliação em larga escala de sistemas educacionais do Chile, Argentina e Brasil, e cinco, a propostas alternativas de avaliação do México, Chile, Argentina e Brasil. Na leitura dos capítulos sobressai a semelhança, entre esses países, quanto às linhas gerais de condução das reformas educativas e das políticas de avaliação em larga escala em consonância às demandas do neoliberalismo, da economia globalizada e, cada vez mais, de processos ideológicos e culturais, expressos por Organismos Multilaterais. Coincidem, assim, na proposição de políticas de centralização curricular, de aprendizagens na forma de competências, de provas nacionais para medir o aproveitamento escolar, de utilização dos resultados obtidos pelos alunos para controle e responsabilização das escolas e professores e de formas de gerenciamento das escolas conforme a lógica empresarial. Além disso, as políticas educacionais baseadas em avaliações externas são vistas por boa parte dos autores como forma de controle do Estado visando manter as relações capitalistas de produção no campo da educação, à medida que se constituem em meios de regulação do sistema educacional e de controle social para promover o consenso social no interesse do mercado.

Os temas abordados no livro suscitam alguns comentários, a partir dos objetivos da publicação de vincular os diagnósticos e análises das políticas de avaliação externa a caminhos alternativos de práticas avaliativas nas escolas. O primeiro diz respeito ao fato de os estudos apresentados apontarem como finalidades e funções da escola de resultados o suprimento de conhecimentos e habilidades básicas para demandas do mercado expressos em competências, busca de eficiência e

produtividade por meio da gestão empresarial, introdução de competências socioemocionais em função de exigências do mundo do trabalho. A crítica política a essas avaliações, feita de forma consistente em vários capítulos, possibilita deduzir os seus impactos no funcionamento pedagógico das escolas. Com efeito, finalidades circunscritas a atender demandas econômicas e mercadológicas resultam no empobrecimento dos objetivos e conteúdos da escola com repercussão nas práticas de avaliação. Assentado em competências elementares e conteúdos restritos a determinadas disciplinas, o currículo de resultados não atua na formação de capacidades intelectuais necessárias ao desenvolvimento do pensamento e na formação da personalidade global dos alunos. Ao padronizar expectativas de aprendizagem, esse currículo favorece alunos com condições sociais e intelectuais e prejudica os que carregam consigo desigualdades sociais e escolares, confirmando o critério meritocrático. Dessa forma, a homogeneização de conteúdos e métodos de ensino leva à deformação do processo de avaliação das aprendizagens uma vez que este fica reduzido a formas de quantificação dos resultados. Com isso, o professor é destituído do seu papel de lidar pedagogicamente com os conteúdos em ligação com necessidades individuais, sociais, culturais e materiais dos alunos e de suas vivências cotidianas, e tem restringida sua autonomia e iniciativa para realização de avaliações internas referentes ao seu trabalho com os alunos.

Um segundo comentário, ainda no sentido de estabelecer conexões entre a crítica política às avaliações externas e as formas emancipatórias de avaliação na escola, diz respeito a formas pelas quais modelos standardizados de avaliação incidem na conformação de características das instituições e dos sujeitos, tema esse abordado em vários capítulos. Com efeito, esses modelos induzem práticas avaliativas assentadas em valores sociais de êxito, classificação, competição, hierarquização que, sintetizados na ação do professor nem sempre de forma consciente, ganham determinados significados no contexto escolar, ora incentivando formas de competição ora promovendo segregação ou exclusão de alunos com interferências na autoestima, na relação com o estudo e no desempenho escolar.

O terceiro comentário se refere às competências socioemocionais, em ligação com as questões abordadas anteriormente. Vários capítulos mencionam a presença desse tema em documentos mais recentes da OCDE e, não por acaso, inserido com destaque na BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Como afirmado em um dos capítulos do livro, as competências socioemocionais, ao sujeitar as condições de sociabilidade e de comportamento social e emocional aos ditames do mercado, limitam o processo de formação humana. Com base em análise documental, autores mostram que organismos multilaterais introduzem no currículo, manifestamente, determinadas habilidades – entre outras, flexibilidade, autonomia, relações interpessoais, resolução de conflitos, capacidade de antecipação de problemas – tendo em vista a constituição das subjetividades dos alunos compatível com a atual configuração do mercado de trabalho. Trata-se de mais um elemento curricular destinado a formar individualmente o trabalhador em questões de comportamento social e emocional para enfrentar mudanças ou

situações imprevisíveis postas pela reorganização do trabalho dentro da economia neoliberal globalizante, algo que o sociológico norte-americano T. Popkewitz chamou de *make a kind of people* (fazer ou “fabricar” certo tipo de pessoas). Reforça-se, assim, a lógica da educação de resultados de sujeição a demandas produtivas e de tornar a escola lugar de competição para a disputa de postos de trabalho. O que os professores precisam compreender é que o desenvolvimento emocional e psíquico dos alunos é elemento imprescindível do processo formativo, no entanto, não pode estar reduzido a habilidades exigidas pelo mercado.

São estas algumas considerações suscitadas pela leitura deste livro e que reforçam a necessária interligação, na pesquisa educacional e na formação de professores, entre aspectos externos e aspectos internos das práticas educativas escolares, ou seja, entre determinantes sociais, ideológicos, políticos e formas de organização da atividade escolar e de ações pedagógico-didáticas. Com efeito, instituições educativas e suas práticas situam-se em contextos políticos e socioculturais e, simultaneamente, atuam na configuração de motivos e habilidades desejadas para a vida pessoal e social. Desse modo, o impacto social e acadêmico das análises externas é relevante quando ajudam os professores e futuros professores a compreenderem a interligação entre aqueles determinantes e as formas de intervenção pedagógica que atuam na formação e no desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e ético dos alunos. Tendo em vista essa interligação, pesquisadores e formadores de professores, cientistas sociais e pedagogos, precisam juntar-se para buscar respostas para algumas perguntas cruciais: a) Se o sistema de avaliações externas rebate diretamente no funcionamento das escolas e das salas de aula, porque boa parte do campo investigativo da educação é tão arredo a atribuir valor e crédito a pesquisas voltadas para a escola, a didática, a sala de aula? b) O que é requerido dos sociológicos da educação e analistas de políticas educacionais para se aproximarem efetivamente das escolas para ajudar os professores não só na apropriação de análises políticas mas, também, de ações pedagógico-didáticas concretas de contraposição a políticas utilitárias e pragmáticas como é a educação de resultados? c) Como as análises externas das questões educacionais (sociais, culturais políticas) podem ajudar os professores a planejar e realizar seu trabalho articulando os conteúdos e metodologia de ensino às condições sociais, culturais e materiais dos alunos e, desse modo, impactando as práticas de avaliação?

Os autores dos capítulos trazem importantes contribuições para o enfrentamento dessas questões. Pensar alternativas de avaliação em contraponto às avaliações externas depende de esforços em torno de um pacto entre educadores progressistas acerca das finalidades educativas da educação escolar de cunho emancipatório voltadas para o desenvolvimento das potencialidades humanas dos alunos a serviço da sociedade, de onde emergirão outras práticas avaliativas para o sistema escolar e para o processo de ensino-aprendizagem. Trata-se, em minha opinião, de uma educação escolar voltada para o desenvolvimento humano por meio da formação cultural e científica, em articulação direta com as práticas socioculturais e materiais concretas de vida dos alunos.

Parabenizo os organizadores e autores deste livro pela iniciativa da publicação, especialmente pelo propósito de conjugar análises críticas das avaliações externas a contribuições relevantes em relação a propostas alternativas de avaliação educativa escolar numa perspectiva crítica e transformadora e por acreditarem que o controle sobre o currículo e a escola pelas avaliações externas não anula a iniciativa e a autonomia dos professores em relação aos conteúdos, metodologias e formas de avaliação, pois são seres ativos, transformadores, criadores.

José Carlos Libâneo

14/12/2020, data em que se completam nove meses de isolamento social devido à pandemia por Covid-19.

APRESENTAÇÃO DA COLETÂNEA: POLÍTICAS E PRÁTICAS EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL¹

Reunimos, nos dois volumes deste e-book, reflexões dos pesquisadores da **Red Latinoamericana de Investigación en Evaluación – RELIEVA**; esta rede foi criada no ano de 2016, na cidade de Santiago no Chile, com o objetivo de se contrapor às propostas hegemônicas de avaliação externa atualmente promovidas nos países da América Latina. Fazem parte da **RELIEVA** pesquisadores de universidades do Brasil, Colômbia, Chile, México, Venezuela e Argentina. O Brasil é representado por professores de diversas universidades, como Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Federal de Juiz de Fora e do Centro de Educação Tecnológica (CEFET) – Rio de Janeiro.

A presente coletânea apresenta-se em dois volumes que são compostos por artigos que tratam da problemática geral que envolve a Avaliação Educacional com um viés analítico crítico, ao mesmo tempo em que apresentam propostas para mudanças e inovações no que diz respeito não só a política de avaliação bem como em algumas práticas avaliativas.

As políticas educacionais, as práticas educativas e os discursos sobre avaliação das últimas décadas quase que no mundo todo e também quase sem exceção, baseiam-se em retóricas férteis em *slogans* como eficiência, eficácia, excelência, flexibilidade, focalização, performance, resultados, medição, rendimento, competência, qualidade dentre outros. Como se cada um desses *slogans* carregasse significação em si, descolados da materialidade na qual são postos em prática, quer seja pelas ações estatais, quer seja por ações particulares e atomizadas. Tais retóricas, segundo Evangelista (2014) “expressam não apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais”.

A avaliação educacional realizada assim, por meio de testes padronizados em larga escala, feitos sem a participação das escolas, consubstanciada na lógica da racionalidade econômica, se mostra como um importante mecanismo de controle social, por determinar os padrões mínimos de eficiência educacional “capazes” de incrementar a produtividade dos pobres, dotando-os de *empoderamento*, mesmo que essa produtividade, que esse *empoderamento* seja uma produtividade em potencial, ou seja, quase sem possibilidade de aplicação.

Para o Banco Mundial, organismo que tem lançado mão por diversas vezes do termo: “o *empoderamento* e o direito de expressão das pessoas são fundamentais para o desenvolvimento” se encaixam no processo de assistência aos países de baixa

¹ Publicado originalmente em forma de Dossiê na revista Educere et Educare Vol. 15, N. 35 (2020). Dossiê: Políticas e Práticas em Avaliação Educacional. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/issue/view/Dossi%C3%AA%3A%20Pol%C3%ADticas%20e%20Pr%C3%A1ticas%20em%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20Educacional>

renda no rol de estratégias para a redução da pobreza. Na acepção do Banco na cooperação para o desenvolvimento, o termo é utilizado para designar um processo contínuo que fortalece a autoconfiança dos grupos populacionais desfavorecidos, os capacita para a articulação de seus interesses e para a participação na comunidade e que lhes facilita o acesso aos recursos disponíveis e o controle sobre estes, a fim de que possam levar uma vida autodeterminada e autorresponsável e participar no processo político (BANCO MUNDIAL, 2004).

É assim que de forma recorrente as políticas de avaliação educacional que se projetam a partir dos anos de 1990, tomam a eficácia como o grande critério de qualidade a ser perseguido pela escola e por seus professores e alunos, mensurada, sobretudo, pela conquista de escores e de metas em seu aspecto restritivamente quantitativo. A predileção governamental por eficácia, uma vez que assumida como a mais relevante das ações educativas, restrita apenas aos resultados, que uma vez considerados de forma descolada do processo escolar, podem gerar apreensões deficientes do que realmente acontece nas escolas.

Também é marca indelével desse período, quase em toda a América Latina a materialização de um processo de privatização que não opera pela transferência de espaços públicos para o *lócus* privado, mas sim altera e introduz nesses espaços a lógica gerencial como forma exitosa de condução e gestão política.

Esse traço alinha-se com o processo vivenciado por muitos países no âmbito da contrarreformulação do papel do Estado, que tido como ineficiente, passa a requerer de forma cada vez mais incisiva a interferência externa no ditame da lógica mercadológica, como forma de aquisição de êxito e eficiência.

O espectro da reforma estatal invade também o campo educacional materializando-se na Reforma da Educação, propondo e impondo mudanças que não se circunscrevem apenas ao aporte político, mas também interferem nas práticas educacionais.

A presença cada vez mais marcante do viés economicista cunhou um entendimento de educação eficiente como aquela capaz de fazer mais com menos e de forma cada vez mais autônoma no que diz respeito ao aporte do Estado. Num quadro que não só altera a logística que deveria perpassar a manutenção da escola, bem como de cada um dos espaços públicos, o que se tem em vista é a materialização de um processo de otimização de custos sem levar em conta os danos colaterais desse movimento no processo social mais amplo que envolve a educação.

Esse movimento consagra uma determinada definição de qualidade cada vez mais distante da noção de qualidade socialmente referenciada, que pode ser traduzida na apropriação por parte dos alunos dos conhecimentos científicos produzidos historicamente pela humanidade e apropriados de forma cada vez mais privada. A qualidade que se tem em tela é a que pode ser mensurada de forma externa e apresentada estatisticamente na frieza dos números atomizados das questões sociais.

Assim sendo, muitos aspectos que interferem na aprendizagem são desconsiderados, como por exemplo, as condições materiais das escolas, de seus docentes e

alunos. Tais elementos não contam no quadro dessas políticas que dedicam atenção maior às ferramentas para mensurar o rendimento dos alunos, o próprio rendimento focalizado obtido por alunos e escolas nesses testes, restando desconsiderado se de fato está havendo aprendizado por parte desses alunos.

Neste Dossiê, problematizamos a política de avaliação da Educação Básica na América Latina, conscientes de suas eventuais diferenças, ora enfatizando o que há de comum, ora o intrínseco na definição, implantação e implementações dessas ações, quer se deem no âmbito oficial ou em ações particulares e/ou coletivas. Intentamos apresentar e discutir as contradições das medidas adotadas nas últimas duas décadas por cada um dos países que compõem a RELIEVA e os interesses a eles atinentes.

Os capítulos aqui reunidos, não apenas discutem e expõem as dimensões pedagógicas e práticas da política de avaliação educacional, como também as formas de avaliar, nas diversas expressões que encerram processos de mudanças ou de permanências no campo avaliativo latino-americano.

A política de avaliação é tratada como política pública, dizendo respeito a avaliação no bojo das reformas estatais e educacionais contemporâneas induzidas por organizações multilaterais, organismos internacionais, orientadas por grupos empresariais, organizações não-governamentais e viabilizadas pelo Estado.

A avaliação no seu sentido geral, e suas condicionantes nas práticas educativas, são consideradas como políticas públicas, formam parte de um conjunto de ações políticas e práticas caracterizadas por materializar uma determinada forma de controle estatal. Esse controle extrapola o aspecto fomentador atingindo também os aspectos cognitivos e socioemocionais próprios do trabalho da escola.

No que tange à concepção de Estado, compartilhamos do entendimento de que o mesmo não se constitui como um ente, acima das classes sociais, mas sim por seu caráter processual e contraditório, modulando-se conforme a correlação de forças em presença e das disputas que se travam na base da sociedade. Dada à impossibilidade de eliminá-las numa sociedade de classes, o Estado as absorve no plano formal, e tenta dirimi-las no campo das políticas, ao mesmo tempo em que atua pela conservação da base material que reproduz a desigualdade social, marca indelével da sociedade regida pelo capital.

As políticas públicas do Estado capitalista, em grande medida responsáveis pela manutenção do *status quo*, assumem muitas vezes a feição de políticas sociais. Assim, as ações do Estado caracterizam-se por um duplo papel, ao mesmo tempo em que atendem aos interesses do capital, também produzem um determinado tipo de resposta aos reclames da sociedade, operando uma gerência do social. Não é diferente com relação às avaliações, ao mesmo tempo em que servem de coadjuvantes da manutenção das desigualdades, quer sejam técnicas ou materiais, consubstanciam-se em importantes ferramentas de controle estatal.

A partir da concepção de Estado como normatizador de boa parte das condições de produção e reprodução dessa sociedade desigual, analisamos a avaliação da Educação Básica e as práticas educativas ínsitas às mesmas na América Latina nas últimas décadas, partindo da compreensão de que tais implementações

neste campo não podem ser analisadas desvinculadas do caráter que assumem como componentes da totalidade de implantação de políticas públicas que respondem de forma mais ou menos direta a interesses nacionais e transnacionais, em detrimento aos primeiros.

Como já dissemos, essa Coletânea está dividida em dois volumes: Políticas em Avaliação Educacional e Práticas em Avaliação Educacional.

O primeiro volume reúne nove artigos que tratam das políticas de avaliação no Brasil e em países da América Latina, problematizando, dentre outras questões, as orientações e os interesses que marcam tais políticas.

O segundo volume da Coletânea reúne cinco artigos que tratam de práticas e de possibilidades de avaliação hegemônicas e não hegemônicas também no Brasil e em países da América Latina.

Convidamos a todos para a leitura, para o debate que as políticas educacionais, as práticas educativas e os discursos sobre avaliação das últimas décadas possam provocar.

João Batista Zanardini
Isaura Monica Souza Zanardini
Maura Amarante Pesce
Roberto Antonio Deitos
(Organizadores.)

1. Referências

BANCO MUNDIAL. **Um Brasil mais justo, sustentável e competitivo: Estratégia de Assistência ao País 2004-2007.** Banco Mundial. Estados Unidos da América, 2004.

EVANGELISTA, Olinda (2014). **O que revelam os slogans da política educacional.** Araraquara. São Paulo: Junqueira & Marin.

PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO
Volume 2

PARTICULARIDADES, LÍMITES Y POTENCIALIDADES DE LAS EVALUACIONES LÍDERES CIUDADANAS EN AMÉRICA LATINA*

Felipe J. Hevia
Samana Vergara-Lope

1. Introducción

Hay interés en evaluaciones alternativas para lidiar con el retraso del aprendizaje. La "Evaluación dirigida por el ciudadano" es el tema de este artículo. En América Latina, las experiencias de estas evaluaciones existen en México y Nicaragua. El problema de la investigación es determinar el potencial y los límites de este tipo de evaluación para la región. Método: se utiliza metodología cualitativa. El corpus de investigación consta de documentos institucionales, revisión bibliográfica y entrevistas con los responsables de estos proyectos. Resultados: Las evaluaciones dirigidas por los ciudadanos representan una serie de potenciales tanto para sus propósitos, documentando la demora en el aprendizaje, como para sus medios, participación comunitaria, entrevistas en el hogar y simplicidad de instrumentos. Sus límites son las capacidades institucionales limitadas de las organizaciones ejecutoras, la falta de diálogo con las autoridades educativas y la incomparabilidad entre los países participantes. Conclusiones: las evaluaciones dirigidas por los ciudadanos pueden dar lugar a evaluaciones formativas a gran escala con el potencial de ser replicadas, siendo especialmente útiles para posicionar el retraso del aprendizaje como un problema regional e involucrar a diversos sectores sociales en la educación y la mejora educativa.

El problema de investigación en este documento se define como el desconocimiento sobre las potencialidades y limitaciones que tienen las evaluaciones alternativas para la mejora educativa, en particular las denominadas "Evaluaciones Dirigidas por Ciudadanos" (*CITIZEN-LED ASSESSMENTS*) en América Latina y el Caribe.

En 2018, alrededor de 617 millones de niños y adolescentes en el mundo no eran capaces de leer una oración simple o resolver cálculos matemáticos básicos (UNESCO, 2018a). De ellos, una enorme cantidad, cerca de 258 millones de niños y niñas, sufren este rezago porque no van a la escuela, pero 458 millones de niños están yendo a la escuela, y aún así no están aprendiendo lo mínimo para seguir una trayectoria educativa cuando lleguen a la adolescencia (UNESCO, 2018b). A nivel global, esta situación se ha descrito como una "crisis global del aprendizaje" o como una "pobreza de aprendizajes" y atenderla resulta un imperativo urgente para los gobiernos, buscando que la educación sea un camino efectivo, y no solo un buen deseo, para lograr el desarrollo individual y colectivo de todos (UNESCO, 2017; WORLD BANK, 2018).

* DOI – 10.29388/978-65-86678-86-4-0.f.16-29

Uno de los mecanismos para atender esta problemática ha sido la Agenda 2030, y la inclusión del Objetivo de Desarrollo Sustentable 4. “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS, 2015, P. 16).

Generar información para monitorear y evaluar las metas educativas relacionadas con la Agenda 2030 se convirtió en un elemento fundamental para los sistemas de evaluación mundiales. Para el caso de América Latina, fue el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), dependiente de la UNESCO, el responsable del seguimiento de esta meta. En 2015 se publicó el Tercer Estudio Comparativo y Explicativo (TERCE) donde se incluyó la evaluación de tercero de primaria en lenguaje y matemáticas en diversos países de América Latina y el Caribe (UNESCO, 2015).

Además de los resultados de TERCE, en la región diversos países tienen sistemas nacionales de evaluación, que realizan pruebas estandarizadas a nivel nacional. Argentina, Brasil, Chile, Colombia y México tienen agencias nacionales con suficientes capacidades técnicas para llevar a cabo evaluaciones estandarizadas de gran escala. A nivel internacional, también, varios países de la región participan en pruebas internacionales, como PISA, PISA-D, TIMSS y PIRLS (HEVIA, 2017; MARTÍNEZ RIZO, 2008). Sin embargo, estas evaluaciones poseen una serie de limitaciones y críticas que justifican la búsqueda de evaluaciones alternativas en el campo de la educación.

2. Evaluaciones estandarizadas y evaluaciones alternativas

Las evaluaciones estandarizadas, a pesar de sus evidentes beneficios, poseen una serie de consecuencias no intencionales y de sesgos que pueden ser incluso contraproducentes para la mejora educativa (ARG, 2002; STOBART, 2010). De hecho, en la región, las evaluaciones han tratado de adaptar diversas prácticas para disminuir estos efectos, advirtiendo los usos recomendados y correctos de estas evaluaciones, así como desalentando usos nocivos como su vinculación con programas de incentivos docentes (MARTÍNEZ RIZO, 2013).

Este tipo de evaluaciones poseen al menos cuatro características que es necesario incorporar al análisis para identificar sus límites y potencialidades, a saber:

- 1) Todas se realizan en escuelas, dejando de evaluar a los que están fuera de los sistemas educativos.
- 2) Poseen efectos curriculares contraproducentes (HERMAN, ASCHBACHER E WINTERS, 1992, P. 5–6).
- 3) La información generada es útil para sistemas educativos pero lejana para comunidades escolares, estudiantes, maestros, alumnos. En efecto, los resultados, expresados en un promedio por establecimiento, son difíciles de utilizar para padres, maestros y

estudiantes. Incluso, diversa evidencia muestra efectos negativos de las pruebas estandarizadas en las comunidades educativas: la escuela se percibe como algo menos atractivo para estudiantes y maestros; existe un aumento de horas dedicadas a la preparación de exámenes con alto costo de oportunidades y poco sentido de “propiedad” sobre su propio crecimiento (SCHNEIDER, FELDMAN E FRENCH, 2016, P. 67).

4) El vínculo entre los resultados de las mediciones y las acciones de mejora educativa es indirecto y la mayoría de las veces frágil (HEVIA, 2017).

Frente a estas limitaciones, se han generado evaluaciones orientada al servicio de los aprendizajes más que al servicio de la selección y clasificación (Perrenoud, 2008), estas se pueden agrupar en la categoría de “evaluaciones alternativas”. Aún no se cuenta con una definición clara, pero su característica principal sigue siendo la diversidad de instrumentos y usos (TAN, 2012, P. 8), y tienen al menos 30 años de desarrollo continuo (SCHNEIDER, FELDMAN E FRENCH, 2016).

Así, existe una enorme diversidad de evaluaciones alternativas, como son el portafolio, el análisis de protocolo, el registro de lectura, etc. (PEÑAFLORES, 2002), pero las más conocidas son: las dirigidas por los maestros (*teacher-led-assessment*) dentro del aula, que suelen ser más comunes y menos disruptivas que los test estandarizados (SCHNEIDER, FELDMAN E FRENCH, 2016, P. 62– 64); las evaluaciones alternas originadas para personas con discapacidad

(Byrnes, 2004, p. 58); las evaluaciones de rendimiento (*Performance based assessment*) que implican evaluar logros (XUE ET AL., 2000); y las evaluaciones dirigidas por ciudadanos (*citizen-led-assessment*), que son el objeto central de este artículo.

Las evaluaciones dirigidas por ciudadanos surgieron en la década de 2000 en India y en estos años se han expandido al menos a 15 países de Asia, América Latina y África (PAL NETWORK, 2015).

Como veremos en la sección de resultados, sus características principales son que se aplican en hogares, no en escuelas; que son ciudadanos voluntarios quienes aplican estos instrumentos uno a uno a todos los niños que vivan en los hogares seleccionados de una muestra aleatoria; y que los instrumentos de medición son muy simples pero robustos (BANERJI, BHATTACHARJEA E WADHWA, 2013; JAMIL ET AL., 2013; RUTO, 2013; SAVE THE CHILDREN, 2013).

En México, estas evaluaciones se desarrollaron en 2014, por medio de un proyecto de CIESAS y la Universidad Veracruzana denominado “Medición Independiente de Aprendizajes-MIA” para poder llevar a cabo una medición rigurosa desde la academia y la sociedad civil sobre el desarrollo de las capacidades básicas de lectura y aritmética en los niños y jóvenes de Veracruz, buscando incrementar la participación ciudadana en el campo de la educación (HEVIA E VERGARA-LOPE, 2016). En 2018, en Nicaragua la organización civil “Abaco en Red” desarrolló el primer piloto del proyecto “Valoración Independiente de los Aprendizajes-VIDA” siendo la segunda

experiencia de Evaluaciones dirigidas por ciudadanos de la región, generando una evaluación piloto en el departamento de Estelí, en el centro de Nicaragua.

Con base en estas experiencias surgidas en América Latina surgen las siguientes preguntas que guían esta investigación: ¿Cuáles son las potencialidades y límites de estas evaluaciones para América Latina y el Caribe?, ¿Qué beneficios generan para las comunidades educativas los resultados de estas evaluaciones?, ¿Cómo se involucran los estudiantes, padres y maestros en estos resultados?, ¿Qué límites identifican los ejecutores de estas evaluaciones alternativas?

3. Metodología

Para resolver estas preguntas se optó por una metodología cualitativa (Della Porta, 2012), por medio de estudio de caso, ya que se pretende comprender los procesos por los cuales tienen lugar ciertos fenómenos (MARTÍNEZ CARAZO, 2006, P. 172).

El principal criterio de inclusión de los casos a investigar fue que llevaran a cabo evaluaciones dirigidas por ciudadanos, siguiendo los principios de la red PAL. En este sentido, se seleccionaron dos casos: los proyectos “Medición Independiente de Aprendizajes (MIA)” de México y “Valoración Independiente de los Aprendizajes (VIDA)” de Nicaragua.

El corpus de investigación se compone de documentos institucionales, revisión bibliográfica y entrevistas a los responsables de los casos seleccionados. La información recolectada se integró en el programa Atlas-ti. Se generó un banco de códigos primarios identificando características, beneficios y potencialidades, y limitaciones de los proyectos. Esta información se analizó buscando construir tipologías (LÓPEZ ROLDÁN, 1996) y dando especial énfasis a la comparación entre los contextos de los países en los que se llevan a cabo estos proyectos, usando para ello análisis comparativo (COLLIER, 1993). Cabe señalar que los autores de este artículo son los responsables académicos del proyecto mexicano MIA.

4. Resultados

Los resultados se ordenan en tres apartados: particularidades, potencialidades y limitaciones, que se presentan a continuación.

4.1. Particularidades

Los casos analizados comparten las principales características de las evaluaciones dirigidas por ciudadanos (EDA) que se han desarrollado a nivel global y que tienen como antecedente directo el proyecto *Anual Status of Education Report* (ASER) de India, que inició en 2004, bajo el alero de la organización civil *Pratham*. Según Hevia y Vergara-Lope (2020) las particularidades de estas evaluaciones se ubican en cuatro dimensiones: orígenes, fines, procesos y usos.

Respecto a los orígenes, a diferencia de las evaluaciones estandarizadas nacionales e internacionales, los proyectos MIA y VIDA se ubican “desde abajo” y “desde afuera”: son proyectos pequeños -en términos de recursos humanos y financieros comprometidos- que surgen en territorios locales y con amplia participación comunitaria y de la academia desde sus inicios. Para el caso del proyecto MIA, las primeras mediciones iniciaron en 2014, como parte del proyecto “Participación y Control Social en Educación”, que buscaba fortalecer la participación ciudadana en el campo educativo (HEVIA E VERGARA-LOPE, 2015). En el caso del proyecto VIDA, la organización civil “Abaco en Red”, especializada en procesos de cooperación genuina y formación docente, conoció las acciones del proyecto MIA y decidió replicar la metodología en un proyecto piloto que se llevó a cabo en 2017 en el departamento de Estelí (Abaco en Red, 2018).

Respecto a los fines, los casos estudiados pretenden centrar la discusión educativa en torno a los aprendizajes, por medio de la generación de información que dé cuenta de la gravedad y extensión del problema. Si bien comparten con otras evaluaciones el propósito de generar información que oriente la toma de decisiones y la acción pública, el tipo de información que se genera enfatiza la gravedad del problema -centrándose en los aprendizajes fundamentales, más que en los esperados según los currículos escolares o edad- y su extensión: evaluando a todos los niños, vayan o no a la escuela, y generando resultados en diversas escalas y para diversos públicos. Optar por aprendizajes mínimos, más que esperados, ha implicado el desarrollo de instrumentos de medición más simples que se aplican uno a uno de manera oral (elementos originales que compartieron más tarde otras mediciones alternativas, como EGRA (RTI International, 2015)), así como formas de comunicación y usos de la información novedosos respecto de las evaluaciones “tradicionales”. De igual manera, que estas evaluaciones se apliquen en hogares y no en escuelas, permite acceder a una población que ninguna evaluación estandarizada oficial accede: los niños, niñas y adolescentes que no están yendo a la escuela, ya sea porque no están inscritos o porque no asisten regularmente.

Respecto a los procesos, sus particularidades se centran en el diseño de los instrumentos y en los procedimientos de aplicación. En referencia a los instrumentos, se caracterizan por su simpleza y flexibilidad. En el caso de MIA, se diseñaron y validaron instrumentos muy cortos de medición en lectura en idioma español y en matemáticas (HEVIA E VERGARA-LOPE, 2016), con un nivel de complejidad curricular de 2º de primaria para lectura, y de 2º y 4º de primaria para matemáticas.

Respecto a los procedimientos de aplicación, las innovaciones principales se resumen en tres: la aplicación se realiza en hogares, se aplica uno-a-uno y la administran ciudadanos voluntarios. La aplicación en los hogares (y no en escuelas) pretende ampliar el rango de niños evaluados, incluyendo niños, niñas y adolescentes que no van a la escuela, o que no están inscritos a ella, además de evitar las malas prácticas que se generan dentro de las escuelas con las evaluaciones estandarizadas. La administración de los instrumentos es uno-a-uno, se aplican oralmente niña(o) por niña(o), en forma de entrevista, partiendo de la premisa de que la evaluación de la

lectura temprana solo se puede hacer oralmente niña(o) por niña(o), separando la lectura de la comprensión. Se mantiene una administración estándar tanto para lectura como para matemáticas y se aplica el mismo instrumento (con una complejidad de 2º de primaria) a todos los niños, niñas y adolescentes entre 5-16 años. Por último, la administración por parte de los ciudadanos voluntarios parte con la participación de organizaciones locales.

El diseño de la muestra, los instrumentos de medición y los procedimientos como la supervisión y el monitoreo son realizados por los equipos centrales de MIA y VIDA, para poder asegurar la compatibilidad y la consistencia de los datos, pero la colección de los datos y la diseminación de la información están a cargo de las organizaciones socias locales. Esto ha implicado, para el caso de MIA, la participación de 2305 voluntarios que han entrevistado a 20239 niños, niñas y adolescentes en 14882 hogares de 890 localidades de 244 municipios en 6 estados de la región sureste en México (Veracruz, Puebla, Tabasco, Campeche, Yucatán y Quintana Roo) (HEVIA E VERGARA-LOPE, 2020; HEVIA, VERGARA-LOPE E VELÁZQUEZ, 2019).

Los procedimientos de recopilación de información en campo tienen el objetivo local de generar discusiones en la comunidad sobre el tema del aprendizaje y contribuir a la política pública aportando a las estimaciones sobre estado de los aprendizajes básicos. En los casos analizados, los procedimientos de recopilación de información en campo incluyen la identificación de localidades o unidades geo estadísticas básicas, que se plasma en un mapa y se entrega a una brigada de dos voluntarios, quienes tienen que seguir procedimientos sistemáticos para seleccionar hogares. En los hogares seleccionados, se recolecta información sobre la vivienda, los servicios y los residentes, además de los datos relacionados a la medición de todos los niños y niñas entre 5 y 16 años. Todos los niños que viven en la vivienda son medidos uno por uno en forma de entrevista. Por lo general, este procedimiento genera gran interés por parte de los padres, la familia, los vecinos y los miembros de la comunidad, y es una gran oportunidad para despertar la curiosidad y el involucramiento en los aprendizajes de sus niños y niñas. Estos procedimientos se han modificado mínimamente en los países que adoptan esta metodología.

Los procesos de recopilación de campo se acompañan de procedimientos estandarizados de supervisión tanto en terreno, como posterior a la aplicación de los instrumentos. Esta información se sistematiza en bases de datos, que también tienen procedimientos y estándares de calidad, que posteriormente sirven para elaborar informes y artículos científicos.

La última de las particularidades de estas evaluaciones está vinculada a los usos. Los usos de esta información se caracterizan por documentar los niveles de aprendizajes básicos, por fomentar la rendición de cuentas y por promover una articulación entre evaluación y mejora educativa. De esta forma, posicionar como objetivo principal el “aprender” (*learning as The New Goal*) es uno de los grandes logros de esta metodología y este movimiento (BANERJI, 2017). En los casos analizados, la información se ha documentado en informes de política pública, pero también en diversos productos académicos que explican la profundidad y extensión

del rezago de aprendizajes en la región. Los usos incluyen una articulación entre evaluación y mejora, por medio del diseño y evaluación de innovaciones educativas enfocadas en aprendizajes, que utilizan el principio pedagógico de enseñar en el nivel adecuado (TaRL, por sus siglas en inglés). (BANERJI E CHAVAN, 2016; DUTT, KWAUK E ROBINSON, 2016).

4.2. Potencialidades

Revisando los casos analizados, tanto en los discursos como en sus propios documentos ambos programas enfatizan una serie de potencialidades y valores en esta metodología de evaluación alternativa, aunque se pueden identificar énfasis específicos.

En el caso del proyecto MIA, los documentos se centran en enfatizar la importancia de los fines que se les pueden dar a estas evaluaciones, en particular en la búsqueda de centrar la discusión en los aprendizajes y ampliar la discusión hacia otros factores relacionados, más allá de los docentes como los únicos responsables de los resultados de las evaluaciones estandarizadas de logro educativo. En efecto, en el proyecto MIA, tanto en el protocolo de investigación que sustenta este proyecto como en su “teoría del cambio”, el problema central que da origen a este proyecto es el rezago de aprendizajes, que se define como una carencia de aprendizajes esperados respecto a la edad y grado escolar de los educandos que se encuentra impregnada por la desigualdad (VERGARA-LOPE E HEVIA, 2018).

La figura 1 muestra dos grandes estrategias que sigue este proyecto, para poder mejorar los aprendizajes básicos: convertir el rezago de aprendizajes en un problema público, y mejorar el acceso a innovaciones educativas (HEVIA E VERGARA-LOPE, 2018). De igual forma, se plantea una serie de procesos para poder llegar a estos resultados, que parten con la generación y el uso de datos. Así, para ampliar el uso de las evaluaciones ciudadanas se plantea generar información dirigida a diversas audiencias, posicionar a MIA como un actor que conoce la problemática del rezago de aprendizajes y generar alianzas con organizaciones académicas y no gubernamentales para hacer notar este problema.

Figura 1. Teoría de cambio proyecto MIA. Fuente: Hevia y Vergara-Lope 2018.



De igual forma, la teoría del cambio del proyecto MIA identifica como otra potencialidad importante de esta estrategia la articulación estrecha entre evaluación y mejora educativa. Esta articulación se expresa en el diseño, implementación, evaluación y escalamiento (*scaling-up*) de una serie de innovaciones educativas centradas en aprendizajes básicos. Estas innovaciones se inscriben dentro de una perspectiva de prácticas basadas en evidencia como un mecanismo para incorporar mejoras educativas efectivas y probadas (MCMILLAN E SCHUMACHER, 2014), buscando conocer lo que sí funciona y para poder aprender de los errores y las dificultades. El modelo pedagógico que usa esta perspectiva se denomina “Enseñar en el nivel correcto” (*Teaching at Right Level*). El principio pedagógico central es básico: “agrupar a los niños por nivel de logro, y orientar las actividades al nivel en el que se encuentran” (BANERJEE ET AL., 2016, P. 3).

Así, las actividades están diseñadas de acuerdo al nivel de aprendizaje, más que a los niveles curriculares prescritos por la edad y grado escolar. Este modelo se basa en reconocer los antecedentes que las(os) niñas(os) tienen (BRANSFORD, BROWN E COCKING, 2000), contextualizar y adaptar las innovaciones a los grupos específicos, y generar un monitoreo constante de los avances (BEERY, 2018; DUFLO, DUPAS E KREMER, 2011; PRATHAM, 2018).

Así, entre 2016 y 2019 el Proyecto MIA ha diseñado e implementado innovaciones educativas basadas en este principio, generando evidencia que muestra su efectividad en diversos contextos. Estas acciones se han llevado a cabo en 133 localidades de 36 municipios, con más de 15,100 participantes y los resultados se han evaluado por medio de mediciones pre-post que muestran mejoras significativas en lectura y matemáticas (HEVIA, VERGARA-LOPE E VELÁZQUEZ, 2019).

En el caso de Nicaragua, las potencialidades de esta aproximación se centran en los procesos, en particular el carácter participativo de estas evaluaciones, y en la orientación de cooperación, no de competencia al momento de entregar los

resultados. Respecto de los procesos, los coordinadores de VIDA afirman que lo que más les llamó la atención del proyecto fue la lógica participativa de las evaluaciones.

De igual manera, los usos más bien formativos de los resultados también resultaron de gran atractivo. En un contexto de alta polarización política, como es el caso de Nicaragua, el uso de los resultados de las evaluaciones educativas podría ser manipulado, por lo que para Abaco en Red era muy importante que los resultados fueran compartidos con las autoridades educativas y fomentaran la cooperación y co-creación entre organizaciones y gobierno.

Así, se puede concluir que las potencialidades se encuentran tanto en los fines -documentar el rezago de aprendizajes, enlazar la evaluación con la acción- como por sus medios -amplia participación comunitaria, aplicación en hogares y simpleza de los instrumentos.

4.3. Principales limitaciones

En este apartado se revisan las principales limitaciones que los responsables de estos proyectos identifican respecto a esta metodología, se agrupan en tres grandes carencias: las pocas capacidades institucionales de las organizaciones ejecutoras, la limitada interlocución con las autoridades educativas y cierta dificultad de comparabilidad de los resultados entre los países participantes.

En primer lugar, las capacidades institucionales de las organizaciones responsables de estos proyectos son limitadas. En el caso de MIA, es un proyecto de investigación que forma parte de las agendas de investigación de los académicos vinculados, pero no constituye una Organización Civil que cuente con patrimonio propio. Si bien esta forma de organización aporta una enorme flexibilidad, dificulta su sustentabilidad en el tiempo. En el caso de VIDA, la organización requiere de financiamiento externo para poder operar este proyecto, y no puede consolidar un equipo de investigación y comunicación que pueda llevar a cabo las múltiples acciones que requiere un proyecto de estas características.

Una segunda limitación, muy ligada con la anterior, tiene que ver con la poca capacidad de interlocución que estos proyectos logran tener con los gobiernos y las autoridades educativas. Tal como la literatura señala, existe una dificultad permanente de comunicación entre las investigaciones educativas y los responsables de las políticas educativas, que hace difícil incorporar la evidencia generada a las políticas públicas (LATAPÍ SARRE, 2008).

Incluso las agencias nacionales de evaluación, con presupuesto y personal considerable, tienen serias dificultades para poder generar interlocución con las autoridades educativas y transformar las recomendaciones en acciones concretas (MEZA, 2008). De ahí que no resulte sorprendente que proyectos pequeños tengan muchas dificultades para poder generar enlaces con las autoridades. En el caso del proyecto MIA, se ha privilegiado una interlocución regional, entrando en contacto con las autoridades estatales para mostrar los resultados de los aprendizajes básicos y proponer recomendaciones concretas y adaptadas. No se ha corrido con la misma

suerte con las autoridades federales, las cuales no tienen conocimiento del proyecto, ni de sus resultados. En el caso de VIDA, existe una cercanía entre la organización y las autoridades educativas que facilita la comunicación, pero de igual manera se depende siempre de voluntades políticas específicas al interior de los ministerios.

Por último, la gran flexibilidad y capacidad de adaptación de las Evaluaciones Dirigidas por Ciudadanos, ha dificultado que la información generada pueda ser comparable entre las regiones y países que se aplica. Si bien la evidencia respecto a la utilidad de la comparación de los resultados de las evaluaciones para la mejora educativa es escasa, diversas agencias gubernamentales y no gubernamentales demandan esta información, puesto que puede ayudar a establecer políticas específicas para cada contexto.

5. Conclusiones

Dado el rezago de aprendizajes y los desafíos que implica, las evaluaciones estandarizadas muestran limitados efectos en la mejora educativa. Por ello, las evaluaciones alternativas representan nuevas posibilidades para combatir problemáticas educativas graves.

Las evaluaciones Dirigidas por Ciudadanos, como un tipo de evaluación alternativa a gran escala, se han enfocado específicamente en la crisis y el rezago de aprendizajes básicos, y esto las ha llevado, en primer lugar, a desmenuzar este problema y ponerlo sobre la mesa, ya que a pesar de ser bien conocido por todos (y demostrado por todas las evaluaciones de logro educativo), ha sido subestimado por décadas. En segundo lugar, a unir fuerzas y generar participación ciudadana en torno a un tema que despierta gran interés entre la población: los aprendizajes fundamentales que permiten a los niños y niñas seguir aprendiendo y desarrollándose (en este caso la lectura y las operaciones aritméticas básicas). En tercer lugar, a generar estrategias para dotar de estos aprendizajes a los niños y niñas, partiendo y basándose en las evaluaciones formativas y con ayuda de ellas validar las innovaciones.

Las potencialidades en los casos de MIA y VIDA están relacionadas con el involucramiento de diferentes actores, tanto en la explicación de los resultados de los aprendizajes como en la generación de los datos y la co-creación de las soluciones. Las limitaciones se encuentran vinculadas a su misma naturaleza independiente y alternativa, que constriñe su visibilidad política y capacidad económica.

Por ello, se puede concluir que las evaluaciones dirigidas por ciudadanos pueden resultar evaluaciones formativas de gran escala con potencial de ser replicadas en varios contextos nacionales y regionales en América Latina y el Caribe, siendo especialmente útiles para posicionar el rezago de aprendizajes como una problemática regional, y para involucrar a diversos sectores sociales en la educación y la mejora educativa.

6. Referencias

ABACO EN RED. **Proyecto VIDA Nicaragua. Informe final proceso y resultados piloto.** Managua: Abaco en RED, 2018.

ARG. **Testing, motivation and learning.** Cambridge: Assessment Reform Group; University of Cambridge Faculty of Education, 2002.

ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS. **Resolución 70/1 Transformando nuestro mundo:** la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. New York: Naciones Unidas, 2015. Disponible em: <https://undocs.org/sp/A/RES/70/1>. Acesso em: 14 nov. 2019.

BANERJEE, A.; BANERJI, R.; BERRY, J.; DUFLO, E.; KANNAN, H.; MUKHERJI, S.; SHOTLAND, M.; WALTON, M. **From Proof of Concept to Scalable Policies:** Challenges and Solutions, with an Application. [s.l.] National Bureau of Economic Research, dez. 2016. Disponible em: <http://www.nber.org/papers/w22931>. Acesso em: 5 abr. 2019.

BANERJI, R. When Schooling Doesn't Mean Learning. **Stanford Social Innovation**, p. 4, 27 fev. 2017.

BANERJI, R.; BHATTACHARJEA, S.; WADHWA, W. The Annual Status of Education Report (ASER). **Research in Comparative and International Education**, v. 8, n. 3, p. 387, 2013.

BANERJI, R.; CHAVAN, M. Improving literacy and math instruction at scale in India's primary schools: The case of Pratham's Read India program. **Journal of Educational Change**, v. 17, n. 4, p. 453–475, nov. 2016.

BEERY, S. **Teaching at the Right Level:** Evidence in Practice. New Haven: Yale University, 2018. Disponible em: https://cpb-us-w2.wpmucdn.com/campuspress.yale.edu/dist/4/2450/files/2018/04/EvidenceInPractice_CaseStudy_TaRL-1mshy9c.pdf.

BRANSFORD, J. D.; BROWN, A. L.; COCKING, R. R. (EDS.). **How People Learn:** Brain, Mind, Experience, and School: Expanded Edition. Washington, D.C.: National Academies Press, 2000.

BYRNES, M. Alternate assessment FAQs (and answers). **Teaching Exceptional Children**, v. 36, n. 6, p. 58–63, 2004.

COLLIER, D. The Comparative Method. In: FINIFTER, A. W. (Ed.). **Political Science:** The State of the Discipline II. Washington: APSA, 1993.

DELLA PORTA, D. **Enfoques y metodologías de las ciencias sociales**: una perspectiva pluralista. Madrid: Akal, 2012.

DUFLO, E.; DUPAS, P.; KREMER, M. Peer Effects, Teacher Incentives, and the Impact of Tracking: Evidence from a Randomized Evaluation in Kenya. **American Economic Review**, v. 101, n. 5, p. 1739–1774, ago. 2011.

DUTT, S. C.; KWAUK, C.; ROBINSON, J. P. **Pratham's read India program. Taking small steps toward learning at scale**. Washington: Center for Universal Education. Brookings Institution, 2016.

HERMAN, J. L.; ASCHBACHER, P. R.; WINTERS, L. **A practical guide to alternative assessment**. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1992.

HEVIA, F. J. ¿Información, consulta o participación activa? Construcción de una tipología de participación ciudadana en evaluaciones educativas. **Reformas y políticas educativas**, v. Mayo-agosto, n. 3, p. 15–51, 2017.

HEVIA, F. J.; VERGARA-LOPE, S. **Medición Independiente de Aprendizajes. Informe de investigación**. Xalapa: CIESAS, 2015.

HEVIA, F. J. Evaluaciones educativas realizadas por ciudadanos en México: validación de la Medición Independiente de Aprendizajes. **Innovación Educativa**, v. 16, n. 70, p. 85–110, 2016.

HEVIA, F. J. **Medición Independiente de Aprendizajes. Proyecto de investigación** CIESAS, , 2018.

HEVIA, F. J.. **Evaluaciones dirigidas por ciudadanos. Apuestas innovadoras desde el sur global para enfrentar la educación vacía**. México: En dictamen, 2020.

HEVIA, F. J.; VERGARA-LOPE, S.; VELÁZQUEZ, A. **Prácticas basadas en evidencia**: efectos en lectura y escritura de intervenciones que enseñan en el nivel adecuado en Veracruz. *In: XV CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA*. Acapulco, 2019.

JAMIL, B. R.; JABBAR, S.; NIZAMI, I. A.; SAEED, S. Citizens and governments must take action to improve the quality of education: The Annual Status of Education Report (ASER) in Pakistan. *In: The Right to Learn. Community Participation in Improving Learning*. Westport: Save The Children, 2013. p. 35–39.

LATAPÍ SARRE, P. ¿Pueden los investigadores influir en la política educativa? **Revista electrónica de investigación educativa**, v. 10, n. 1, p. 1–15, maio 2008.

LÓPEZ ROLDÁN, P. La construcción de tipologías: metodología de análisis. **Papers: revista de sociologia**, n. 48, p. 9–29, 1996.

MARTÍNEZ CARAZO, P. C. El método de estudio de caso estrategia metodológica de la investigación científica. **Revista científica Pensamiento y Gestión**, n. 20, p. 165–193, 2006.

MARTÍNEZ RIZO, F. **La evaluación de aprendizajes en América Latina**: Cuadernos de investigación. México: INEE, 2008.

MARTÍNEZ RIZO, F. El futuro de la evaluación educativa. **Sinéctica**, n. 40, p. 01–11, jun. 2013.

MCMILLAN, J. H.; SCHUMACHER, S. **Research in education**: evidence-based inquiry. 7th ed ed. Harlow, England: Pearson, 2014.

MEZA, M. E. (ED.). **Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe**. Santiago: LLECE, OREALC/UNESCO, 2008.

PAL NETWORK. **People's Action for Learning Network**. Disponível em: <http://palnetwork.org/?lang=es>. Acesso em: 2 out. 2015.

PEÑAFLOIDA, A. Nontraditional forms of assessment and response to student writing: A step toward learner autonomy. *In*: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. (Eds.). **Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice**. Cambridge MA: Cambridge University Press, 2002. p. 344–353.

PERRENOUD, P. **La evaluación de los alumnos**: de la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Buenos Aires: Ediciones Colihue, 2008.

PRATHAM. **Teaching at the Right Level**: Summary of Interventions. New Dehli: Pratham, 2018. Disponível em: http://pratham.org/templates/pratham/images/Evaluations_of_Pratham_Teaching_at_the_Right_Level_TaRL_programs_by_J-PAL.pdf. Acesso em: 26 dez. 2018.

RTI INTERNATIONAL. **Early Grade Reading Assessment (EGRA) Toolkit**. 2. ed. Washington: United States Agency for International Development, 2015.

RUTO, S. Information on learning outcomes as a catalyst to spur citizens to act: examples from Tanzania, Uganda and Kenya. *In: The Right to Learn. Community Participation in Improving Learning*. Westport: Save The Children, 2013. p. 19–21.

SAVE THE CHILDREN (ED.). **The Right to Learn. Community Participation in Improving Learning**. Westport: Save The Children, 2013.

SCHNEIDER, J.; FELDMAN, J.; FRENCH, D. The best of both worlds. **Phi Delta Kappan**, v. 98, n. 3, p. 60–67, 2016.

STOBART, G. **Tiempos de pruebas. Los usos y abusos de la evaluación**. [s.l.] Ediciones Morata, 2010.

TAN, K. H. K. How Teachers Understand and Use Power in Alternative Assessment. **Education Research International**, v. 2012, p. 1–11, 2012.

UNESCO. **Informe de resultados TERCE: logros de aprendizaje**. Santiago: UNESCO Publishing, 2015.

UNESCO. **Global Education Monitoring Report 2017/18: Accountability in Education. Meeting our Commitments**. Paris: UNESCO, 2017.

UNESCO. **SDG4 Data Digest. Data to Nurture Learning**. Montreal: UNESCO Institute for Statistics, 2018a.

UNESCO. **One in Five Children, Adolescents and Youth is Out of School**. Montreal: UNESCO Institute for Statistics, 2018b. Disponível em: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs48-one-five-childrenadolescents-youth-out-school-2018-en.pdf> . Acesso em: 7 jan. 2019.

VERGARA-LOPE, S.; HEVIA, F. J. Rezago en aprendizajes básicos: el elefante en la sala de la reforma educativa. *In: MARTÍNEZ, A.; NAVARRO ARREDONDO, A. (Eds.). Qué podemos reformar de la Reforma educativa: Una mirada sobre sus principales alcances y retos*. México: Instituto Belisario Domínguez. Senado de la República, 2018. p. 45–66.

WORLD BANK. **Learning to realize education's promise**. Washington DC: The World Bank, 2018.

XUE, Y.; MEISELS, S. J.; BICKEL, D. D.; NICHOLSON, J.; ATKINS-BURNETT, S. An Analysis of Parents' Attitudes towards Authentic Performance Assessment. *In: AERA MEETING*. New Orleans, LA: Annual Meeting of the American Educational Research Association, 2000.

LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS DE INNOVACIÓN Y COMUNICACIÓN EN EL PRIMER CICLO DE INGENIERÍA Y CIENCIAS: UNA INTEGRACIÓN CURRICULAR COMPLEJA*

Maria Isabel Gonzalez Lagos
Enrique Sologuren Insúa

1. Introducción

En este trabajo se presenta un ciclo de investigación-acción referido a la planificación de aula y procedimientos evaluativos de las competencias genéricas de comunicación e innovación en un curso de carácter basal en la Educación en Ingeniería denominado ‘Desafíos de innovación en ingeniería y las ciencias’ en el plan de estudios de una universidad chilena. El objetivo de este trabajo es organizar la planificación de aula alineada a diversos instrumentos de evaluación para el desarrollo de competencias genéricas en los primeros años de ingeniería y ciencias. Asimismo, la pregunta que guía este trabajo es: *¿Cómo contribuir hacia un modelo de evaluación del curso de ‘Desafíos de innovación en ingeniería y ciencias’ que fortalezca la formación en competencias genéricas?* Para ello, se realiza un trabajo colaborativo e interdisciplinario entre ingenieros- docentes de la facultad y las unidades de apoyo a la docencia y al aprendizaje en el área de STEM bajo el paradigma de la investigación-acción con foco en los lineamientos de la metodología de Educación en Ingeniería CDIO (2014) Concebir – Diseñar – Implementar – Operar (Lopera y Restrepo 2015). Los principales resultados muestran un alto grado de satisfacción por parte de los estudiantes en relación con la implementación de procedimientos evaluativos. Se releva también el trabajo en colaboración realizado por un equipo de profesionales multidisciplinario y la relevancia asignada al desarrollo progresivo de las competencias genéricas de comunicación e innovación. Finalmente, implicancias para la evaluación de las competencias genéricas a través del curriculum de ingeniería y ciencias son discutidas.

Esta comunicación da cuenta de una propuesta de rediseño para la mejora del curso *CD1100* ‘Desafíos de innovación en ingeniería y ciencias’. El curso busca que los alumno/as desarrollen proyectos de diseño en ingeniería, ejercitando su creatividad, reforzando su motivación por el aprendizaje de las matemáticas y la ciencia mediante la aplicación de los conocimientos básicos a la solución de problemas de ingeniería, rediseño y de procesos, en un marco ético.

Es un curso que permite que el estudiante proponga y realice el diseño de una solución a un desafío propuesto. Los estudiantes deberán pasar por las etapas de comprender el desafío

* DOI – 10.29388/978-65-86678-86-4-0.f.30-47

considerando las personas y el contexto, definir el problema, generar ideas y prototipar, esto en un desafío donde deben considerar la sustentabilidad, los aspectos éticos, científico-tecnológicos y generar un prototipo físico de su solución. En este proceso los estudiantes aprenderán aspectos de la innovación tales como la observación, el cuestionamiento, metodologías para la detección de necesidades, el diseño, la experimentación y la materialización de soluciones. En el diseño de la solución el estudiante debe dar respuesta a una necesidad detectada aplicando conocimientos científicos y tecnológicos dentro del marco del desafío propuesto y además, considerar la materialidad del posible diseño, y la satisfacción de la necesidad del usuario potencial (FCFM, 2019).

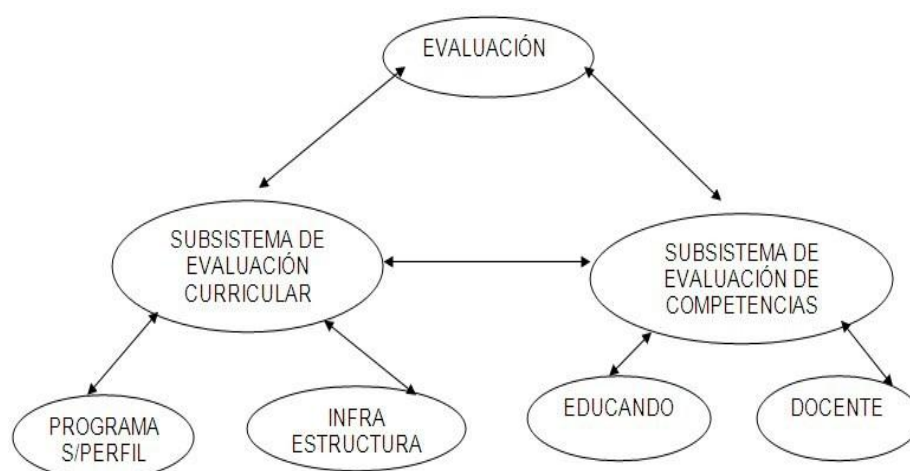
También deben de demostrar poseer habilidades personales e interpersonales. La experiencia se inscribe en la etapa formativa de plan común, dentro del plan estratégico de la facultad que considera profundizar y mejorar la metodología CDIO (Concebir – Diseñar – Implementar – Operar) (2014), añadiendo dos componentes principales: (1) evaluación de las competencias genéricas y (2) enseñanza de la innovación, con foco en el área de trabajo de armonización curricular contemplado en el Proyecto Ingeniería y Ciencias 2030.

2. El sistema de evaluación de competencias

La evaluación se dispone hacia la valoración y emisión de juicios en la adquisición de competencias profesionales. Se entiende a partir de una perspectiva sistémica que permita conformarla como un modelo permanente, cíclico, autorregulado y abierto. Tal enfoque sistémico de la evaluación de competencias profesionales apunta a relaciones verificadas entre los diversos elementos que lo componen y a la acción recíproca en subsistemas con una estructura, organización y funciones especificadas de modo dinámico y organizado. Así, la configuración y desarrollo de competencias resulta ser una experiencia en un contexto determinado.

El sistema se considera esencialmente dinámico en cuanto a principios, parámetros, criterios y procedimientos organizados y reglados, que actúan entre sí; se afectan entre ellos y complementan mutuamente de modo paralelo al hecho de que mantienen cierta autonomía, y que, a la vez, muestran orientación hacia la identificación y consecución de datos pertinentes y válidos para, posteriormente, emitir juicios respecto a los dos subsistemas que lo componen (Ver figura 1).

Figura 1. Sistema de evaluación de competencias (GONZÁLEZ, 2007)



En el subsistema de evaluación de competencias se enmarca la evaluación de las competencias del estudiante y la evaluación de competencias del docente. Es un proceso de tránsito hacia el estadio del desempeño docente, esto, desde la perspectiva de competencias profesionales.

Tabla 1. Niveles de competencias (GONZÁLEZ, 2019).

Competencias Institucionales	Competencias Facultad	Competencias Específicas
Agrupar las capacidades, destrezas, habilidades, valores y actividades del ser, del saber y del hacer profesional; se definen por la integración cognoscitiva, metodológica y técnica, conformando un perfil general.	Reúnen los conocimientos, aptitudes y actitudes propias de un perfil ocupacional.	Son aquellas que corresponden a cada uno de las carreras y/o programas que se construyen a partir de la integración teórico-práctica.

Las competencias de Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas tienen la finalidad de desarrollar en el profesional las capacidades de: o Alcanzar un fuerte dominio de las matemáticas y de las ciencias básicas, incluyendo la capacidad para diseñar experimentos, obtener, utilizar e interpretar datos y ser capaces de aplicar estos conocimientos donde se requieran. o Adquirir una fuerte formación en ciencias de la ingeniería y tener dominio de la tecnología actual y adaptarse a los cambios que ella experimente. o Desarrollar la capacidad de diseño en ingeniería y tener la capacidad de plantear y resolver problemas abiertos o que requieran un enfoque multidisciplinario y trabajo en equipo. o Desarrollar tanto la capacidad de invención, innovación y emprendimiento, así como el pensamiento crítico. o Adquirir y ejercitar

la capacidad de autoaprendizaje, y tomar conciencia de la importancia de mantener este hábito una vez egresados. Podrán proseguir estudios de postgrado si lo desean con el fin de maximizar su aporte en la creación y adaptación de tecnologías en los sectores productivos. o Comunicarse efectivamente en forma oral, escrita y gráfica, tanto en español como en inglés. Esta capacidad debe ejercitarse a lo largo de todo el plan de estudios.

- Adquirir competencia en análisis económico y administración, independientemente de la especialidad que sigan.
- Comprender su rol en la sociedad y reconocer la importancia de un comportamiento ético tanto en los estudios como en la posterior vida profesional, y actuar en consecuencia.

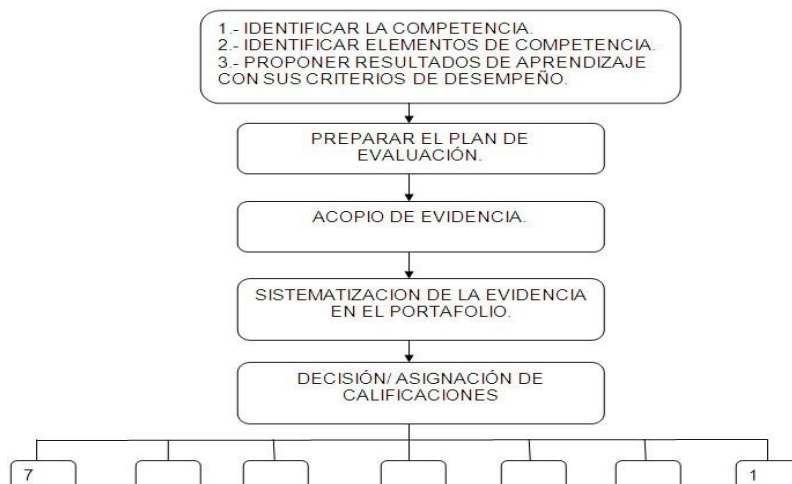
La totalidad de estas competencias se orienta a una formación integral del estudiante, de modo que no se acote solamente a la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos científicos, tecnológicos y a la aplicación de éstos, sino que incluya, también, una educación de orden humanista que actúe como preparación para la vida.

Este proceso supone tanto la precaución requerida con vistas a considerar todos aquellos componentes que se necesiten en la evaluación, como la comprensión de su relación interna y el significado de cada uno de ellos. Cada faceta de este conjunto de fases precisa de un tiempo determinado para que se suscite un fluir natural. Si el proceso es forzado, no reflejará la materialización de la competencia a estimar.

Se requiere, entonces, que estos aspectos sean cubiertos a partir de un plan de evaluación, especificando estadios y tiempos precisos en relación con los estudiantes y los docentes, al objeto de que el tiempo requerido para efectuar el programa en cuestión se ajuste al desarrollo de las competencias y de la evaluación.

Por ello, como indica Canabal (2011) se deben utilizar estrategias holísticas y auténticas, entre ellas las carpetas de aprendizaje, los estudios de casos, los proyectos colaborativos, las simulaciones, etc. De manera que se realice una evaluación orientada al desarrollo de las competencias desde una perspectiva formativa, por tanto, dirigida a la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos, capacidades, destrezas, aptitudes, habilidades, actitudes, a lo largo de todo el proceso de aprendizaje. En dicho proceso, complejo por naturaleza, se requiere el empleo de diversos procedimientos, y que nos recuerdan que 'no basta sólo con evaluar lo que el (la) estudiante conoce, define y recuerda, sino que también deben evaluarse sus habilidades cognitivas, lo que comprende, relaciona, integra, contrasta y transfiere (MARGALEF, 2011).

Figura 2. Procesos de evaluación(GONZÁLEZ, 2007).



La evaluación necesita de procesos de búsqueda y captación de información de variadas fuentes respecto del nivel de desempeño, avance, rendimiento o logro del alumno y de la calidad de los procesos utilizados por el profesor. También requiere de la organización y análisis de tal información (a manera de detección de problemas), como de la especificación de la importancia y grado de satisfacción con las metas de formación que se esperan alcanzar. Todo esto, con el objetivo de poder decidir adecuadamente respecto de la orientación del aprendizaje y de los esfuerzos de la gestión docente, en términos específicos, se trata de la evaluación basada en criterios. Esto supone evaluar a cada estudiante en función del cumplimiento o no de los criterios establecidos.

Si un estudiante no desarrolla exitosamente la competencia, se llevan a cabo las acciones que permitan retroalimentar el proceso de formación, de tal modo que en otro momento se alcance el éxito. Por tanto, se ha de revisar no sólo los aspectos o variables que afectan el aprendizaje del estudiante, sino que también las otras variables que de algún modo pueden afectar el proceso de enseñanza o la actividad docente.

En cuanto a los evaluadores, comprenden que su labor se extiende en el tiempo, que la motivación y la habilidad son fundamentales para asumir el rol, es decir, para interpretar la perspectiva de competencias y desarrollar un sistema de registro. Tomar la responsabilidad le brinda al evaluador la posibilidad del autodesarrollo y les ayudará apreciar y adaptar sus propios programas. La tabla N°4 muestra el rol que desarrolla el agente evaluador.

Tabla n° 2. Funciones de los evaluadores (GONZÁLEZ, 2013).

ACTOR		RESPONSABILIDADES
Educando	Requiere la acreditación de competencia cuestión	
Docente (evaluador)	Encargado del programa	
Grupo de evaluación del desempeño docente.	Comisión curricular (académicos reunidos con el fin de resolver los términos de la evaluación del desempeño docente)	1.- Respalda a los docentes en las decisiones relativas al logro de competencias de los educandos. 2.- Estimula las oportunidades de evaluación y fiscaliza la calidad y racionalidad del proceso. 3.- Constata las cualidades de la evaluación en el conjunto docente. 4.- Resuelve en casos de disconformidad de los educandos respecto de la acreditación de las competencias. 5.- Se responsabiliza del seguimiento del proceso de evaluación. 6.- Pacta sobre el proceso de titulación de los educandos.

El rol fundamental del evaluador, para poder expresar un juicio de valor sobre la adquisición de la competencia, consiste en recolectar y analizar la evidencia presentada por el individuo. A través de la información recabada, podrá reconducir algunos aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje, como el de la tutoría y de la infraestructura académico-administrativa de la universidad.

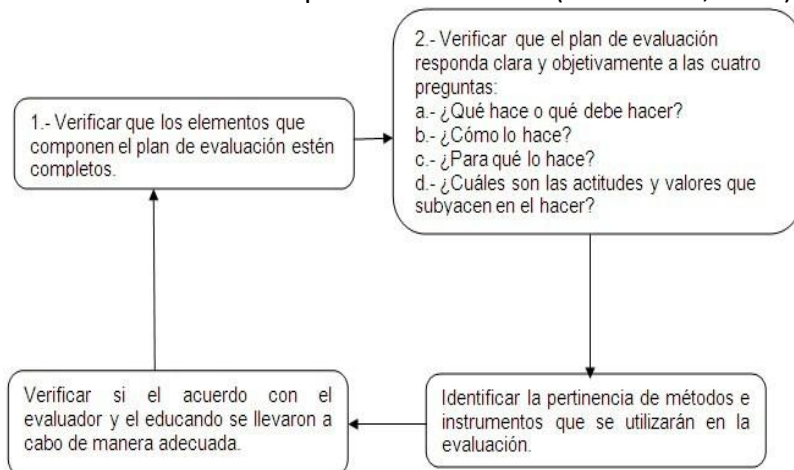
Es relevante que los evaluadores conozcan en profundidad el plan de evaluación y que sean formados adecuadamente en la implementación del mismo. Deben, también, disponer de tiempo suficiente y han de mostrar un nivel sobresaliente de motivación al tiempo que la capacidad para poder diseñar un sistema de registro. En términos de la ejecución, el evaluador debe precisar que la batería de evidencias recaudada presente las siguientes características:

- Validez: Asegurarse de que la evidencia sea, efectivamente, la que debe ser evaluada.
- Suficiencia: Constatar que muestre todos los criterios de desempeño establecidos.
- Autenticidad: Constatar que la evidencia haya sido legítimamente generada por el sujeto.

El evaluador ha de ser capaz, también, de generar retroalimentación de modo nítido, específico, breve y de un modo tal que promueva desarrollos posteriores. Por la importancia que supone la evaluación, se hace imperativo constatar la pertinencia del plan de evaluación. La confirmación de la planificación se efectúa mediante la puesta en práctica de las fases reflejadas en la figura 4. La evaluación de las competencias se presenta como un proceso de exploración y valoración de aprendizajes que emergen y se advierten mediante la captación de evidencias de desempeño y de conocimiento de un sujeto en conexión con una totalidad de criterios de desempeño, vinculados a una competencia determinada.

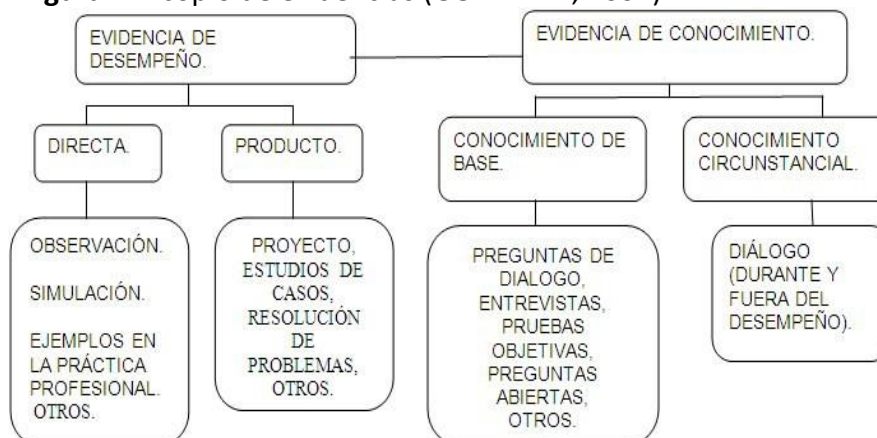
Las competencias no son observables pueden ser inferidas a través del desempeño, y la manera óptima de hacerlo es por medio de las evidencias. Una evidencia se comprende como la prueba fidedigna que hace patente el alcance de un aprendizaje. La evaluación se efectúa sobre el individuo que se desempeña en un contexto específico.

Figura 3. Constatación del plan de evaluación (GONZÁLEZ, 2007).



La batería de evidencias toma en consideración los dos tipos de evidencias que la constituyen y que anteriormente se han revisado: las de desempeño y las de conocimiento. Ambos tipos tienen sus propios medios, como se puede observar en la figura 4.

Figura 4. Acopio de evidencias (GONZÁLEZ, 2007).



El docente lleva a cabo el proceso de búsqueda y acopio de evidencias y configura juicios respecto del nivel en que se alcanzan y contrastan con relación a los parámetros de desempeño establecidos. A su vez efectúa una serie de fases de elección respecto a los tipos de evidencias y los métodos de evaluación correspondientes a cada competencia o grupo de competencias que se evalúan, siempre en relación a los resultados de los aprendizajes.

De tal modo, según este tipo de acción, tanto los docentes como la comisión curricular, efectúan juicios fundamentados en las evidencias recogidas de los desempeños de académicos y de alumnos. Los parámetros de evaluación que se desprenden de la competencia a lograr por el estudiante actúan como la referencia inicial para el diseño de instrumentos de autoevaluación y evaluación para los profesores, pares y comisión curricular. Así, un instrumento de evaluación es, al mismo tiempo, la evidencia.

Es relevante tener en cuenta la multiplicidad de procedimientos de evaluación que evidencian el proceso de desarrollo de una competencia y que son de potencial uso. La configuración de instrumentos de autoevaluación y evaluación es conveniente en el proceso de aprendizaje y evaluación. Entre los tipos de evaluación se puede emplear, tanto la heteroevaluación, por parte del alumnado, como la autoevaluación, por parte del profesorado. Para ello se pueden utilizar cuestionarios, escalas de observación, portafolios. Hay que señalar que un único instrumento no posibilita, en ocasiones, evaluar todas las competencias; por ello, es recomendable construir más de un instrumento, con el fin de permitir reconocer el logro de todas ellas.

3. Contexto de la propuesta y diagnóstico institucional

Las competencias genéricas o transversales se definen como las habilidades y conductas que dan cuenta de los desempeños superiores o relevantes en el ámbito laboral y profesional (LE BOTERF, 2013; GONZÁLEZ, 2016). En la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas de la Universidad de Chile (FCFM-UCH), estas competencias son

declaradas en los planes de estudio y se encuentran graduadas en sendos mapas de progresión (URIBE, SOLOGUREN & MATAMOROS, 2016). A continuación, se detalla el nivel de logro establecido para el primer ciclo formativo de Ingeniería y Ciencias en su perfil intermedio:

Tabla n° 3: Nivel de logro de las competencias genéricas de Comunicación (CG1) y de Innovación (CG6) según el mapa de progresión de la facultad (FCFM, 2018).

Competencia de comunicación académica y profesional (CG1)	Competencia de innovación (CG6)
“Leer y escuchar de forma analítica diferentes tipos de textos pertinentes para su formación. Asimismo, expresar de manera eficaz, clara e informada sus ideas, en situaciones académicas formales, tanto en modalidad oral como escrita, en español” (FCFM, 2018).	“Demostrar pensamiento asociativo al observar, cuestionar y explorar alternativas, valorando el conocimiento distinto al propio como fuente válida para generar procesos de búsqueda y descubrimiento de soluciones novedosas a problemas o necesidades” (FCFM, 2018).

El modelo educativo de la Universidad de Chile declara el desarrollo de las competencias genéricas-sello con el objeto de apuntar a la formación de excelencias con un aumento sostenido y permanente de la calidad, la equidad y la pertinencia del pregrado (UCHILE, 2018), y en este sentido, el desarrollo de estas competencias genéricas apunta a la profundización de las dimensiones académicas y profesionales.

Para poder desarrollar y medir las competencias genéricas se debe de pensar en *¿Cómo planificar una clase con acciones auténticas?* según la siguiente tabla se deben de considerar las siguientes características:

Tabla N°4 Características de las acciones auténticas en educación superior. Elaborado a partir de las propuestas de diseño de evaluaciones de la Universidad de Nueva Gales del Sur (UNWS, 2020).

Características de las tareas auténticas	Características de diseño asociadas de actividades y tareas auténticas de aprendizaje y evaluación
1.- Tienen relevancia en el contexto real.	Las actividades coinciden lo más posible con las tareas del contexto real.
2.- Definen las tareas y subtareas necesarias para completar la actividad.	Los estudiantes deben identificar sus propias tareas y subtareas únicas para completar la tarea principal.
3.- Deben ser investigadas por los estudiantes durante un período de tiempo sostenido.	Los encargos se completan en días, semanas y meses, lo que requiere una inversión significativa de tiempo y recursos intelectuales.

4.- Otorgan la oportunidad de examinar la tarea desde diferentes perspectivas, utilizando una variedad de recursos.	Ofrece a los estudiantes la oportunidad de examinar el problema desde diversas perspectivas teóricas y prácticas.
5.- Fortalecen el trabajo en colaboración.	La colaboración es parte integrante de la tarea, tanto dentro del curso como en el contexto real.
6.- Incentivan la reflexión.	Las tareas deben permitir a los estudiantes hacer elecciones y reflexionar sobre su aprendizaje individual y colectivo (entre su equipo).
7.- Pueden integrarse y aplicarse a través de diferentes áreas temáticas y llevar más allá de los resultados específicos del dominio.	Las tareas fomentan las perspectivas inter y multidisciplinarias, permitiendo diversos roles y conocimientos.
8.- Se integran perfectamente con la evaluación.	La evaluación se integra perfectamente con la tarea principal de una manera que refleja la evaluación en un contexto real.
9.- Fortalecen el emprendimiento a través del diseño y creación de productos.	Las tareas culminan en la creación de un producto.
10.- Permiten soluciones competitivas y con una diversidad de resultados.	Permiten una diversidad de resultados abiertos a soluciones múltiples.

3.1. Implementando una evaluación auténtica en la docencia universitaria

Primeramente, debemos de comprender en qué consiste una evaluación auténtica: es aquella que se centra en el estudiante, quien es el actor principal de su aprendizaje, quien tendrá que aplicar conocimientos, habilidades, actitudes y valores en la resolución de problemas en contextos reales.

La evaluación auténtica se identifica porque provoca en los estudiantes:

- 1.- Conexión con sus conocimientos previos y con sus nuevos conocimientos, generando una significación en sus aprendizajes.
- 2.- El desarrollo y fortalecimiento de habilidades para la vida.
- 3.- Ser protagonista de su proceso de aprendizaje y evaluación.
- 4.- La necesidad de generar procesos colaborativos inter y multidisciplinarios.
- 5.- Fortalecimiento en los estudiantes en ver la diferenciación entre una calificación y una evaluación.
- 6.- El desarrollo de la capacidad indagativa.
- 7.- Al interior del equipo producir una reflexión individual como colectiva respecto de su proceso de aprendizaje.
- 8.- El desarrollo de habilidades socioemocionales.

9- Una comunicación efectiva con sus compañeros, académicos
Momentos de aplicación de los instrumentos de evaluación, profesor auxiliar y ayudantes.

En este sentido, para una evaluación auténtica es importante considerar los momentos para la aplicación de los instrumentos de evaluación tal como se aprecia en la tabla siguiente:

Inicio de Clase	Durante la clase	Al finalizar la clase
Retroalimentación: por escrito y/o en forma verbal.	Retroalimentación: por escrito y/o en forma verbal.	Retroalimentación: por escrito y/o en forma verbal.
Formativa	Rúbrica de corrección de procesos.	Formativa
	Autoevaluación.	Autoevaluación.
	Coevaluación.	Coevaluación.
	Registro Anecdótico.	
	Escala de Apreciación.	
	Lista de cotejo.	
	Rúbrica de resultados (producto)	
	Formativa.	

Tabla N° 5 Momentos Evaluativos (GONZÁLEZ, 2017).

Asimismo, es importante considerar las estrategias metodológicas más adecuadas para desempeños auténticos:

Trabajo en Colaboración	Seminarios	Debate Grupos de trabajo U-cursos: Blog y foros
	Estudios de caso	Caso simplificado Organizadores gráficos Diagrama de Flujo U-cursos: Blog y foros STEM (articulación de saberes) <i>Flipped classroom</i> (clase invertida) Portafolio <i>Role playing</i> (Juego de roles) Modelo Canvas WorkFlowy Seis Sombreros para pensar
	Enseñanza por pares	Proyectos Trabajo dirigido Galler Simulación Lluvia de ideas Dinámicas Tutorías <i>Flipped classroom</i> (clase invertida) Portafolio U-cursos: Blog y foros PITCH Modelo Canvas Workflow Seis sombreros para pensar

Tabla N°6. Estrategias para desempeños auténticos (González, 2017).

4. Resultados de investigación y acción

Este trabajo nos propusimos responder la siguiente pregunta de investigación: *¿Cómo contribuir hacia un modelo de evaluación del curso de ‘Desafíos de innovación en ingeniería y ciencias’ que fortalezca la formación en competencias genéricas?* Pregunta que impulsó un ciclo de investigación-acción cuyo objetivo fue el diseño de una propuesta de instrumentos de evaluación para el desarrollo de competencias genéricas en los primeros años de ingeniería y ciencias. Este *set* de instrumentos se construyó gracias al trabajo colaborativo e interdisciplinario entre ingenieros/as-docentes de la facultad y las unidades de apoyo a la docencia y al aprendizaje en el área de STEM.

La medición de las competencias de innovación y comunicación estuvo centrada en medición de las siguientes dimensiones:

Tabla N°7. Dimensiones Área de Innovación para la evaluación de competencias genéricas (González, 2018).

N°	Dimensión	Definición
1	Contexto	El reconocimiento de las condiciones del lugar, del espacio, del entorno, de participantes y/o actores y referentes externos donde sucede el problema.
2	Creatividad	Hubo un proceso de investigación, de pensar, de acordar ideas, de categorizar hasta llegar a un consenso grupal.
3	Identificación de un problema	En base a su misión de equipo definieron cuáles eran las más importantes. (Situación que genera el problema, características breves de los afectados [actores]), por medio del análisis de bibliografía a modo de ejemplo el atlas social del Ministerio de Desarrollo Social, en salidas en terreno: entrevistas, observación.
4	Desarrollo de un proyecto	Determinando las incomodidades, conversando con el equipo, árbol de problema, perfil persona, cuadro de acciones (emocional, funcional y social), mapa de problemas, mapa de actores, cuadro de usuario, validando la hipótesis, reformular el problema, soluciones.

Al aplicar diversos instrumentos de evaluación como; pauta de evaluación de procesos, de productos, Rúbrica de PITCH, cuestionarios de percepción estudiantes, podemos mencionar la siguiente apreciación por parte de los estudiantes al medir un grupo con estrategias de desempeños auténticos y por otra parte grupos con estrategias activo-participativas (SOLOGUREN, NUÑEZ Y GONZÁLEZ, 2019). Ambos

pilotos con diversidad de instrumentos de medición para cada estrategia aplicada en el desarrollo de la habilidad de innovación y comunicación oral y escrita.

4.1. ¿Qué habilidades se están desarrollando?

Gráfico N°1 Habilidades desarrolladas por piloto 1 con estrategias de desempeños auténticos.

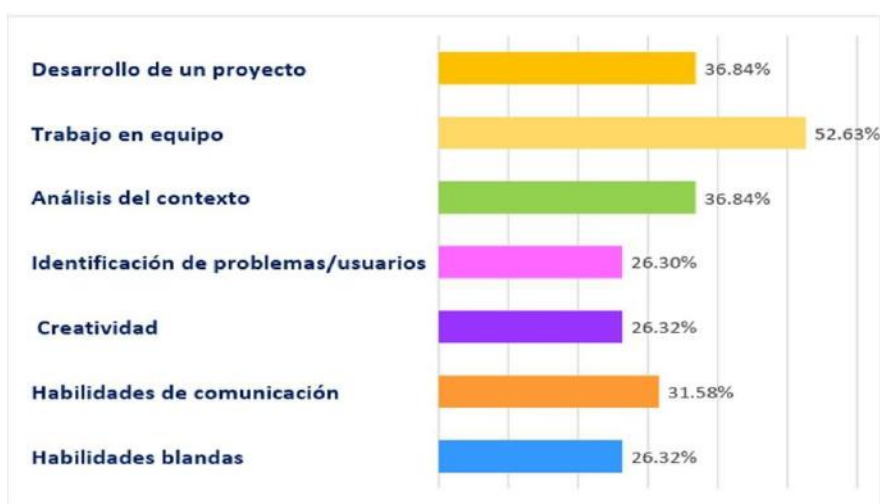


Gráfico N°2 Habilidades desarrolladas por Piloto 2: estrategias activo-participativas.



4.2. Competencia de innovación: Progresión Nivel 1 (FCFM UCHILE, 2018)

Para el ciclo inicial de ingeniería y ciencias, este curso busca evaluar la competencia de innovación o CG6 en el plan de estudios FCFM (UCHILE, 2018) en un primer nivel de dominio en los términos que se establecen a continuación:

Tabla N°8 Estado de progresión nivel 1 competencia de innovación (González, 2018).

Competencia de innovación		Instrumentos evaluativos		Análisis a resultados
Dimensión	Progresión Nivel 1	Dimensión	Definición	
1.- Observación: percibir la información de forma abierta, desde distintas perspectivas, como base para generar nuevas ideas y enfoques.	1.1. Analiza el entorno de un sistema u organización, considerando nudos críticos (entorno, usuario), en diversos contextos socioculturales, económicos y del desarrollo de conocimiento. 1.2. Identifica fuentes de innovación para explorar nuevas oportunidades, materializando e ideas novedosas como soluciones viables que agreguen valor.	Contexto Identificación del problema	El reconocimiento de las condiciones del lugar, del espacio del entorno, de participantes y/actores y referentes externos donde sucede el problema. En base a la definición grupal del CASEN y a su misión de equipo definieron cuál eran las más importantes. (Situación que genera el problema, características breves de los afectados (actores)), por medio del análisis de bibliografía a modo de ejemplo el atlas social del Ministerio de Desarrollo Social, en salidas en terreno: entrevistas, observación.	Ambos pilotos tributan a la dimensión de observación, sin embargo, el piloto 21, supera en la dimensión "Contexto" al piloto 1 en un 21,05% El piloto 2, supera en la dimensión "Identificación del problema" al piloto 1. en un 57,02%
2.- Cuestionamiento: formular variedad de preguntas y alternativas abiertas para comprender y relacionar la situación, a fin de generar acciones originales y razonadas.	2.1. Examina múltiples fuentes de información para determinar necesidades latentes, considerando beneficios para el usuario y creación de espacios de ejecución. 2.2. Genera un sin número de preguntas para descubrir soluciones novedosas que generen valor a necesidades.	Creatividad	Hubo un proceso de investigación, de pensar, de acordar ideas, de categorizar hasta llegar un consenso grupal.	Ambos pilotos tributan a la dimensión de cuestionamiento, sin embargo, el piloto 2, supera en la dimensión "Creatividad" en un 21,05% al piloto 1.
3.- Experimentación y materialización de ideas metodología de múltiples fases y oportunidad de aprendizaje en permanente evaluación, compuesta de frecuentes errores y pequeños éxitos en un proceso de innovación para materializar las ideas novedosas en productos, servicios o en mejoras a procesos.	3.1. Ensayo mediante la adaptación de métodos conocidos o con nuevos procedimientos, para proponer soluciones viables, originales, con creación de valor. 3.2. Genera y explora ideas como posibilidades múltiples y diversas para resolver un problema, a partir de un trabajo que considere el desarrollo de la confianza creativa.	Desarrollo de un proyecto	Determinando las incomodidades, conversando con el equipo, árbol de problema, perfil persona, cuadro de acciones (emocional, funcional y social), mapa de problemas, mapa de actores, cuadro de usuario, validando la hipótesis, reformular el problema, soluciones.	Ambos pilotos tributan a la dimensión de materialización de ideas, sin embargo, el piloto 1 supera en la dimensión "Desarrollo de un Proyecto", en un 9,06 % al piloto 2.

4.3. Competencia de comunicación: Progresión Nivel 1 (FCFM UCHILE, 2018)

En el curso de 'Desafíos de innovación en ingeniería y ciencias' se intencionaron de forma específicas las dimensiones de escritura y oralidad en su nivel 1 de dominio. A continuación, en las tablas siguientes se presentan los indicadores de logro seleccionados para su evaluación en este espacio curricular.

Tabla N°9 Indicadores de logro Dimensión escritura (FCFM, 2018).

Dimensión	Indicadores de Logro
Escritura	Maneja reglas ortográficas y gramaticales.
	Utiliza mecanismos formales de la lengua para lograr conexión entre las ideas.
	Aplica de forma correcta las estructuras gramaticales del idioma. Para esto considera la concordancia, el uso adecuado de relativos, formas personales del verbo y conectores.
	Utiliza una estructura de organización del documento, con criterios de claridad y coherencia, adecuada para facilitar la comprensión de este.
	Escribe textos de carácter expositivo - explicativo utilizando lenguaje técnico científico.
	Redacta resúmenes o síntesis de una o múltiples fuentes confiables.
	Planifica sus textos y los revisa como hábito permanente, antes de escribir.
	Utiliza fuentes confiables de información en la escritura de sus textos y las reporta de forma adecuada, siguiendo protocolos de citado establecido.

A continuación, se presentan los indicadores de la dimensión de oralidad. Esta dimensión tiene como estándar de evaluación que los estudiantes sean capaces de escuchar comprensivamente mensajes implícitos y explícitos en diferentes contextos académicos, científicos y profesionales y producir discursos académicos y profesionales orales coherentes, precisos e informados acerca de temas y problemas vinculados con las distintas áreas del conocimiento asociadas a las ciencias físicas y matemáticas y a las de la Ingeniería y sus subdisciplinas (Mapa de progreso Competencia de comunicación CG1, FCFM UCHILE, 2018).

Tabla N°10 Indicadores de logro Dimensión Oralidad (FCFM, 2018).

Dimensión	Indicador de logro
Oralidad	Escucha de manera activa y respeta turnos de habla en conversaciones.
	Utiliza en forma básica y adecuada elementos propios de la comunicación oral: dicción, fluidez, entonación, ritmo y contacto visual y manejo del tiempo.
	Integra elementos de comunicación no verbal de forma adecuada y pertinente a un contexto comunicativo formal.
	Comunica oralmente ideas propias y originales, vinculándolas con las evidencias entregadas por autores pertinentes sobre un determinado tema a partir de actividades de lectura y escritura.
	Participa en discusiones, respetando otros puntos de vista y entregando su visión sobre el tema.
	Utiliza conectores variados para expresar sus ideas de diferentes maneras (oponer, matizar, enfatizar, añadir) así como para distribuir la información en su presentación.
	Produce exposiciones orales con apoyo de recursos verbales y no verbales (audiovisuales, entre otros) en diferentes soportes y formatos textuales de manera clara, precisa y eficaz.

5. Reflexiones y consideraciones finales

¿Qué se debe mejorar en el proceso de evaluación y desarrollo de las competencias genéricas?

Al analizar los resultados de los instrumentos aplicados en relación con los aspectos que requieren ser fortalecidos, los grupos participantes en piloto, toda/os los grupos consultados (800 estudiantes) coincidieron en la dimensión ‘preparación para la enseñanza’. Para ambos pilotos esto se ve reflejado en las opiniones de los estudiantes cuando se les consultó respecto a las mejoras le harían al curso; a continuación se comparten algunas apreciaciones:

“Evaluaciones, no se explica el porqué de las notas, sus razones”, “más plazo para realizar actividades, por ejemplo, entrevistas”, “optimizar tiempos en los talleres”, “no se comprende el objetivo”, “demasiadas tareas fuera del horario de trabajo”, “monótono falta de claridad”, “Algunas actividades no son tan útiles y necesarias”, “evaluaciones, “mejorar la retroalimentación”, “dinamismo en las clases, profundizar más en los proyectos”, “coordinación entre profesores y ayudantes”, “Exposiciones más claras y precisas por parte de los profesores”, mayor claridad en las

instrucciones”, “laboratorios equipados con herramientas”, “coherencia entre el laboratorio y la cátedra”, “cátedras más interactivas”, “falta apoyo de guías de aprendizajes”, falta apoyo de vídeos tutoriales”, “falta apoyo en el uso de herramientas tecnológicas”....

De lo anterior se desprende las siguientes recomendaciones a emplear en los futuros desempeño de las/los académicos.

- 1- Trabajar en colaboración y en equipo.
- 2- Diseñar y elaborar instrumentos de evaluación de procesos y de productos de acuerdo a cómo se ha enseñado.
- 3- Monitorear el proceso de enseñanza-aprendizaje desde el inicio hasta el final.
- 4- Retroalimentar al equipo de profesionales, académicos y profesores, siempre con alturas de mira.
- 5- Reflexionar sobre las prácticas académicas.
- 6- Ante la toma de decisiones poco asertiva, otorga al estudiante la oportunidad de demostrar sus habilidades en encontrar una solución adecuada a problemáticas en eventos reales.
- 7- El trabajar en contextos reales, puede provocar una sobrecarga a los estudiantes, académicos y personal involucrados.
- 8- La evaluación de proceso requerirá de más tiempo de lo que se haya planificado.
- 9- La planificación de la actividad puede sufrir retrasos en los cumplimientos de ciertas acciones debido a que los estudiantes no están acostumbrados a trabajar en colaboración e inter-multidisciplinariamente.
- 10- Los encargos o tareas evaluativas, si no se articulan adecuadamente desde el principio, pueden crear una sobrecarga de trabajo no razonable tanto para los estudiantes como para los académicos.

6. Referencias

CANABAL, C. Paradojas y dilemas en la evaluación de competência. Em: F. Labrador y R. Santero (Coords.), **Evaluación global de los resultados del aprendizaje en las titulaciones dentro del Espacio Europeo de Educación Superior** (pp. 79-93). Madrid: Dykinson. 2011.

CDIO. **Una nueva visión para la educación en Ingeniería**. 2014. Disponible em: <http://www.cdio.cl/cdio-a-new-vision-for-engineeringeducation.html>. Recuperado el 20 mar. 2020

FACULTAD DE CIENCIAS FÍSICAS Y MATEMÁTICAS (FCFM). **Nuevos planes de estudios. Escuela de Ingeniería y Ciencias. Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas**. Santiago: Universidad de Chile. 2018.

FACULTAD DE CIENCIAS FÍSICAS Y MATEMÁTICAS (FCFM). Plataforma Ucursos UCAMPUS. Universidad de Chile. 2019., disponible en: <https://www.u-cursos.cl/>. Recuperado el 20 mar. 2020

GONZÁLEZ, M. I. **Evaluación de la actividad docente Universitaria en el contexto Chileno**. Tesis doctoral sin publicar. Universidad de Alcalá. España. 2016.

LE BOTERF, G. **Construire les compétences individuelles et collectives**: Le modèle: agir avec compétence en situation, les réponses à plus de 100 questions. Paris: Eyrolles. 2013.

LOPERA, M. A. y RESTREPO, G. CDIO: una gran estrategia de formación en ingeniería. **Ingeniería & Sociedad**, n.º 39, p. 5-6. 2015.

MARGALEF, L. **Pautas para la planificación docente**: plan didáctico de una asignatura. Master Universitario en Docencia Universitaria 2011-2012, Universidad de Alcalá. 2011.

SOLOGUREN, E., NÚÑEZ, C. y GONZÁLEZ, M. La implementación de metodologías activas de enseñanza-aprendizaje en educación superior para el desarrollo de las competencias genéricas de innovación y comunicación en los primeros años de Ingeniería. **Cuaderno de Pedagogía Universitaria**, 16 (32), 19-34. 2019.

UNIVERSIDAD DE CHILE. **Modelo educativo UChile**. Departamento de pregrado. Vicerrectoría de Asuntos Académicos Universidad de Chile. 2018.

URIBE, R., SOLOGUREN, E. MATAMOROS, A. Instalación e implementación de las competencias comunicativas en la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas de la Universidad de Chile. **En Actas de XXIX "Congreso Chileno de Educación en Ingeniería"**. 2016.

EVALUACIÓN SITUADA EN LA FORMACIÓN DE FORMADORES*

Silvia Marcela Martínez

1. Introducción

Durante algunos años, la evaluación ha ido ganando importancia en todos los espacios educativos. En torno a esta práctica, hay un conjunto de teorías y desarrollos en las ciencias de la educación que han estado construyendo un vasto campo de conocimiento. En este artículo, desarrollamos una propuesta para la Cátedra de Evaluación de la Facultad/ Bachillerato en Ciencias de la Educación, Universidad del Comahue, Argentina, en la que nos colocamos en una perspectiva crítica de la evaluación educativa que propone, basada en experiencias situadas, comprensión y desarrollando prácticas evaluativas en contextos reales, reconociendo su complejidad y proponiendo un compromiso para saber cómo intervenir en un interés emancipatorio. Una investigación suficiente muestra la supervivencia de los modelos positivistas en educación y políticas públicas, tantos que creemos que solo pueden ser desmantelados y desnaturalizados con base en alternativas experimentadas en la capacitación de futuros profesionales. Por esta razón, decidimos generar propuestas de enseñanza y evaluación que rompan estos paradigmas positivistas en acciones concretas (teoría y práctica). Presentaremos algunas de estas experiencias de los últimos años, los dispositivos de capacitación propuestos, así como la práctica de evaluación que los estudiantes han realizado y las evaluaciones que han realizado.

2. Fundamentación pedagógico-didáctico

(...) nunca la vida es nuestra, es de los otros, la vida no es de nadie, todos somos la vida —pan de sol para los otros, los otros todos que nosotros somos—, soy otro cuando soy, los actos míos son más míos si son también de todos, para que se pueda ser he de ser otro, salir de mí, buscarme entre los otros, los otros que no son si yo no existo, los otros que me dan plena existencia, no soy, no hay yo, siempre somos nosotros(...)

Octavio Paz

“Educar es, precisamente, promover lo humano y construir humanidad”

Phillip Meireu

Nos parece interesante, en esta fundamentación, explicitar los supuestos básicos sobre los cuales sostenemos esta propuesta de cátedra de evaluación educacional. De esta manera, tomamos posición y nos ubicamos en una perspectiva que no es la única. En principio, este programa se enmarca en un enfoque crítico de las Ciencias Sociales, que plantea a la educación en los contextos socio-históricos en

* DOI – 10.29388/978-65-86678-86-4-0.f.48-62

los que cobra significación. Desde este lugar, la enseñanza configura una forma particular de interacción, orientada a facilitar -a quienes participan en ella- el acceso a un conjunto de posibilidades fundamentales. Entender la enseñanza como una práctica social significa entenderla en el contexto histórico en el cual viene definida no sólo como proceso público, sino también como proceso institucionalizado, históricamente explicable en relación con determinadas condiciones sociales y políticas. Bajo este punto de vista, la comprensión de la enseñanza supone la comprensión de las dinámicas sociales que dieron lugar a su constitución como forma organizada y reglamentada de educación bajo el control y las directrices del Estado. Esto significa comprender la enseñanza en el contexto de sistemas curriculares, de organización graduada y jerárquica del sistema educativo con sus correspondientes ramas, en la organización de las redes escolares, en la formación del profesorado en instituciones específicas y bajo directrices también específicas, etc., en la Argentina

Toda esta diversa trama de relaciones sólo puede ser comprendida como producto de conflictos sociales en los que la enseñanza ha cumplido siempre un papel complejo y contradictorio: de una parte, ha sido un proceso de reproducción social controlada por poderes con intereses sectoriales, valiéndose del aparato público del Estado y de su capacidad de legitimación. Por otra, ha sido también un proceso de liberación, siendo en ocasiones una conquista social respecto a lo que constituía un privilegio de determinadas capas sociales.

También nos interesa señalar algunos de los cambios que se vienen articulando y sosteniendo a lo largo de estos años en las propuestas de la cátedra:

Por un lado, cambios referidos a las concepciones sobre el conocimiento y su relación con la realidad. La seguridad que se tenía en la existencia de un cuerpo de conocimientos objetivos que guiaban las prácticas de docentes y/o especialistas en educación ha sido enérgicamente socavada. Vivimos un momento de incertidumbre en cuanto a la existencia de conocimientos objetivos y a estos como guía de la práctica (FURLONG, J. EN ATKINSON Y CLAXTON, 2002).

Ante esta situación, desde hace algunos años, viene cobrando importancia la evaluación en todos los espacios educativos. En torno a esta práctica, existen un conjunto de teorías y desarrollos de las Ciencias de la Educación que construyen un vasto campo de conocimiento. Sin embargo, las visiones sobre la evaluación, muchas veces, han tenido un sustento positivista por sobre concepciones del conocimiento como construcción histórica y social (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2001). En esta propuesta, nos situamos en una perspectiva crítica de la evaluación educacional que propone comprender, desnaturalizar y analizar las prácticas evaluativas en contexto, reconociendo las luchas de poder y proponiéndonos el compromiso de conocer para intervenir desde un interés emancipador. Es por esto que la dimensión ética atraviesa todas las propuestas de evaluación: desde la de aprendizajes hasta la de sistemas.

Por otro lado, en las últimas décadas se vive una importancia creciente de la evaluación como recurso de la gestión en educación. Sus previsibles e imprevisibles consecuencias y la gran complejidad de los objetos evaluados, así como de los

procesos mismos de evaluación, han conferido a esta cuestión una marcada significatividad política y pedagógica.

La evaluación se especializa en diversos objetos: encontramos especificidad en la institucional, la de proyectos, la de los aprendizajes, etc. Cada uno de estos objetos interpela a la práctica evaluativa desde el saber específico del fenómeno que se pretende evaluar. Es así que la práctica evaluativa puede ser estudiada en sus rasgos y dilemáticas constitutivas y, a la vez, en los desafíos que plantea al evaluador cuando pone en cuestión su conocimiento de los fenómenos educativos. Las evaluaciones de los sistemas, de los currículos, de programas, de la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes deben ser consistentes entre sí y con los principios sobre los que se configuran diseños y acciones educativas desde perspectivas éticas y políticas.

Para Elliot Eisner, “cada acto de crítica es una reconstrucción. La reconstrucción toma la forma de una narrativa argumentada apoyada por la evidencia de que nunca es incontestable: siempre habrá interpretaciones alternativas de la misma “obra” (EISNER, 1998, P. 106). Para Méndez Álvarez (2001), Litwiny otros, evaluar las prácticas debería ser un acto de conocimiento y, por lo tanto, involucra directamente a la profesión del educador. Así es como en la propuesta de la cátedra se plantea el campo de la evaluación educativa, su origen y perspectivas, la evaluación de sistemas educativos, de programas e instituciones, la de aprendizajes, y concluimos con una intervención evaluativa real a partir de la experiencia vivida y de un proceso de diseño y desarrollo de una evaluación. Sostenemos que “toda actividad educativa implica un programa de mediaciones sociales o instrumentales”. De esta manera, los medios se convierten en un instrumento que mediatiza la actividad humana y que, como tales, resulta difícilmente independiente de su contenido (LACASA, P.1994, P. 248). Es así como el aprendizaje y el pensamiento siempre están situados en un contexto cultural y dependen de la utilización de los recursos culturales.

Desde este lugar, la práctica de la enseñanza -y, específicamente, las prácticas de evaluación- configura una forma particular de interacción, orientada a facilitar -a quienes participan en ella- el acceso a un conjunto de posibilidades fundamentales para su desarrollo personal y social. Del mismo modo, pensamos en la complejidad del aprendizaje también en términos de desarrollo de subjetividades, en el que intervienen las emociones relacionadas con la construcción de la autoimagen frente a los pares y a las figuras de autoridad. Es por este motivo que, a lo largo de la asignatura, se les propone una práctica de autoevaluación constante, que junto con una serie de actividades (lecturas, trabajos individuales y grupales, debates, trabajos escritos, indagaciones, etc.) irán promoviendo la construcción del conocimiento desde acciones para la comprensión. En la historia personal de cada uno/a de los/as estudiantes, se han construido creencias sobre la evaluación, la enseñanza y el aprendizaje a través de toda la experiencia escolar. Nos planteamos analizarlas a la luz de los conocimientos e investigaciones actuales, de manera tal que permitan tomar nuevas posiciones y actuaciones.

En función de lo antedicho, es que esta cátedra se orienta a generar espacios para que, con una formación teórica sólida, se indague en realidades educativas y sociales vinculadas a la evaluación educativa y a la propia experiencia. Destacamos la mirada política y ética sobre la educación y la enseñanza que, en la formación de futuros docentes y licenciados/as, nos permita desnaturalizar lo vivido y pensar nuevas opciones en un mundo cambiante y complejo. Esta cátedra invita a pensar desde la coherencia entre la propuesta y las acciones de la enseñanza/evaluación; de la teoría y la práctica, a la vez que la pertinencia de los temas propuestos con los momentos actuales y el contexto social cercano, que permitan tomar posiciones para la intervención profesional.

3. Propuesta didáctica-metodológica de la cátedra: evaluación educacional

Desarrollamos en este escrito las propuestas de la cátedra entre 2015-2019 en sus líneas generales y traemos, a modo de ilustración, las voces de quienes transitaron esta experiencia educativa en las evaluaciones personales realizadas a fin de la cursada. Organizamos el relato de las experiencias de estos años haciendo referencia a las diferentes propuestas realizadas y también algunas continuidades que dan cuenta del dispositivo de formación. Este dispositivo va delineando disposiciones y prácticas singulares de enseñanza, todas estas propuestas desde la articulación de educación y mundo real.

En función del plan de estudios, esta materia corresponde al último año, y es parte del ciclo profesional en el que se deben articular las asignaturas con las futuras actividades a desarrollar como egresado/a. Por esto, proponemos a los/as estudiantes conocer y analizar experiencias reales de evaluación, que toman distintos objetos de la realidad local educativa. El análisis de las experiencias reales tiene el propósito de incorporar situaciones de la práctica profesional como parte de la formación, a la vez que vincula a la Universidad con situaciones concretas nuevas y los desafíos que éstas proponen.

La cátedra tiene cuatro grandes unidades, que permiten ir consolidando una base conceptual y metodológica de la evaluación, desde los debates en este campo hasta la evaluación de sistemas educativos, evaluación de dispositivos socioeducativos y evaluación de aprendizajes.

Las propuestas de enseñanza están estructuradas a lo largo de un cuatrimestre, articulan teoría y práctica en tres trabajos prácticos que ordenan la secuencia entramando bibliografía, análisis e investigación, para concluir con un proyecto y realización de una evaluación.

A la vez, proponen actividades según la temática de cada año y los intereses de los/as estudiantes, que favorecen el intercambio con invitados/as del campo educativo o social, académicos y especialistas o público en general.

Con base en estas actividades, se organizan talleres, paneles, conferencias, etc., en los que los/as estudiantes ofician de oradores, organizadores y/o consultores. En otras, son quienes diseñan la actividad con expertos.

Desde aspectos *didácticos metodológicos*, todos los años, la cátedra elabora un esquema general como proveedora de la organización y, a su vez, es asistente y colaboradora en las producciones grupales, según la demanda de cada grupo. Se pueden preparar clases de consulta, talleres de problemas o diferentes dispositivos para acompañar la producción y elaboración de los grupos.

El modo en que las profesoras manejaron los tiempos de consulta me permitió ir avanzando en la mejora del análisis, las devoluciones, tanto individuales como grupales fueron de gran ayuda para la comprensión y mejora del análisis (Estudiante 6).

Los/as estudiantes pertenecen a dos modalidades diferentes de cursada: una presencial (todas las semanas) y otra mensual (una vez al mes presencial y una plataforma virtual). Una decisión didáctica es promover que estas dos modalidades estén articuladas a través de los grupos que se disponen o de los proyectos que se definen, para permitir que circulen los/as estudiantes y que se sostenga la cursada entre ellos/as. Esta dinámica de articulación en los grupos y en el trabajo común ayuda en ambas modalidades a que se produzca una retroalimentación virtuosa en la diversidad, ya que, en general, los/as estudiantes del semi presencial suelen ser profesionales en ejercicio que traen mucha experiencia del sistema educativo, y los/as estudiantes del presencial son jóvenes con gran entrenamiento de estudiantes (estudiantar²).

En palabras de una estudiante:

La modalidad presencial nos representa toda una hazaña, porque todo se tenía que alinear para la vida, familia y el trabajo nos permitieran el encuentro. Los momentos en que lo logramos fueron de gran riqueza no solo por lo que las profesoras pudieron brindarnos de lo conceptual y metodológico, sino también desde compartir con nuestros compañerxs. Fueron experiencias sumamente provechosas, consideramos que la falta de las mismas podría habernos dejado “fuera del juego”. Por lo que humildemente, la facilitación de más espacios de contacto, dialogo real o virtual para la modalidad semi presencial (Estudiante 1) . Por otro lado, considero que abordar la materia desde el semipresencial siempre genera una sensación de falta de tiempo, pero sin embargo, en esta materia, no vivencie esa preocupación porque las pautas establecidas en torno a las entregas y a las asistencias a las clases presenciales fue un acierto de parte de las profesoras (Estudiante 13).

² Se refiere a los saberes, capacidades, habilidades que tienen que conocer y aprender y actuar los/as estudiantes para poder sos tenerse en el sistema educativo. (Fenstermacher, 1989).

La secuencia didáctica de la cursada de la materia presenta, en la unidad 1, una batería conceptual de la evaluación educativa y los principales debates, conceptos y perspectivas de evaluación. El propósito de esta unidad es construir una red conceptual que pueda ser utilizada como marco referencial para el proceso de evaluación educativa.

Al comienzo de la cátedra se planteó un primer trabajo que tenía que ver con buscar algún artículo en relación a temas de evaluación educacional actual, y lo analizamos a la luz de los autores, desde una postura (crítica/reflexiva). Esta posibilidad de acercarme a situaciones educativas de actualidad me permitió interpelar el artículo desde cuestiones tanto éticas, políticas, situadas y hasta desde una mirada profesional. Esta dinámica me pareció muy interesante, el tener la libertad de elegir un artículo desde nuestro interés” (estudiante 7).

“Me pareció interesante el abordaje de la bibliografía, ya que realizaba un recorrido desde los primeros conceptos de evaluación hasta llegar a una perspectiva más crítica, pudiendo llevar a replantear la definición pragmática de lo que generalmente se concibe como evaluación” (Estudiante 10).

Es por ello que desarrollamos, en principio, una dinámica de debates, escritos, confrontaciones, argumentaciones de los textos obligatorios.

En el segundo trabajo (unidad 2: sistemas de evaluación), promovemos el análisis de un sistema de evaluación a partir de la exploración y la bibliografía suministrada, donde proponemos una vuelta a los debates teóricos desde una mirada ética, social y política, atendiendo a las problemáticas de época.

En la última práctica (involucra unidad 3: Dispositivos de evaluación (currículum, docentes, programas) y 4: Evaluación de aprendizajes), que es una propuesta real de evaluación a demanda de alguna organización o institución, se compone un plan por grupos para realizar la evaluación situada y su devolución en el examen final público.

Contamos con un aula *moodle*³ en la plataforma PEDCO (Plataforma de Educación del Comahue), que ofrecemos como repositorio y acompañamiento a las propuestas de clases, foros de participación y construcciones colectivas, que permitirá una continuidad de la cursada desde debates permanentes, uso de recursos didácticos en la *web* y trabajo grupal.

Entendemos la evaluación como un proceso continuo, tanto para los/as alumnos/as, al tomar conciencia de los aprendizajes adquiridos, como para los docentes, al tener la posibilidad de modificar o redireccionar las propuestas de enseñanza. La evaluación propone cortes evaluativos puntuales referidos a las distintas unidades del programa o a los trabajos que se van realizando; según el año,

³ Aula Virtual

entonces, hay instancias de evaluaciones grupales o individuales, presenciales o domiciliarias, escritas o exposiciones.

En tal sentido, consideramos la evaluación en sus posibilidades diagnósticas y orientadoras para valorar situaciones significativas, en términos de logros parciales, ajustes y/o rectificaciones de lo enseñado y de lo aprendido.

Esta devolución me encuentra en la preparación del coloquio público. Leyendo una vez más las producciones, realizando resúmenes y practicando las formas mejores de exponer lo trabajado en este tiempo. ¡Así es que vivencio esto como una experiencia de aprendizaje sumamente enriquecedora! (Estudiante 2).

La instancia de examen, me presionó en relación a la lectura, por lo que consideramos que era necesaria, dado que he llegado al final de la cursada con casi todos los materiales leídos de la cátedra y la mayoría fichados (Estudiante 6).

Por medio de clases teóricas y trabajos prácticos, se pudo cumplir con la totalidad del programa, existiendo muy buena relación entre los objetivos propuestos y los contenidos y propuestas de trabajo. Otro aspecto importante a destacar fue la integración entre teoría y la práctica, como también la apertura de las profesoras hacia las propuestas del grupo con relación a las formas de trabajar nuestros temas. Fue muy positivo el examen parcial, que se realizó integrando la teoría a la práctica (Estudiante 9).

Las investigaciones muestran que la fuerza de nuestros supuestos y creencias a la hora de innovar o cambiar tienen una potente impronta en la historia personal. Es por esto que les proponemos, durante toda la materia, contar con una herramienta para analizarse y objetivar, de alguna manera, el propio proceso desde las vivencias y los puntos de vista de cada uno/a. A la vez, es un insumo para analizar la cátedra en su conjunto y el proceso de enseñanza y aprendizaje desde cada alumno/a, y, en este caso, permite generar una propuesta de evaluación de los aprendizajes de la cátedra. Al final de esta unidad 4, les solicitamos una evaluación del proceso personal teniendo en cuenta el recorrido registrado en la hoja de ruta. Les sugerimos que la elaboren en un cuaderno aparte, en dos columnas:

	Experiencias en las conocimientos, clases, actividades.	Qué me provoca, qué pienso, qué siento, qué aprendo, que no entiendo...
Fecha		
Fecha		

Este ejercicio permite una evaluación personal del trabajo realizado, a la vez que aporta elementos valiosos a la evaluación del trabajo de la cátedra (docente, material bibliográfico, trabajos prácticos, trabajo mediado por tecnologías).

En palabras de un estudiante:

Realizando una lectura transversal sobre lo que la cátedra nos propone como “hoja de ruta”, registros, apuntes que dan cuenta de sensaciones diversas generadas a partir de esta experiencia, puedo sintetizar que el cursado fue interesante. La materia brindó nuevos y otros puntos de vista sobre el campo de evaluación y permitió reforzar otros conceptos ya trabajados (Estudiante 2).

Estas experiencias ya tienen varios años, y las fuimos definiendo a partir de necesidades coyunturales o posibilidades del contexto inmediato de la Facultad y también de los/as estudiantes que viven muy alejados (semi presencial). Realizamos una ingeniería de espacios, actores, saberes y prácticas que resultan interesantes y formativas a todos/as los que participan en estas.

4. Evaluaciones situadas

Durante la cursada, realizamos múltiples instancias de exposición, comunicación y trabajos en los que los/las estudiantes dan cuenta del proceso de enseñanza y aprendizaje que se está experimentando. Sin embargo, el último trabajo refleja la síntesis de los anteriores, a la vez que suma complejidades y aspectos nuevos para su aprendizaje. Nos detendremos en este último trabajo para describir cuáles fueron los realizados en los últimos años y para señalar las recurrencias encontradas en las evaluaciones que realizaron todos/as los estudiantes (a modo de ilustración citamos algunas).

4.1. Experiencias de trabajos de evaluación realizadas por los/as estudiantes como último trabajo práctico y evaluación final/acreditación en estos últimos años:

2015-Se realizó en grupos la evaluación de proyectos de ley presentados en la Cámara de Diputados de la provincia de Neuquén para la creación de un observatorio de educación que generaría evaluación del sistema educativo. Para esto, cada grupo realizó una investigación sobre los proyectos, a la vez que entrevistó a diferentes actores políticos, gremiales y académicos. Ofrecimos este material a la Legislatura y al gremio docente como un aporte para el debate legislativo.

2016-En el marco de un Simposio de Escuela secundaria, política y trabajo en la provincia de Neuquén a cargo de la Universidad del Comahue y el gremio ATEN (Asociación de Trabajadores de la Educación de Neuquén), se realizó la evaluación de diferentes dispositivos de formación implementados por grupos de investigadores que coordinaron conversatorios en el marco del Simposio. En todos los casos, los

estudiantes realizaron el diseño del proyecto de evaluación, la implementación y la devolución a quienes coordinaron estos conversatorios. (En el anexo se muestra la agenda de la devolución que se realiza a los equipos en el examen final público.).

2017-Ante la solicitud del Director de un Hospital Público de la zona, se realizó una evaluación del proyecto de salud escolar, en el que se trabajó con el personal a cargo del Hospital y de dos escuelas involucradas. Esta evaluación fue expuesta en el marco de los 100 años del hospital, como parte de la agenda de ese evento (en el anexo, figura la agenda de la exposición de los/as estudiantes en la que participaron el Hospital y las escuelas).

2018-Se valoraron propuestas de evaluación de las prácticas profesionalizantes en escuelas técnicas de diferentes provincias de la Patagonia Argentina. En estos casos se observaron clases, se realizaron entrevistas a docentes, directivos y estudiantes, y luego se realizó la devolución en cada una.

2019-Se realizó una evaluación a un proyecto de extensión de nuestra Facultad, que se propuso como un programa de investigación y acción en escuelas técnicas y que concluyó en el 2do Simposio de Escuela Secundaria, Política y Trabajo. En esta oportunidad, el equipo de extensión propuso conversatorios con los/as docentes, y fueron objeto de evaluación de los estudiantes de la cátedra.

5. Incidencia de estas experiencias en los/as estudiantes

Los/as estudiantes realizan en grupo este último trabajo, enmarcados en una evaluación real, experiencia que es vivida como muy significativa, tanto como ejercicio de práctica profesional como promotora para pensarse, reafirmar o conocer características propias, es decir, una vuelta sobre sí mismo/a. En palabras de una estudiante:

Agradecemos por la confianza, puesta de manifiesto en cada instancia y como broche, en el coloquio final. Sentirnos en situación de profesionales significó un gran desafío, el reconocer el trabajo de nuestros compañerxs, el vernos en situación, el replantear una y otra vez la organización, sistematización de la información. Es por eso que podemos afirmar, sin lugar a dudas, que la cátedra ofreció, ampliamente, posibilidades para la realimentación (Estudiante 3).

Hoy podemos ver el camino hecho, y las escasas líneas rectas nos muestran los desafíos enfrentados y la flexibilidad para sortearlos. También nos hablan de todo lo aprendido, porque no salimos inmunes. De cada raspón aprendimos, de cada acierto aprendimos (Estudiante 1) Me llevo un aprendizaje muy valioso para mi formación tanto profesional como personal. ¡Muchas gracias! (Estudiante 13).

En muchos aparece el reconocimiento al valor de las propuestas de enseñanza que promovieron el vínculo con la comunidad, en una experiencia concreta.

Destaco la posibilidad de realizar una intervención de evaluación concreta. La cual fue la implementación de un programa de evaluación para los conversatorios. Experiencia enriquecedora que permitió poner en juego los materiales teóricos y ejercitarnos en un campo sumamente complejo. El pasar por esta experiencia permitió indagar otro espacio de intervención no explotado hasta entonces como parte de la formación en ciencias de la educación (Estudiante 2).

Los trabajos fueron realizados en forma grupal, se constituyeron equipos con diferentes saberes, con necesidades de acuerdos y distribución de tareas y responsabilidades. Estos dispositivos están centrados en la “cooperación”: en ellos se da un intercambio en el que los participantes obtienen beneficios (SENNET, 2012).

Los proyectos grupales que proponemos son trazados como tareas que articulan lo grupal y que ofrecen caminos alternativos de aprendizaje y de producción. Retomando a Souto, las tareas del alumno/a o tareas académicas van organizando el conocimiento al proveer instrucciones para el procesamiento de la información sobre la materia, es decir, un conjunto de tareas académicas que van construyendo el currículum en movimiento (SOUTO, 1993).

Esta propuesta de enseñanza constituye un espacio fértil para el aprendizaje cooperativo, ya que consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. Los/as estudiantes trabajan en equipos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. Este método contrasta con el aprendizaje competitivo (Johnson y Johnson, 1998).

A la vez, esta propuesta en el marco de situaciones reales implica un conocimiento situacional que promueve una relación de interioridad del sujeto consigo mismo para lograr así un aprendizaje con sentido de cada uno/a (EDWARDS, 1985).

Destaco que se nos haya acercado a proyectos educacionales concretos y a ser nosotras las que ahora tomemos esa posición de evaluadoras, desde una idea de evaluación que no juzga y expulsa, sino que por el contrario, integra y construye colectivamente (Estudiante 10).

En la cátedra proponemos experiencias que son acompañadas de diferente manera por el equipo docente, en la cuales los conocimientos planteados tienen un sentido para los/as estudiantes. Se trata de un conocimiento situacional que se estructura en el interés de conocer una situación, es decir, dentro de una realidad que se crea en torno a la presencia de un sujeto. "El conocimiento es, entonces, significación y ello incluye por definición al sujeto para quien significa". Este conocimiento está centrado en la intersección entre el mundo y el sujeto para el cual el mundo es significativo (EDWARDS, 1985).

Lo que le permite pensar sobre esas acciones es la experiencia pensada como la práctica y las acciones en las que un sujeto se implica en el mundo y en el que se está activamente inmerso.

Richard Sennet (2009), en su estudio sobre la artesanía, ha explorado estas dimensiones activas y pasivas de la experiencia, exponiendo, por ejemplo, lo que hay en juego en el ensayo de aprendizaje, probando y cometiendo errores, pensando en ellos, permaneciendo en ellos hasta comprender que falló. Todo un proceso que supone un aprendizaje sobre sí mismo: a la vez que un desarrollo personal en relación a los recursos prácticos para la actividad que se realiza, hay también un aprendizaje de sí con respecto a la frustración, la perseverancia, la aspiración a las cualidades del oficio, etc. (Contreras y Luria, 2010/13, pp. 26-27) (MARTÍNEZ, 2018).

Estamos pretendiendo que vivan la educación como experiencia. Es, según Contreras y Luria, vivir el encuentro educativo como una experiencia; las relaciones educativas son siempre la oportunidad de la experiencia de la alteridad, la posibilidad de descentrarse para permitir que el otro se manifieste. Es decir, al dar lugar a la experiencia, se reconoce al otro en su singularidad, dejarse decir, etc.

En busca de que la evaluación sea un aporte para la comprensión y la formación, considero que este trayecto de formación ha sido muy significativo para mí, las devoluciones de las profesoras muy orientadoras me permitieron avanzar en la construcción de conocimiento (Estudiante 6).

6. Reflexiones finales

A modo de síntesis de la propuesta de la cátedra, enumeramos algunas características que hemos venido sosteniendo a lo largo de estos años:

-Proponemos un entramado entre teoría-práctica y enseñanza-evaluación, que se va construyendo en la acción concreta. De este modo, la propuesta de actividades se torna flexible y ofrece variadas modalidades en la cursada. Cada año las definimos en conjunto con los intereses y necesidades del grupo de estudiantes. Entre éstas se han propuesto: clases expositivas, espacios de taller, paneles de expertos o invitadxs especiales, participación en eventos con integrantes externos a la cátedra, clases de consulta a demanda, acompañamiento desde plataformas virtuales o comunicaciones en grupos, reorganización de estrategias a partir de demandas concretas de los grupos, etc.

La cátedra tenía pensadas estrategias alternativas y eso implica una planificación. Más importante aún, la cátedra no tenía nada cerrado en cuanto a acreditación.

(...) Lo que en un primer momento vi como falta de planificación e inseguridad de la cátedra hoy lo veo como conocimiento profundo de lo que significa la evaluación como construcción conjunta y constante entrelazada con los procesos de enseñanza y aprendizaje (Estudiante 4).

-Promovemos el trabajo en grupo y la responsabilidad de la tarea a partir de lo que ésta implica. Esto hace que la tarea en sí misma lidere el trabajo, que a su vez tiene un compromiso real con actores concretos. Esto tiene en sí un sentido más allá de lo académico, ya que lo proponemos como un aporte a la mejora de lo que se está evaluando.

-Buscamos un equilibrio en la relación tiempos didácticos y tiempos reales de las instituciones y sus actores, para realizar evaluaciones en el mundo real, generando una experiencia significativa tanto en lo profesional como en su valor epistémico.

La propuesta desde la cátedra de presentarnos para socializar desde una instancia pública (examen público) donde intercambiamos significativamente lo aprendido y apropiarnos de herramientas teóricas y metodológicas sobre ¿de qué hablamos cuando hablamos de evaluación? Resulta de espacios interesantes donde se retoma la palabra y se genera intercambio de producciones.... (Estudiante 5).

-Incentivamos el desarrollo de la autonomía personal del estudiante, tanto en el pensamiento y en el proceso de conocimiento como en la toma de decisiones en las prácticas evaluativas. A la vez, genera un cambio de paradigma sobre la evaluación a partir de la experiencia vivida, ya que si bien las propuestas de enseñanza se pueden proyectar desde miradas constructivas, flexibles y acordes a las situaciones, en la evaluación muchas veces no pasa lo mismo.

Una de las estudiantes de la modalidad semi presencial, ya profesora en el sistema educativo (como la mayoría de los/as estudiantes en esta modalidad) reflexiona en la evaluación final de la cátedra que durante su profesión siempre defendió "la construcción conjunta de la clase entre docentes y alumnos"; sin embargo, a la hora de evaluar, dice: "Siempre quedé pegada a una evaluación acreditación fija. No me había dado cuenta". Esta experiencia en la materia le permitió vivenciar otro modo: "La construcción constante de propuestas me permitió vivenciar la evaluación como una construcción constante y conjunta. Me permitió vivenciar el poder aprender sin tener las certezas" (Estudiante 3).

-A su vez, destacamos que la presente propuesta de la cátedra de Evaluación Educativa en tabla experiencias de articulación entre la Universidad y la sociedad. Esta propuesta ya tiene antecedentes de algunos años en una Argentina cambiante y compleja. Es una propuesta en elaboración permanente que teje un entramado de supuestos teóricos, realidades sociales complicadas y propuestas particulares diversas que, en esta instancia de la formación, genera una forma de hacer docencia y/o

educación a partir del trabajo en equipo y de la revisión-reelaboración permanente como un modo de abordar la práctica evaluativa.

Por último, también vale la pena poner la atención al vínculo que se establece con los estudiantes, a las relaciones que se favorece entre ellos y también al lugar del saber y a los vínculos que las actividades diseñadas en la secuencia posibilitan con el conocimiento.

Según Santos Guerra (2003), el conocimiento académico tiene un valor de uso, es decir, útil, relevante y con sentido, a la vez que un valor de cambio, ya que permite ser canjeado por una calificación, es decir, para aprobar. En este caso, sostenemos que el privilegio de la propuesta de la cátedra está puesto en el valor de uso, y que la acreditación queda por añadidura en el marco de la propuesta.

De esta manera, las propuestas de enseñanza y evaluación desarrolladas edifican escenarios para generar vínculos más genuinos entre los/as estudiantes y el conocimiento, desligados de prácticas enciclopedistas o de control en términos de conocimientos a evaluar. Se puede propiciar, así, el interés de los/as alumnos/as por conocer, indagar, por interrogar la realidad que los/as rodea y los problemas que ella traza. A la vez, propicia un ejercicio creativo de diseño y comunicación, que es singular ya que parte de sus propias decisiones, posibilidades e ideologías. En suma, se trata de entusiasmarlos/as con ser parte de esta construcción de conocimientos, el de la evaluación, que enseña en sí misma (MURRILLO E HIDALGO, 2015). En palabras de una estudiante: “Hoy sé que la tranquilidad para la acreditación no se genera en las certezas del docente sino en su capacidad de escucha” (Estudiante 4).

Resignificar los procesos de formación docente es un tema de agenda en estos últimos años. Consideramos que no hay una apropiación de la dinámica institucional, ni de la dinámica en clase si no se aborda desde el contacto directo con las prácticas situadas y los distintos elementos que en ella se juegan.

Nos proponemos, en esta cátedra, contribuir a formar profesionales críticos y reflexivos, comprometidos con una sociedad más justa. Creemos, tal como plantean Murrillo e Hidalgo (2015), que la educación puede cambiar la sociedad, pero que para ello otra evaluación es necesaria, más crítica, más participativa, más justa. En ese camino estamos....

7. Referencias

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. **Evaluar para conocer, examinar para excluir**. Madrid: Morata. Cap. 1 a 8, 2001.

ANIJOVICH, R. (Comp.) **La evaluación significativa**. Buenos Aires: Paidós, 2010.

BARBIER, J. M. **Prácticas de formación, evaluación y análisis**. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1999.

CAMILLONI, A. **El saber didáctico**. Buenos Aires: Paidós. Cap1, 2007.

CONTRERAS J. y LARA, N. P. **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Morata, 2013.

CHEVALLARD, Y. "Cuál puede ser el valor de evaluar. Notas para desprenderse de la evaluación 'como capricho y miniatura'" en G. Fioriti y C. Cuesta (Comp.) **La evaluación como problema. Aproximaciones desde las didácticas específicas**. Buenos Aires: Miño y Dávila , 2012.

EISNER, ELLIOT. **El ojo ilustrado**. Barcelona: Paidós, 1998.

ELLIOTT, J. **La investigación-acción en educación**. Cap.5. Madrid: Morata, (1990/2005)

FENSTERMACHER, G. **Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza**. En M. Wittrock. La investigación en la enseñanza. Tomo 1. Madrid, Barcelona: Paidós, M.E.C. , 1989.

FURLONG, John. La intuición y la crisis de la profesionalidad docente en T. ATKINSON Y G. CLAXTON. **El profesor intuitivo**. Octaedro. Colección repensar la educación nº15, 202.

JOHNSON, D. Y JOHNSON, R. La dinámica de los grupos de aprendizaje cooperativo. En **Cuadernos de Trabajo Didáctica II**. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, 1998.

LACASA, P. **Aprender en la calle, aprender en la escuela**. Madrid: Aprendizaje, 1994.

LITWIN, E. **El oficio de enseñar. Condiciones y contextos**. Buenos Aires. Paidós. Cap. 8, 2008.

MARTINEZ, S. **Dispositivos de formación y la experiencia escolar en la escuela secundaria técnica**. Estudio de casos. (tesis doctoral UBA), 2007.

McKERNAN, J. **Investigación – acción y currículum**. Madrid: Morata, 1996. (pp.23 – 35).

MEIRIEU, F. **La opción de educar: ética y pedagogía**. Barcelona: Octaedro, 2001/12

MURILLO, J. e HIDALGO, N. Enfoques Fundamentales de la Evaluación de Estudiantes para la Justicia Social. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 8, n. 1, p. 43-61, 2015.

MURRILLO, J e HIDALGO, N. Dime cómo evalúas y te diré qué sociedad construyes. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v.8, n. 1, p. 5-9, 2015. Disponible en: www.rinace.net/riee/

SANTOS GUERRA, M. “Evaluar es comprender”. En: **Revista de investigación en la escuela**, n°30, 1996.

SANTOS GUERRA, M. “Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres”. En: **Enfoques educativos**. v. 5, n. 1, p. 69.

SENNET, R. **El artesano**. Barcelona: Anagrama, 2009.

SENNET, R. **Juntos. Rituales, placeres y políticas de cooperación**. Barcelona: Anagrama, 2012.

SOUTO, M. Pánel 5. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa** - Volumen 3, Número 1e, 2010.

1- Ejemplos de actividades organizadas por la cátedra

Actividades de intercambio

Conversatorio Sistemas de evaluación. Se invitó a profesores de la UNCo, al gremio docente del sistema educativo, a estudiantes, a debatir sobre Sistemas de evaluación (2016); Panel sobre Sistemas de Evaluación: Brasil, Chile, Argentina, invitadas/os nacionales e internacionales: Tamara Rozas (U.Chile), João Zanardini (Universidade Estadual do Oeste do Paraná -Brasil), Micaela De Vega (UNCo-Argentina), David Agüero (C.P.E. Argentina)

Actividades de Consultoría con expertos de la Facultad de Ciencias de la Educación. FACE (2017). Especialistas de cátedras académicas y de equipos de investigación relacionados con el proyecto de salud escolar fueron convocados para opinar sobre la evaluación en curso.

Charla y debate con el Equipo de investigación de la FACE que investiga el tema que se trabajó en 2018 (prácticas profesionalizantes en escuela secundaria técnica) y en 2019 (con el equipo del programa de investigación acción de una escuela técnica).

Panel (2019): La evaluación alternativa, interculturalidad e inclusión. Participaron expertos: docente de un Instituto de Formación Docente, experiencia de un maestro de adultos en una comunidad mapuche y experiencia de una escuela privada con la integración de niños con necesidades especiales.

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E AVALIAÇÃO EXTERNA: NOTAS PARA A ELABORAÇÃO DE UMA AVALIAÇÃO EMANCIPADORA*

Hellen Jaqueline Marques
Fabiano Antonio Santos

1. Introdução

A escola é, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, o local de excelência para a transmissão dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, na direção de uma formação humana omnilateral. Esta afirmação torna-se fundamental quando analisamos as avaliações externas na educação escolar e a crescente tendência da lógica gerencialista e de conteúdos voltados às exigências do mercado de trabalho capitalista, além da consideração apenas de fatores intraescolares como definidores da qualidade da educação. Este artigo objetiva problematizar a lógica de avaliação externa hegemônica no contexto brasileiro e elaborar princípios para uma avaliação emancipadora. Não com o objetivo de responsabilizar e ranquear escolas, mas oferecer um diagnóstico sobre a realidade escolar, suas fragilidades e potencialidades, e, principalmente, identificar as relações entre o desenvolvimento da sociedade e a individualidade dos indivíduos. Tal perspectiva tem o intuito de possibilitar a reflexão e construção de formas de acompanhamento do ensino e da aprendizagem, considerando o enriquecimento da formação do gênero humano e seu potencial de transformação social.

O Brasil, em decorrência da produção de uma agenda globalmente estruturada para a educação (DALE, 2004), tem adotado uma série de políticas que visam inserir uma lógica gerencial de gestão das escolas e, com isso, assumir uma perspectiva mercadológica e privatista. Ainda que a educação pública não deixe de existir, sua gestão vai se modificando e tomando os contornos privados de gestão e organização do trabalho pedagógico.

No bojo dessa agenda internacional, o país tem buscado figurar com destaque dentre os países periféricos e isso pode ser percebido a partir de uma análise rápida das principais ações desenvolvidas pelos governos brasileiros nos últimos 30 anos. Desde o Lançamento do Plano Decenal de Educação Para Todos, em 1993, passando pela aprovação da LDB de 1996, e incluindo os mais recentes como o Plano de Desenvolvimento da Educação (2007) e a Base Nacional Comum Curricular (2018) o que se pode identificar é a vinculação, cada vez maior, entre as políticas desenvolvidas pelo estado brasileiro com aquelas propostas pelos Organismos Multilaterais, que vão se tornando importantes influenciadores nas decisões políticas do setor educacional de países como o Brasil.

* DOI – 10.29388/978-65-86678-86-4-0.f.63-76

De acordo com Melo e Aragão (2017), essas interferências sobre a educação promovidas pelos Organismos Multilaterais têm como eixo central, dentre outras ações, a avaliação em larga escala. Para os autores, as políticas de avaliação externa ganham espaço no cenário brasileiro a partir dos anos 1990 tendo como inspiração os princípios neoliberais. Segundo Bauer, Alavarse e Portela (2015) a avaliação externa caracteriza-se por um conjunto de medidas que se articulam em torno de quatro aspectos: a centralização dos sistemas de avaliação que passam a se comportar como verdadeiros instrumentos de gestão, disseminando valores considerados desejáveis; a descentralização da gestão e do financiamento, que objetiva incutir o discurso da autonomia (financeira) das escolas e da gestão compartilhada (diferentemente da gestão democrática, os princípios da gestão compartilhada são os mesmos de uma empresa); a ampliação das possibilidades de escolha dos alunos pelas escolas melhores ranqueadas; valorização dos resultados em nome de uma suposta maior efetividade nos serviços oferecidos.

Diante deste cenário, este artigo tem como objetivo problematizar a lógica de avaliação externa hegemônica no contexto brasileiro e, em contrapartida, apontar princípios para uma avaliação emancipadora, pautada na pedagogia histórico-crítica.

Desde uma perspectiva que defendia a educação para todos, com a conferência de Jontiem, até a concretização de uma “educação para poucos” (MÉLO; ARAGÃO, 2017), o percurso da avaliação tem sido atrelado às propostas meritocráticas, com objetivo de avaliar não o processo, muito menos apresentar soluções aos problemas, mas mensurar e diferenciar os alunos “bons” daqueles considerados insuficientes. O sucesso destes alunos dependeria da qualidade dos professores o que, portanto, estrutura uma lógica de responsabilização dos docentes pela qualidade da educação. Todo esse mecanismo é incorporado na avaliação de larga escala que teria o objetivo de mensurar a qualidade do ensino e, conseqüentemente, dos seus professores.

O que pretendemos apresentar e discutir é que essa lógica hegemônica de avaliação em larga escala não atende aos interesses da educação numa concepção emancipadora. Não é possível negar a importância das avaliações em larga escala quando estas atuam como diagnóstico e não apresentam impactos negativos sobre o funcionamento das escolas. É com esse intuito que apresentamos a pedagogia histórico-crítica como concepção capaz de orientar a avaliação em larga escala sob outros objetivos e princípios, mais voltados aos interesses da classe trabalhadora e, principalmente, focados no desenvolvimento integral dos alunos, no sentido da formação do gênero humano.

2. Trajetória da avaliação externa no Brasil: consequências para a educação escolar

A avaliação externa no Brasil tem sido marcada pela busca de padrões internacionais de proficiência, considerados adequados para escolas que visam oferecer um ensino “de qualidade”. Essa afirmação deve ser compreendida em

associação com a função e implicações que, historicamente, a avaliação tem apresentado não somente em nosso país, mas em todo o mundo. Nos Estados Unidos, por exemplo, ganhou tamanha importância que a vida das pessoas foi alterada. Especulação imobiliária na região onde estão as escolas melhores avaliadas, famílias que migram para essas regiões para garantir vagas a seus filhos, estados e municípios que se baseiam nos resultados das avaliações para definir prioridades nas políticas educacionais são amostras do que enfrenta o país norte-americano.

Nas últimas décadas, os resultados dos testes dominaram o discurso sobre escolas e suas ações. As famílias agora tomam decisões importantes, como onde morar, com base nas pontuações desses testes. Isso ocorre porque os agentes imobiliários usam as pontuações dos testes obtidos pelas escolas para avaliar a qualidade da vizinhança, afetando os valores das propriedades. Testes têm demonstrado que as pontuações afetam os preços das habitações, resultando em uma diferença de US \$ 9.000 entre casas localizadas nos bairros da classe "A" ou "B". Nos níveis nacional e estadual, os resultados dos testes agora são comumente usados para avaliar programas e alocar recursos educacionais (AMREIN; BERLINER, 2002, p. 03, tradução nossa).

Assim como nos Estados Unidos, a principal potência econômica no mundo capitalista contemporâneo, em outros países a política de avaliação externa ganhou importância e passou a definir uma série de políticas educacionais relacionadas: política de formação de professores, políticas de melhoria da qualidade, políticas de implementação de gestão nas escolas foram se moldando àquilo que exigia as políticas de avaliação.

Amrein e Berliner (2002) continuam a análise sobre as políticas de avaliação apontando alguns argumentos que se tornaram comuns entre aqueles que defendem as políticas de avaliação externa. Segundo os autores, o primeiro argumento frequente defende os testes de altas consequências como ferramenta para que professores e alunos saibam o que é importante ensinar e aprender. O segundo argumento que destacam é que os professores precisariam ser responsabilizados através destes testes porque essa seria uma forma de motivá-los a ensinar melhor, em especial àqueles mais “preguiçosos”. Um terceiro argumento indica que os estudantes trabalhariam mais duro e aprenderiam mais quando fossem submetidos aos testes de alto impacto. Outro argumento defende que os alunos seriam motivados a dar o melhor de si se submetidos à pressão dos testes. Por fim, argumenta-se que o sucesso nos testes levaria os alunos a ter sentimento positivo ao passo que, se os resultados fossem ruins, isso os motivaria a querer melhorar até alcançar os padrões estabelecidos. O que os autores apontam é um panorama importante de argumentos usados não somente dentre os defensores da política de avaliação estadunidense, eles apresentam argumentos que se cristalizaram em todo o

mundo, e que usados com frequência vão se tornando verdades quase inquestionáveis.

É neste contexto de grande aceitação destas avaliações que o Brasil vem se empenhando em aproximar sua estratégia de aplicação dos testes às estratégias de países centrais (com exceção do Chile que, mesmo sendo país periférico, é tomado como exemplo de implementação de políticas avaliativas com consequências para a escola).

A avaliação da aprendizagem no Brasil remonta o período da colonização portuguesa, quando da chegada dos Jesuítas. Ainda que o foco deste artigo não seja a avaliação interna da aprendizagem, vale mencionar os primeiros passos da avaliação no país uma vez que este movimento foi responsável por orientar as estratégias e instrumentos de avaliação do país posteriormente. A avaliação, como sinônimo de provas e exames, é uma herança datada de 1599 (BARONI; BONFIM, 2017), mas é a partir da chegada da coroa portuguesa ao país, durante o século XIX, que ocorre grande desenvolvimento da educação e, com isso, a criação de cursos de ensino superior e de colégios particulares. Essas mudanças passam a exigir novos instrumentos avaliativos, agora voltados a mensurar a aprendizagem destes novos alunos que ingressavam no recém-criado ensino superior.

Ainda que este período seja importante por marcar mudanças importantes no sistema educacional brasileiro é com o advento da república que a autonomia e soberania conferem significativas alterações tanto na concepção da avaliação como na sua execução.

Segundo Baroni e Bonfim (2017) as avaliações realizadas no período que vai até a década de 1920 se constituía num processo individualizado e composto, normalmente, por uma junta examinadora que solicitava ao estudante escrever ou citar um teorema ou um conceito, mesmo que essa atividade não estivesse relacionada ao contexto vivido pelo estudante. Entretanto, esse processo mais individualizado se mostrou lento na medida em que os sistemas de ensino cresciam e o número de alunos para avaliar se tornava maior. Essa nova condição levou a adoção de outro mecanismo de avaliação: os testes para ingressar no sistema de ensino. Inclusive, este novo sistema de avaliação se tornou hegemônico e, com ele, o aumento do uso da avaliação como forma de passagem para níveis de ensino superiores (no caso a passagem para o colegial, etapa da educação brasileira que se tornava cada vez mais procurada a partir dos anos 30 do século passado). Esse primeiro momento da avaliação no país, que vai até os anos 1960, passa a ter um caráter classificatório mediante resultados alcançados pelos estudantes em exames e provas (BARONI; BONFIM, 2017).

É com a aprovação da LDB de 1961 que o olhar e, conseqüentemente, a função da avaliação vai se transformando. A partir da promulgação da lei, o processo avaliativo passa a ser responsabilidade das escolas. Isso altera, também, o papel do professor que antes era responsável pela transmissão dos conhecimentos, deixando a cargo do governo central a avaliação, passando para ele mesmo o papel de avaliar a aprendizagem dos alunos. A ampliação do escopo da avaliação trouxe consigo novas

indagações sobre o ato de avaliar em si (e até para si). Ou seja, iniciam-se reflexões sobre o ato de avaliar em si suas concepções, finalidades e utilizações para fins que não apenas mensurar a aprendizagem. Também passa a ser discutida a avaliação sob o ponto de vista para si, ou seja, que utilidades a avaliação da aprendizagem teria como instrumento normativo de controle, por exemplo.

Uma década depois, nos anos 1970, a nova LDB oferece compreensão da avaliação de um ponto de vista mais qualitativo. Nesta dimensão, o importante estaria menos no resultado final e mais no processo, pois é ele quem determinava o sucesso ou fracasso do resultado final da avaliação. Nesta nova perspectiva, não importava o resultado final, se não viesse acompanhado de processos qualitativos capazes de gerar aprendizagens significativas e desenvolvimento no aluno.

Avançando para os anos 1990, a promulgação da LDB em 1996 marca novos avanços sobre a legislação que trata a avaliação. Agora termos como avaliação contínua e cumulativa, avaliação numa perspectiva multidimensional, incorporando possibilidades de avaliar o processo de forma mais ampla e garantindo possibilidade de avaliar com vistas a acelerar estudos, recuperar conteúdos perdidos em paralelo aos conteúdos regulares, etc.

Esse contexto histórico da avaliação da aprendizagem realizada no Brasil nos dá a dimensão de sua importância para o próprio desenvolvimento da educação. Como acompanharemos, a política de avaliação adotada no país se torna tão importante que muitas outras políticas vão se originar a partir da concepção adotada pelas primeiras. A política de formação de professores, de melhoria da qualidade são exemplos emblemáticos da influência que a política de avaliação externa tem sob o país.

As primeiras experiências com aplicação de avaliações externas no país datam dos anos 1960 e tem seu emprego associado, naquele momento, aos vestibulares que cresciam no país (GATTI, 1987). Como acompanhamos anteriormente, o crescimento dos sistemas educacionais não comportava mais avaliações individualizadas, levando a adoção de testes mais gerais que, por sua vez, impulsionou testes para ingresso em níveis superiores de ensino (como foi o caso de acesso ao colegial).

De acordo com Gatti (2013), foi a partir dos anos 1960 que as avaliações de rendimento da aprendizagem, realizadas em maior escala se constitui no país.

Foi nessa década que surgiu fortemente a preocupação específica com processos avaliativos escolares, baseados em critérios mais claramente enunciados e instrumentos que poderiam garantir, até certo ponto, que a avaliação do nível de realização obtido estivesse mais objetivamente garantida. Essa foi a década em que a preocupação com a operacionalização dos objetivos de ensino e as técnicas de ensino ganhou fôlego (GATTI, 2013, p. 50).

A autora prossegue destacando a década seguinte (1970) e um importante estudo realizado em nível Latino-americano a partir da iniciativa do Programa de

Estudos Conjuntos de Integração Econômica Latino-americana (ECIEL). Segundo Gatti (2013) esse estudo avaliativo foi importante pois envolveu não apenas testes cognitivos, mas dados econômicos, sociais que ampliariam a compreensão da funcionalidade das avaliações externas.

Como participante de uma equipe responsável por traçar linhas gerais de uma avaliação externa e de larga escala para escolas brasileiras, Gatti (2013) relata que sua equipe, pertencente à Fundação Carlos Chagas, fora procurada pelo Ministério da Educação em 1987 para elaborar uma prova que pudesse apresentar dados mais concretos sobre a aprendizagem dos alunos brasileiros. Influenciado por uma visita feita aos Estados Unidos, o então ministro da Educação Aluísio Sotero ficou bastante impressionado com a descentralização das políticas educacionais daquele país e, ao mesmo tempo, a centralização das avaliações que, naquele momento no Brasil ficava a cargo dos estados e municípios. A questão que se colocavam os envolvidos na elaboração de um modelo avaliativo naquele momento era se seria possível adotar uma avaliação em larga escala capaz de oferecer dados mais precisos sobre o rendimento dos alunos.

Esse foi um caminho sem volta, pois o país passou a investir pesado na estruturação de políticas de avaliação que foram ganhando importância na medida em que os sistemas de ensino cresciam e a universalização da educação básica atingia patamares próximos aos 90% de acesso.

Ainda nos anos 1980, o projeto Edurural, desenvolvido em parceria entre Universidade Federal do Ceará e a Fundação Carlos Chagas, pode ser considerado um marco histórico da definitiva implantação de avaliações externas e em larga escala no Brasil. Envolvendo todos os estados do nordeste

A avaliação acompanhou a implementação e desenvolvimento do projeto, sob vários aspectos, de 1982 a 1986. Avaliaram-se as formas de gerenciamento geral do projeto e, por amostra, o gerenciamento local, analisando-se o sistema de monitoria, os professores, as Organizações Municipais de Ensino (OME), os alunos e as famílias. Desenvolveram-se testes para avaliar crianças em nível de segundas e quartas séries do ensino fundamental, considerando sua pertinência à zona rural em classes, em geral, multisseriadas. Estas provas foram desenvolvidas a partir de amostras de exercícios e trabalhos colhidos nas escolas dos três estados onde a avaliação se desenvolveu – Piauí, Ceará e Pernambuco. Coletaram-se materiais de alunos, trabalhou-se com o pessoal da região e, posteriormente, se deu a forma final das provas. O que se tentava era construir um conjunto de provas tanto quanto possível adequado àquela realidade, buscando maior validade para os dados de rendimento escolar. As crianças foram avaliadas em 1982, 1984 e 1986. Nesses mesmos anos, os demais dados sobre o programa, seu gerenciamento, as características das escolas, o pessoal docente, as famílias etc., também foram coletados e análises integradas e multivariadas foram feitas procurando encontrar traços

característicos relevantes para verificar-se a contribuição socioeducacional do programa, como também os impasses. Análises qualitativas dos dados levantados foram desenvolvidas, tendo sido agregados estudos de caso ao modelo avaliativo, para análise e compreensão em maior profundidade de situações mais específicas (GATTI, 2013, p. 62).

Depois desta experiência, outras sucessivas propostas de avaliação foram realizadas sob comando do Ministério da Educação. Avaliações experimentais em 10 capitais brasileiras envolvendo provas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências foram sucedidas por experiências mais amplas, envolvendo primeiramente 20 capitais brasileiras e, posteriormente, 39 cidades em 14 estados. Essas avaliações, antes realizadas apenas em escolas públicas, passam a ser implementadas em escolas privadas a partir de 1991. Os resultados destas avaliações agora em escolas públicas e privadas causou grande repercussão na sociedade, pois apresentou um panorama que supostamente a educação possuía qualidade muito aquém do que se esperava. Isso fez com que o Ministério da Educação adotasse, em 1992, uma política robusta de avaliação. O Sistema de Avaliação da Educação Brasileira (SAEB) institucionalizou por definitivo as avaliações externas e de larga escala no Brasil.

O que ocorreu, em nosso entendimento, foi uma completa inversão de medidas a partir dos diagnósticos evidenciados. Afinal, se o problema já havia sido detectado, baixo aproveitamento da proficiência em determinadas matérias do currículo, por que o foco não passou a ser a melhoria das práticas pedagógicas? Seguindo a tendência global de mensurar a suposta qualidade da educação, o Brasil insere-se na lógica de avaliar com impactos para escolas, professores e alunos, sob a justificativa, como já vimos anteriormente o exemplo dos Estados Unidos, de que estes impactos levariam os envolvidos a melhorar suas práticas. O que se observa, portanto, é a adoção de políticas que não remediam o problema, mas o aprofunda, o torna responsabilidade dos professores e escolas e retira do Estado sua parcela de culpa.

Segundo Bonamino e Souza (2012), o SAEB foi, num primeiro momento, uma avaliação concebida para não apresentar impactos às escolas, mas diagnosticar a qualidade da educação brasileira por meio da seleção de uma amostragem de alunos pertencentes às séries concluintes das etapas da educação básica (5º ano e 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio). As autoras destacam, entretanto, que a coexistência da avaliação SAEB com as provas realizadas pelos municípios e, mais tarde, a Prova Brasil mudou as características do SAEB tornando-o um sistema avaliativo de impactos para as escolas. As autoras apresentam, ainda, três gerações de avaliações que podem ser compreendidas, também, como três perspectivas de avaliação que o país tem adotado ao longo de sua história: uma primeira geração são as avaliações que não apresentam impactos para as escolas. São de cunho mais diagnósticos e quase sempre difundidos de tal forma que não há responsabilização de professores, pais, alunos, gestão das escolas e muito menos premiações ou sanções. A

segunda perspectiva ou geração são aquelas que apresentam impactos para as escolas de forma mais moderada. São avaliações de natureza mais diagnósticas, que divulgam publicamente seus resultados, oferecem devolutivas às escolas, mas não há consequências materiais para estas instituições, exceto simbólicas. A terceira geração, a mais usada na história recente da avaliação externa no Brasil, é aquela que prevê sanções materiais para as escolas, oferece premiações e adotam políticas de responsabilização (BONAMINO; SOUZA, 2012).

Como hegemonicamente as avaliações externas, a partir dos anos 1990 e, principalmente, dos anos 2000, preveem políticas de responsabilização, os mais afetados nestas ações são os professores. As consequências das avaliações para estes profissionais são perigosas, pois, em vez de monitorar o trabalho a fim de aprimorar sua prática, toma o professor como principal responsável pelo sucesso e fracasso da escola nas avaliações. As avaliações em larga escala assumem, portanto, o papel de avaliar/controlar o trabalho do professor, para além de mensurar a aprendizagem dos alunos. Isso vai implicar numa associação, quase direta, entre a qualidade do professor e da aprendizagem para indicar o sucesso ou fracasso da educação de um sistema de ensino.

Essa implicação está intimamente associada à outra tão preocupante quanto à responsabilização dos professores: a associação da qualidade da educação ao desempenho das escolas e seus sistemas de ensino nas avaliações externas. Não há tempo, e também não é foco deste artigo, para discorrer sobre o tema da qualidade da educação e a avaliação em larga escala, mas é preciso destacar que as implicações para educação escolar são importantes na medida em que os conhecimentos deixam de ser trabalhados a partir de sua relevância científica e passam a ser selecionados em razão dos descritores das avaliações. Os professores podem estar selecionando conteúdos não mais a partir de critérios sérios e comprometidos com o desenvolvimento do aluno, mas preocupados em atender aos conteúdos previstos nas avaliações externas.

Em nosso entendimento é preciso retomar o sentido da avaliação e da própria educação escolar, associando ao projeto de sociedade que se pretende formar e destacando o poder da educação para o amplo desenvolvimento humano. Como destacaremos na sequência, a avaliação, quando associada a uma concepção de educação que privilegia o ensino dos conteúdos clássicos, como é o caso da Pedagogia histórico-crítica, avança em direção a refutar a avaliação como ferramenta de punição, responsabilização e destaca sua potencialidade formativa.

3. Pedagogia histórico-crítica e avaliação

Quando tratamos do tema da avaliação na educação escolar, logo é possível pensar nas críticas em torno de processos históricos de ensino, por meio dos quais se impunha um determinado tipo de conhecimento e forma de pensamento que, em linhas gerais, não valorizam a individualidade do ser humano. Entretanto, as críticas

que buscam deslegitimar tal modo de ensinar também podem cair na armadilha de negar o próprio conhecimento que se ensina e precisa ser aprendido.

Não é novidade afirmarmos a importância da educação para a constituição do ser humano, seu desenvolvimento para a vida em sociedade, ainda que nos dias atuais esta volte a ser uma defesa necessária na luta cotidiana. A formação humana ao passar pelo processo de educação, pode ganhar novos sentidos e elevar o humano a um nível mais desenvolvido, enriquecendo sua existência e suas relações com os outros indivíduos e com a natureza.

A ação educativa, ao considerar as relações sociais que interferem nela mesma e são modificadas por ela, pode contribuir sobremaneira para que a humanidade se humanize e se transforme conforme suas necessidades reais e emergentes e não, simplesmente, caminhe no compasso do comodismo e da adequação ao que está posto.

Tais considerações são reforçadas pela defesa do valor e legitimidade da educação para a formação humana:

Se o homem é livre e capaz de intervir na situação, então ele pode intervir na vida das novas gerações para educá-las. [...] A análise do aspecto intelectual, isto é, da consciência, revela que o homem não se mantém preso às suas condições situacionais e pessoais. Ele é capaz de transcender a situação, assim como as opções e pontos de vista pessoais, para se colocar na perspectiva universal, entrando em comunicação com os outros e reconhecendo suas condições situacionais, assim como suas opções e seus próprios pontos de vista (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 14).

Nesta defesa funda-se a definição da educação como uma forma de comunicação entre pessoas de níveis de maturação diferentes, na qual todos os envolvidos se desenvolvem (SAVIANI e DUARTE, 2012). Para tanto, precisamos nos questionar o conteúdo dessa comunicação, o que se comunica e para quê? Tais questionamentos não chegam nem perto de nos satisfazer, mas nos fornecem o pontapé inicial para refletirmos os conhecimentos provenientes das relações que buscam educar o indivíduo, com isso, nos remetem, não muito além, a perguntarmos se efetivamente atingimos nossas expectativas. Assim, dessas dúvidas, retiramos boa parte das nossas ações avaliativas.

Entretanto, precisamos retornar um passo mais atrás de nossas análises para compreendermos o que a avaliação tem como eixo de sua própria investigação: o conhecimento. Na perspectiva histórico-crítica, pautada nos princípios de uma educação emancipatória, estamos nos referindo aos conhecimentos clássicos, imprescindíveis à formação do indivíduo, no sentido da socialização e de sua individualidade.

Não podemos nos enganar e voltar às velhas críticas quanto ao ensino que ganhou *status* de tradicional, mas, refletir o que a ciência, a arte e a filosofia nos deixam de legado ao longo de nossa própria história. É neste sentido que a pedagogia

histórico-crítica, apoiada no materialismo histórico-dialético, ressalta o ensino dos conteúdos clássicos na educação escolar.

Porque clássicos? Clássicos porque não perderam sua relevância para a formação humana, não porque fazem parte de qualquer teoria pedagógica.

Clássicos porque mantêm uma relação intrínseca com a realidade, não porque fazem parte do mundo da fantasia.

Os conhecimentos clássicos permitem ao indivíduo apropriar-se dos produtos do trabalho humano objetivado de tal maneira que possa olhar para a vida cotidiana e compreendê-la em um novo sentido, sob um novo ponto de vista, impingindo-lhe uma nova referência para a ação mais consciente e intencional. Ao passo que esta ressignificação da vida não se restringe à compreensão de fenômenos imediatos ou que fazem parte somente da particularidade do ser, também enriquece sua individualidade.

Seja um clássico no campo das artes, ou das ciências, ou da filosofia, o grau de sua eficácia educativa será determinado tanto pela riqueza (pelo valor) de seu conteúdo, em termos de desenvolvimento histórico do gênero humano, quanto pelo significado que esse clássico terá, num determinado momento, para a efetivação das possibilidades de desenvolvimento da individualidade do aluno (DUARTE, 2016, p. 109).

Na dialeticidade entre particular e universal, encontramos a importância do ensino dos conteúdos clássicos na escola desde a educação infantil. Visto que nossa tarefa primordial está em garantir que todas as pessoas tenham acesso ao conhecimento mais desenvolvido.

O ensino e o aprendizado de determinados conhecimentos não subscreve a aceitação ou adaptação do indivíduo a determinadas normas sociais, ou mesmo ao atual modo de organização da sociedade. Ao contrário, partimos da premissa de que precisamos conhecer e nos apropriar dos instrumentos capazes de compreendermos as mais diversas formas pelas quais as relações sociais se constituem e são determinadas. De tal modo que ao nos transformarmos também possamos transformá-las e assim, continuamente construirmos uma sociedade mais humanizada.

Diante desse pensamento, que em nada é romantizado, visto que não desconsideramos as contradições presentes na sociedade e nos conhecimentos que produz, destacamos mais uma vez o papel fundamental da pedagogia, da escola, do professor e dos sistemas de ensino em garantir uma educação comprometida com a humanização:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos

culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se formem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2005, p. 287).

O que significa que a escola, *a priori*, tem o dever de conduzir a educação escolar de acordo com as necessidades de formação do gênero humano, pautadas no desenvolvimento do potencial máximo de cada indivíduo. Esta tarefa é primordial ao passo que tais necessidades não são formadas espontaneamente no cotidiano da sociedade capitalista (DUARTE, 2013).

Apesar disso, as políticas de educação e avaliação são hegemonicamente elaboradas para atender as demandas do mercado de trabalho. Não deixam de elencar conceitos científicos, ainda que descartem explicitamente a arte e a filosofia do seu rol de necessidades formativas. Todavia, os conhecimentos científicos presentes na defesa pela aprendizagem ao longo da vida de cada ser humano, estão ancorados no esvaziamento teórico crítico e filosófico, ou seja, não são considerados os conhecimentos que devam instigar a reflexão crítica mais profunda sobre o mundo.

O tipo de educação escolar defendido pelas teorias pedagógicas hegemônicas nas últimas décadas tem limitado o trabalho educativo à satisfação das necessidades cotidianas imediatas e puramente adaptativas. A pedagogia histórico-crítica defende o oposto. Não se trata de uma educação a reboque das necessidades dos alunos, mas de uma produção intencional de necessidades mais ricas, mais complexas e mais elevadas (DUARTE, 2013, p. 215).

A perspectiva de educação e avaliação que apresentamos implica, portanto, o ensino sistematizado de conteúdos escolares que constituem a essência da função social da escola. Superando a aversão social pelo ensino e aprendizagem de conteúdos determinados pelo currículo e pelo professor, as amarras de conhecimentos acríticos e superficiais fantasiados de “liberdade”, o esvaziamento do currículo escolar e a inversão daquilo que deveria ser nuclear com o que é secundário (SAVIANI, 2015).

Os indivíduos não existem isolados, não se formam humanos, no sentido mais pleno de gênero humano, isoladamente ou espontaneamente. Neste processo é primordial a socialização, a vida em sociedade. Com isso, quanto mais ricas as relações sociais, mais rica também poderá se constituir nossa individualidade. “O ser humano só se individualiza e só conquista sua liberdade por meio do desenvolvimento das relações sociais e da realidade humana objetivada. A individualização e a socialização são duas faces de um mesmo processo” (DUARTE, 2013, p. 171). Ou seja, o sentido da individualidade humana se realiza na sua inter-relação com a sociedade.

Podemos nos questionar: O que tem a avaliação com isso? Porque avaliar? Qual o sentido dessa prática diante da perspectiva da avaliação externa?

Temos que considerar a avaliação como parte inerente dos processos de ensino e de aprendizagem. Isso porque a prática de avaliar consiste na possibilidade de intervir conscientemente nas necessidades produzidas pelo ato educativo. O que significa refletir sobre as novas necessidades que podemos e devemos criar no processo de formação humana, mediadas pelos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos presentes na educação do indivíduo.

Tais necessidades são o motor propulsor que justificam os elementos fundantes de uma educação emancipatória, em especial a pedagogia histórico-crítica. Pois, nesta direção, possibilitam também a construção do próprio sentido da vida. O que nos remete a considerar a formação da individualidade para si nos processos de avaliação externa, além daquelas propostas pelo próprio professor, no sentido de superarmos um longo processo histórico de negação dessa formação.

Ao pensarmos em uma avaliação que contenha critérios objetivos, com conhecimentos a serem avaliados definidos previamente, não estamos negando a individualidade do ser como defendem as pedagogias do aprender a aprender. Ao contrário, uma avaliação crítica e emancipatória, que contribua para a apropriação dos conhecimentos mais desenvolvidos pelo ser humano ao longo da história, está, ao mesmo tempo, contribuindo para o desenvolvimento da individualidade para si.

Nossas reflexões nos proporcionaram sintetizar algumas premissas para a elaboração de propostas de avaliação externas que considerem as múltiplas determinações no processo educativo:

1. Avaliação para impulsionar o desenvolvimento do potencial humano em cada indivíduo, consequentemente, impulsionar o desenvolvimento da sociedade.
2. Avaliação que considere a escola, os municípios e estados como expressão da coletividade formada pelas individualidades enriquecidas.
3. A avaliação como elemento que permite a comunicação e entrelaçamento dos objetivos da educação universal, na contramão da alienação e da irreflexão dos aspectos sociais, na direção da construção de um sistema de ensino.

Sendo assim, precisamos intensificar nossa luta também por uma avaliação emancipatória, que, na relação entre os objetivos, os conteúdos escolares, a forma de ensino e a avaliação, se direcione para uma formação omnilateral, com vias ao pleno desenvolvimento do potencial humano no indivíduo.

Ainda que para isso, seja necessário superarmos nossa atual forma de organização social, não podemos negar o máximo que a educação pode oferecer ao ser humano. Neste caso há que se considerar a própria possibilidade da transformação social.

4. Considerações

A socialização do conhecimento está associada à universalização da riqueza humana no sentido do pleno desenvolvimento do gênero humano em cada indivíduo singular. Entretanto, a universalização do ensino para o sistema capitalista está permeada pelas contradições advindas das defesas do mercado de trabalho, da produção e consumo de mercadorias, das relações desumanizadas. Ou seja, uma universalidade alienada.

Não negamos a necessidade da superação desta sociedade para a efetivação de uma educação, e, conseqüentemente uma avaliação, que esteja totalmente livre das influências das relações capitalistas. Entretanto, acreditamos ser possível a construção de uma proposta contra hegemônica, que supere perspectivas reducionistas de ensino e caminhe na direção da conscientização e fortalecimento da luta de classes e da formação da individualidade livre e universal.

Esse é o caráter contraditório da educação escolar.

5. Referências

AMREIN, Audrey; BERLINER, David. High-Stakes Testing, Uncertainty, and Student Learning. **Education Policy Analysis Archives**, Arizona, USA, v. 10, n. 18, p. 1-74, 2002.

BARONI, Maria Pelissari Monteiro Aguiar; BONFIM, Elias Angelo. A Avaliação da Aprendizagem no Brasil Através dos Documentos Oficiais e a Prática em Sala de Aula: Uma Reflexão Utilizando Como Exemplo a Matemática. **POSGERE – Pós Graduação em Revista/IFSP-Campus**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 5-29, 2017.

BONAMINO, Alícia; SOUZA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3ª ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

GATTI, Bernadete. Possibilidades e fundamentos de avaliações em larga escala: primórdios e perspectivas contemporâneas. In: BAUER, A.; GATTI, Bernadete; TAVARES, M., R. **Vinte e Cinco Anos de Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil** - Origem e Pressupostos. Florianópolis: Insular, 2013. p. 47-69. (Ciclo de Debates, v. 1)

GATTI, Bernadete. Testes e avaliações do ensino no Brasil. **Educação e Seleção**. São Paulo, v. 16, pp. 32-42, 1987.

SAVIANI, Dermeval e DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: SAVIANI, Dermeval e DUARTE, Newton (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores associados, 2012, p. 13-35.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

AS AVALIAÇÕES DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: ALGUMAS REFLEXÕES*

Rafaela Reis Azevedo de Oliveira
Carolina Ferreira Soares

1. Introdução

Este capítulo tem como objetivo trazer reflexões sobre as avaliações de aprendizagem realizadas no Ensino Médio na disciplina de Sociologia em Escolas da Rede Estadual de Minas Gerais, localizadas no município de Juiz de Fora. É fruto de uma pesquisa realizada com discentes e docentes do Ensino Médio no âmbito das atividades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência de Sociologia e das atividades de Estágio Supervisionado realizadas no curso de formação inicial de professores de Sociologia da Universidade Federal de Juiz de Fora. A pesquisa realizada foi feita a partir de um questionário produzido pelos licenciandos, em disciplina de orientação do Estágio Supervisionado, a partir de reflexões sobre as avaliações de aprendizagem e pela própria experiência que puderem ter em organizar, aplicar e corrigir atividades avaliativas nas turmas em que acompanhavam. Tomamos como referencial teórico as reflexões de Luckesi (2011) a respeito da importância de realizar uma avaliação que não puna o estudante, mas que seja formativa e amorosa. Concluímos que, para os discentes do Ensino Médio, tanto as avaliações quanto o processo de verificação de aprendizagem proposto pelos professores possuem uma falta de clareza, podendo muitas vezes gerar ansiedade e/ou desinteresse em realizá-las. Identificamos, ainda, que os estudantes têm preferências muito distintas a respeito do processo avaliativo, o que nos reforça a afirmar sobre a necessidade de que os professores conheçam seus estudantes e proponham atividades avaliativas alinhadas com a teoria pedagógica que guia sua prática docente.

Avaliar, segundo um dicionário de português, é um verbo que pode ser bitransitivo, ou seja, ele necessita de dois complementos, um sem preposição (objeto direto) e outro com preposição (objeto indireto). Ao verificarmos seu significado em dicionários, trouxemos para o texto algumas definições, como: determinar o valor, reconhecer a grandeza, saber o valor ou a importância de alguma coisa. E como sinônimos, encontramos as palavras: calcular, julgar, mensurar, etc. E por que iniciar um texto sobre avaliação de aprendizagem de Sociologia mobilizando essa definição gramatical da palavra avaliar? Porque é sempre importante lembrarmos que o ato de avaliar, pelo seu próprio caráter de dupla transitividade, requer, portanto, que avaliemos o “quem” - professores, alunos, sistemas de ensino -, “para alguém” - os mesmos professores, alunos, sistemas de ensino e, incluimos, pais, sociedade e até organismos internacionais.

* DOI – 10.29388/978-65-86678-86-4-0.f77-91

No âmbito da avaliação educacional, há várias dimensões e usos sendo feitos (SOUZA, 2005), mas neste trabalho discutiremos, em especial, a avaliação de aprendizagem, ou seja, aquela que é feita na escola, pelos professores com seus alunos, normalmente, com fins a promoção dentro de uma etapa escolar.

Dito isso, este trabalho tem como objetivo trazer reflexões sobre as avaliações de aprendizagem realizadas no Ensino Médio, na disciplina de Sociologia, em escolas da Rede Estadual de Minas Gerais, do município de Juiz de Fora.

Resultante de uma pesquisa realizada por professores, licenciandos em Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), teve como justificativa a importância de conhecerem o processo de avaliar, que requer um entrelaçamento com as práticas educativas e, também, o conhecimento prévio dos estudantes do Ensino Médio (LUCKESI, 2011).

Organizamos o artigo com fins a apresentarmos uma breve revisão bibliográfica sobre avaliação educacional e avaliação de aprendizagem; na sequência, os apontamentos metodológicos de como a pesquisa foi realizada; apresentaremos os resultados obtidos pela pesquisa e, finalmente, algumas considerações a respeito do trabalho realizado.

2. Avaliação educacional

Esta seção tem como objetivo apresentar breves elementos sobre os processos de avaliação educacional. Num primeiro momento, tratamos sobre as avaliações em larga escala e sobre as avaliações de aprendizagem; num segundo, sobre as avaliações de Sociologia no Ensino Médio.

2.1. Avaliação Educacional: brevíssimos apontamentos sobre os processos em larga escala e de aprendizagem.

A temática da avaliação educacional é bastante controversa, sobretudo quando a discutimos no âmbito das avaliações em larga escala, alinhadas com a discussão de bonificação e mecanismos de *accountability*. Há uma bibliografia muito extensa sobre esses processos, que carregam em si muitas críticas, pois acreditam que, por meio destas avaliações e por índice educacional que utilizam de seus resultados, é realizado um ranqueamento entre escolas e alunos que pode ser mais danoso que efetivamente benéfico. Por outro lado, há uma série de pesquisadores que defendem que o ato de avaliar os educandos e seus sistemas é uma ação de garantia do direito à educação, que conforme previsto no art. 206 da CF/88, tem como princípio a oferta de educação de qualidade (REZENDE et al, 2012). Ou seja, entende-se que ao avaliar o estudante ou seus sistemas de ensino, estão identificando se eles estão tendo uma educação de qualidade, que pressupõe o cumprimento de seus objetivos educacionais (GUSMÃO, 2013). Mas como apontamos no texto introdutório, avaliar requer sempre identificar o “quê” ou “quem” e “para

quem” ou “para quê”, portanto, vamos pensar, neste primeiro momento, para quem ou para quê ela serve.

Simon Schwartzman (2005, p. 15), analisando as avaliações da nova geração, aponta que *“Educação e avaliação sempre andaram de mãos dadas. O trabalho do educador é transformar o estudante naquilo que não era [...]”* e que para tanto, os educadores precisam da ferramenta de avaliar de modo a saber se seus estudantes estão progredindo neste processo.

Traçando um percurso histórico, Schwartzman destaca que os sistemas de avaliação educacional se desenvolveram, sobretudo naqueles Estados que assumiram a centralidade da oferta e do financiamento de uma Educação Básica, como é o Estado brasileiro, (CF/88, art. 205). Esses sistemas de avaliação buscam criar padrões de desempenho que estão alheios às preferências de professores e/ou escolas e foram pensados mediante a ampliação da abrangência educacional, visto que em sistemas mais tradicionais, o “controle” sobre o processo educativo e sobre o aprendizado do estudante era mais fácil. Contudo, quando o sistema se diferencia (educação vocacional, científico, geral, profissional) e amplia sua oferta (ampliação da obrigatoriedade e gratuidade) foi possível observar baixos desempenhos dos estudantes.

No âmbito da Educação Básica, o autor destaca dois níveis de avaliação: *low states* e *high stakes*. A primeira visa avaliar e certificar o aluno; já a segunda, diagnosticar a qualidade do ensino. No Brasil, como é amplamente conhecido, nosso modelo *high stakes* é o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), existente desde 1990, e que segue a metodologia de avaliar uma amostra de estudantes de escolas públicas e privadas de todo o país, com fins a obter informações sobre o desempenho acadêmicos dos brasileiros. Como não é nossa intenção aprofundar, neste texto, as características, as críticas negativas e positivas a respeito das avaliações em larga escala, deixamos apenas algumas questões para serem pensadas a respeito destas avaliações: estariam os estudantes e os professores se preparando apenas para essas avaliações? Estariam os professores utilizando as matrizes de referências destas avaliações como currículo escolar? Os estudantes reconhecem os objetivos e suposta importância destas avaliações? Fazem-nas com fidedignidade? As avaliações são tendenciosas? Elas captam as realidades dos estudantes, de seus professores e de suas escolas? É possível fazer um uso pedagógico destes testes *high stakes*?

Cumprido dizer que *high stakes* e *low stakes* são níveis de avaliação, mas dentro delas é possível identificarmos os diferentes tipos de avaliação (LUCKESI, 2011), como: a avaliação diagnóstica está mais presente nas avaliações em larga escala, que pelo próprio nome já indica a intenção de realizar um diagnóstico sobre um aluno, uma turma ou um sistema e, quando realizada no nível da avaliação de aprendizagem, normalmente é feita no início do ano ou semestre letivo de modo a planejar as atividades docentes; há as avaliações formativas, que têm como objetivo informar estudantes e professores sobre o progresso escolar diário; as avaliações somativas, que tem como objetivo classificar os alunos ao final de uma unidade, semestre ou ano letivo, geralmente acompanhando de um resultado (aprovado, reprovado,

classificado, etc), que também pode estar presente em avaliações em larga escala que usam o critério de classificação para ingresso no ensino superior, por exemplo; e dentre outras, a autoavaliação, que é uma prática de colocar o sujeito na condição avaliar-se sobre suas aptidões, atitudes e sobre o êxito em relação aos seus objetivos.

Como já destacamos em outro momento, nosso objetivo é adentrar nas discussões sobre avaliação de aprendizagem. E que tipo de avaliação de aprendizagem estamos assumindo?

Assumimos a avaliação de aprendizagem a partir da perspectiva teórica de Cipriano Luckesi (2011), que a defende como um recurso pedagógico bastante útil, mas para que assim a seja, não pode ser ameaçadora, classificatória, mas amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva.

Luckesi nos faz pensar sobre o processo de avaliar o aluno nos colocando a seguinte questão: estou disposta a acolher? Em suas palavras: “Avaliar um educando implica, antes de mais nada, acolhê-lo no seu lar e no seu modo de ser, como está, para, a partir daí, decidir o que fazer” (LUCKESI, 2000, p. 1).

Destaca que o ato de avaliar não é um ato de atribuir simplesmente uma nota a alguém (os nossos objetos direto e indireto “quê” e “para quem”). Avaliar é um processo, que envolvem duas etapas articuladas e indissociáveis, como o diagnóstico e a decisão, e que, portanto, a atribuição da nota deve significar, em última instância, apenas uma exigência do sistema. Afirma, ainda, sobre a importância de que professores sempre reflexionem sobre seus instrumentos de avaliação: eles estão servindo como coleta de dados sobre a aprendizagem dos alunos, ou como recursos disciplinar e ameaçador?

2.2. A Sociologia nas avaliações educacionais

Discutir as avaliações de Sociologia no Ensino Médio não é tarefa fácil, visto que há pouquíssimas pesquisas e estudos publicados retratando a temática. Analisando inúmeras publicações físicas e eletrônicas que tratam especialmente sobre o ensino de Sociologia no Ensino Médio, identificamos apenas discussões em torno das avaliações em larga escala, estaduais e nacional, mas, principalmente, sobre as questões de Sociologia no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e sobre o uso do componente curricular de Sociologia para auxiliar na realização das redações do referido exame.

Alexandre Lima (2017, p. 131-2), por exemplo, apresenta uma pesquisa realizada sobre a Sociologia nas matrizes curriculares do Ensino Médio e no Enem, em que, a partir da análise de 19 propostas curriculares estaduais, pode identificar que há uma consonância entre as propostas e a presença da Sociologia no Exame, que segundo ele, tem caracterizado o discurso sociológico nas escolas, “no qual certos conceitos e temas têm grande visibilidade enquanto outros são menos trabalhados ou até silenciados”. Nesta pesquisa, foram identificadas “900 menções a 318 conceitos diferentes; 418 menções a temas diferentes e 201 referências a 102 autores diferentes” do campo da Sociologia. E foi com base nessa pesquisa inicial que ele

mirou no Enem para identificar se havia reconhecimento da Sociologia escolar no Exame.

Antes de apresentarmos brevemente o resultado final desta pesquisa, é forçoso lembrar que o Enem, vigente desde 1998, contou com a presença oficial dos conteúdos de Sociologia em seu eixo de Ciências Humanas somente a partir de 2009, um ano após a consolidação da Sociologia como disciplina obrigatória dos currículos escolares do Ensino Médio (BRASIL, 2006). Anteriormente, a Sociologia constava como conteúdo transversal obrigatório a ser estudado nesta etapa final da Educação Básica.

Analisando os itens das provas em sua primeira década de Exame (1998 a 2008), Lima identificou os conceitos, temas e referências do campo da Sociologia em um total de 80 itens, ou um percentual variável entre 5% a 17% do total de itens da prova no período.

Em 2008, com as alterações ocorridas no Enem, que deixa de ser apenas uma avaliação diagnóstica do Ensino Médio, para também atender maioria das universidades públicas e privadas para o ingresso no Ensino Superior, “a prova deixou de ser caracterizada como essencialmente multidisciplinar para tornar-se um teste marcado pela forte classificação e maior isolamento das disciplinas, incluindo nesse processo a sociologia” (LIMA, 2017, p. 136). Assim, entre os anos de 2009 a 2015, tendo sido a prova reorganizada em 4 áreas de conhecimento com 45 itens cada, pode-se identificar na área de Ciências Humanas uma mudança significativa para a Sociologia. Ela passou a constar em cinco das seis competências da área; em 19 das 30 habilidades; e em três dos cinco objetos de conhecimento. Foi possível destacar, ainda, que o componente curricular de Sociologia realiza transdisciplinaridade com história e geografia, tendo ficado a filosofia com enquadramento mais rígido; novos temas e novos objetos de conhecimento, bem como questões mais polêmicas e de repercussão no debate público, sobretudo nos temas da redação, eram mais facilmente acolhidos pela Sociologia. Identificou-se, finalmente, que no período, a Sociologia esteve presente em 174 itens da prova, variando entre 9% a 17% do total de itens do Exame. Cumpre destacar que foi no ano de 2010 que a pesquisa identificou o maior número de itens com conteúdo sociológico, um total de 30 em 45 da área de Ciências Humanas, e o percentual de 17% em relação ao total da prova.

Lima concluía seu estudo atentando para o fato de que caso o Enem mantivesse sua estrutura e seguisse a tendência identificada por ele, o lugar da Sociologia estaria garantido no Exame. Contudo, ele foi bastante certo, em vista dos acontecimentos que se seguiram - reforma do novo Ensino Médio; Sociologia deixando de ser disciplina obrigatória e constando como conteúdo na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BRASIL, 2018), ao afirmar que mediante o arrefecimento da cidadania “e novas guinadas curriculares, desta vez no sentido da obliteração dos grupos historicamente silenciados e do obscurantismo a respeito da vida social acontecerem, seu lugar estará novamente na berlinda” (LIMA, 2017, p. 147).

Laura Rossi (2017) também apresenta pesquisa sobre a Sociologia em avaliação em larga escala, mas desta vez o foco está nas avaliações estaduais. Conforme destaca a pesquisadora, a Sociologia consta nas avaliações de três estados brasileiros, a saber: Amazonas, com o Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM); a Bahia, com o Sistema De Avaliação Baiano de Educação (SABE); e o Ceará, com o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE).

Olhando para os resultados dessas avaliações, Rossi (2017, p. 161) identificou que os estudantes, de uma maneira geral, respondem bem a itens que avaliam “competências que dizem respeito à prática e à representação política, às desigualdades sociais e econômicas, às noções de cidadania, de globalização e de cultura”, ou seja, competências mais simples, visto que estão mais presentes no imaginário social compartilhado pelos estudantes e que se ancoram em padrões baixos de desempenho. Por outro lado, os itens que avaliam competências que se ancoram em padrões de desempenho mais alto, que não fazem parte do cotidiano do estudante, são menos acertados. Isso significa, portanto, que os estudantes do Ensino Médio, a dizer pelos resultados destas avaliações, possuem dificuldades em aprender competências que

[...] dizem respeito à capacidade de ‘reconhecer as características que produzem hierarquias sociais’, de compreender ‘o caráter multicultural da sociedade brasileira’, a ‘importância das instituições sociais para a manutenção da estabilidade social’, a ‘importância dos movimentos sociais como forma de intervenção na estrutura social’, e a ‘relação os meios de comunicação de massa com a vida cotidiana’ (ROSSI, 2017, p. 161).

Dados como esses são bastante interessantes de serem investigados no dia a dia da sala de aula, podendo afirmar, aqui, um dos efeitos positivos de se realizar uma avaliação em larga escala. Seria fazer o uso pedagógico dos testes, mas num processo de aperfeiçoamento e não tomada do exame como currículo e treino, como é possível reconhecer em diversas realidades brasileiras.

Mas e as avaliações de desempenho em Sociologia? Como havia informado, não identificamos pesquisas e estudos sobre a temática, mas é possível trazer algumas hipóteses que estão atreladas à forma como muito estudantes visualizam a disciplina.

Historicamente, a disciplina foi considerada bastante maçante pelos estudantes, visto que ela carrega uma carga de leitura que se destaca em meio as demais que são obrigatórias no Ensino Médio (OLIVEIRA; ANTUNES, 2017). Há atrelado a isso, uma geração de professores que lecionam o conteúdo de maneira conteudista e pouco contextualizada, tendo em vista uma tradição mais bacharelesca da área de Ciências Sociais (SARDINHA, 2015). Tais posturas têm sido repensadas, felizmente, incluindo diferentes suportes para auxiliar nos estudos de Sociologia, que se favoreceu com a entrada da disciplina no Programa Nacional do Livro Didático

(PNLD) em 2012; a emergência de inúmeros laboratórios de ensino e blogs de Sociologia que oferecem materiais de apoio – textos, vídeos, indicação de filmes, músicas, poesias, etc., de forma a dinamizar o conteúdo e torná-lo mais acessível e atrativo ao público jovem do Ensino Médio, bem como cursos de formação continuada de professores.

É forçoso considerar, também, uma perspectiva mais pragmática do estudante do Ensino Médio, haja vista que ao não ser cobrado o conteúdo em vestibulares, programas de ingressos modulares e, oficialmente, no Enem, muitos não se dedicavam à disciplina. Um exemplo é o Programa de Ingresso Seletivo Misto (PISM) da UFJF. A Sociologia está presente apenas no Módulo III, realizado pelos estudantes do 3º ano do Ensino Médio e que desejam ingressar na área de Ciências Humanas Sociais e Aplicadas.

Analizando provas ou atividades avaliativas de Sociologia da rede pública estadual e federal e, enquanto professoras de Sociologia no Ensino Médio, orientadora de estágio supervisionado e bolsista do PIBID, pudemos observar que as avaliações de aprendizagem de Sociologia, normalmente, são realizadas por meio de provas com questões optativas e discursivas em que são explorados textos, charges, músicas e questões de vestibulares ou Enem, selecionados na internet. Também é prática comum a atribuição de uma atividade de pesquisa, individual ou em grupo, com apresentação dos resultados em seminários; e finalmente, também identificamos com certa frequência a atribuição de notas pelo visto no caderno, ou seja, quando o aluno copia a matéria do quadro no caderno, o professor premia com uma nota, com a justificativa de ser uma forma do estudante reter atenção na aula. Mas se estamos trabalhando com a ideia de avaliação acolhedora, o que os docentes e discentes pensam disso?

3. O percurso da pesquisa

A pesquisa que apresentamos foi idealizada no âmbito das disciplinas Reflexões no Espaço Escolar II – Ensino de Sociologia, e de sua prática atrelada, Estágio Supervisionado no Ensino de Sociologia II realizadas no curso de licenciatura em Ciências Sociais, na Faculdade de Educação da UFJF.

Nesta disciplina, a professora realiza parceria com, pelo menos, três professores do Ensino Médio, a cada semestre, de modo que estes, ao assumirem a supervisão dos estudantes estagiários, possam também participar das atividades de discussão e pesquisa na Universidade e que as visitas às escolas possam ser mais fortalecidas. Desta forma, no segundo semestre de 2019, foram feitas parcerias com três escolas estaduais, localizadas na região central e zona norte da cidade, sendo que para este trabalho mobilizamos os dados de duas escolas (Escola A e Escola B), considerando o maior número de alunos estagiários. Cada escola tinha um professor de Sociologia, supervisor de estágio. Um deles também é supervisor do PIBID de Sociologia.

A escola A é uma escola urbana, localizada na região central da cidade. Funciona num prédio de estrutura bastante precária, que não atende aos padrões de acessibilidade. Recebe estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental (EF), Ensino Médio e Educação Especial. De acordo com os dados do QEdu de 2018, a escola possui 180 alunos matriculados nos anos finais do EF, 426 alunos do Ensino Médio e um total de 72 funcionários. Dentre eles, apenas um professor de Sociologia. Sobre os dados do Ensino Médio, a taxa média de aprovação é 74,5%. A Taxa de participação dos estudantes no Enem é de 44%, sendo que a média na área de Ciências Humanas é 556 pontos.

A Escola B é uma escola urbana, localizada na região central da cidade. Funciona num prédio histórico e bem estruturado, atendendo aos padrões de acessibilidade. Recebe estudantes dos dois ciclos do Ensino Fundamental, Ensino Médio, EJA e Educação Especial. De acordo com os dados do QEdu de 2018, a escola possui 461 alunos no primeiro ciclo do EF; 616 no segundo ciclo do EF; 1249 alunos matriculados no Ensino Médio; 273 na Educação de Jovens e Adultos; e 39 estudantes da Educação Especial e um total de 255 funcionários. Dentre eles, três são os professores de Sociologia. Sobre os dados do Ensino Médio, a taxa média de aprovação é de 70,8%. A taxa de participação dos estudantes no Enem é de 47%, sendo que a média na área de Ciências Humanas é de 567 pontos.

O professor da Escola A é formado em Ciências Sociais e especialista em Métodos Estatísticos Computacionais. É concursado da Rede Estadual de Minas Gerais desde 2012, inicialmente em Belo Horizonte, onde também atuou como supervisor do PIBID; atualmente, leciona em Juiz de Fora. A lotação na escola A é recente, desde o segundo semestre de 2018.

O professor da Escola B, além de formado em Ciências Sociais, também possui licenciatura em Letras. É mestre em Estudos Literários e atualmente é doutorando na mesma área. É concursado na área de Sociologia da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais desde 2013 e esteve supervisor do PIBID de Sociologia no momento da pesquisa.

A proposta feita pela docente da UFJF foi que os licenciandos, acompanhados de seus supervisores nas escolas, pudessem observar, entre outras coisas, as práticas de avaliação discente realizadas na disciplina de Sociologia ao longo do bimestre/semestre, mas que também pudessem propor uma atividade avaliativa posterior à regência realizada por cada um dos futuros professores.

Essas atividades, previamente organizada junto com a referida docente e os supervisores de Estágio, foram previamente aprovadas e serviram de pontuação para o bimestre do aluno do Ensino Médio. Além disso, os licenciados tiveram como tarefa a correção e atribuição de nota de suas atividades.

Uma última atividade foi a aplicação de um questionário aos discentes das escolas e também aos docentes. Ambos questionários foram criados durante as aulas da disciplina de Reflexões do Espaço Escolar II – Ensino de Sociologia, partindo de um *brainstorm* sobre questões que os estudantes gostariam de saber sobre o processo de avaliação de aprendizagem, com base nas discussões teóricas que já havia sido feito.

O questionário dos estudantes teve 18 questões discursivas e optativas e foi aplicado em momentos finais da aula, com a anuência dos professores. Já o questionário com os dois professores contém 11 questões dissertativas, tendo sido enviado por e-mail e retornado diretamente aos licenciandos. Os dados que seguem são, portanto, uma compilação dos relatórios finais de estágio dos estudantes.

4. O que dizem alunos e professores sobre as avaliações de aprendizagem em sociologia do ensino médio?

4.1. Avaliação de aprendizagem e os discentes do Ensino Médio

Ouvir os discentes sobre o processo avaliativo nos pareceu fundamental se defendemos uma docência acolhedora em seu ato de avaliar, tal como Luckesi defende. Portanto, buscamos no questionário captar uma série de sensações, preferências, expectativas e práticas de estudos dos estudantes das duas escolas. Iniciamos, portanto, o questionário investigando sobre a forma como o aluno se sente ao realizar uma prova de Sociologia. Essa questão teve a intenção de captar se o ato de ser avaliado gerava ansiedade no estudante. Embora haja pela maioria dos estudantes tranquilidade, identificamos um percentual de quase 25% de estudantes que se sentem ansiosos e irritados.

Analisando o grau de frequência dos estudantes que afirmaram estudar antes de uma atividade avaliativa de Sociologia, identificamos em ambas as escolas que menos de 10% disseram estudar “muito frequentemente”.

Um conjunto de seis questões buscaram avaliar o grau de confiança dos estudantes em realizar as seguintes atividades avaliativas: (i) prova de múltipla escolha, (ii) prova dissertativa, (iii) prova de múltipla escolha e dissertativa, (iv) atividades avaliativas feitas em casa individualmente (trabalhos, pesquisas, etc), (v) ou coletivamente, e (vi) atividades feitas em sala de aula (apresentação de seminários, debates, júri-simulado, etc).

Na tabela 1 é possível verificar os resultados das duas escolas sobre estas seis questões. Cumpre mencionar que a escala *likert* utilizada para elas foram: pouco seguro, indiferente e inseguro.

Tabela 01 – Sobre sentir-se “pouco seguro” na realização das atividades

Questão	Escola A	Escola B
i	40%	46%
ii	30%	35%
iii	20%	44%
iv	40%	17%
v	30%	24%
iv	30%	40%

Fonte: elaborada pelas autoras

Na tabela 1, destacamos os percentuais relativos à resposta “pouco seguro”, considerando que ela configurou a maioria em quase todas. Destacamos, contudo, um dado que diverge de forma significativa entre as escolas, que é relativa a iv, visto que na escola B, a maioria dos estudantes (75%) respondeu ser “indiferente” sobre a prática individual de realizar atividades de pesquisa e/ou trabalhos em casa.

Outro dado que julgamos importante coletar foi sobre a forma como o aluno prefere receber os resultados de suas atividades avaliativas. Tal questão foi motivada pela observação dos bolsistas do PIBID que relataram o desconforto dos estudantes, quando o professor falava oralmente o resultado em voz alta, nome por nome. Neste sentindo, tanto na Escola A, quanto na Escola B, os estudantes têm preferência pela divulgação individual das notas, sem que os demais estudantes escutem. Um dado que nos chama a atenção na mesma questão é que uma parcela menor, mas significativa dos estudantes das duas escolas afirmou preferir que os professores corrijam as atividades avaliativas em sala de aula. Esta é uma prática que pode ser bastante interessante, pois o professor tem a chance de ir esclarecendo dúvidas na resolução da prova e até mesmo pode observar como os estudantes recebem determinado tipo de questão ou atividade.

Interessante notar que, questionados se as atividades avaliativas contribuem para o aprendizado, a maioria dos estudantes, nas duas escolas, afirmou que sim, que contribuem. Curiosa essa resposta, pois para que uma atividade cumpra essa importante missão, os estudantes deveriam dedicar-se ao estudo e preparo para a sua realização, o que já demonstramos que poucos a fazem.

Em outras três questões, nossa preocupação foi saber se os estudantes, de maneira geral, possuem clareza a respeito do que é pedido nas atividades avaliativas. Desta forma, pedimos que apresentassem o grau de concordância sobre: (i) entender claramente os enunciados das atividades; (ii) entender perfeitamente o vocabulário/ linguagem das atividades avaliativas; e (iii) clareza sobre as orientações que é preciso realizar na atividade (relacionar, explicar, dissertar, etc). A escala *likert* utilizada considerou: discordo totalmente, discordo, indeciso, concordo e concordo totalmente.

Tabela 02 – Sobre concordar totalmente com as afirmativas acima

Questão	Escola A	Escola B
i	11%	11%
ii	19%	13%
iii	39%	8%

Fonte: elaborada pelas autoras

Destacamos os dados sobre “concordar totalmente” por entendermos que seria o ideal dentro de uma atividade avaliativa. Ou seja, seria de fundamental importância que os estudantes tivessem total clareza sobre a linguagem, o que é para fazer e sobre os enunciados. Contudo, como percebemos, o percentual de estudantes nas duas escolas que concordaram totalmente com as afirmativas é bem baixa,

denotando, portanto, a necessidade de que professores se atentem para esta questão, visto que certamente o desempenho acaba sendo prejudicado e o conteúdo, por consequência, se torna desinteressante para o jovem.

Os estudantes, de maneira geral, ao serem questionados pelas preferências de suportes nas atividades avaliativas (charges, gráficos, poesias e músicas, tabelas e textos) a maioria afirma preferir atividades que contenham textos, o que para os licenciandos chegou a ser um pouco contraditório, visto que os jovens do Ensino Médio estão, nas escolas observadas, em grande parte envolvidos com grupos de músicas, rap, slam, etc. As hipóteses apresentadas nos relatórios finais de estágios é que muitas músicas trazidas para as provas e aulas são contemporâneas aos professores e não aos estudantes.

Finalmente, deixamos duas questões dissertativas de modo que eles pudessem expressar “o que são as atividades avaliativas na escola” e caso fossem professores de Sociologia “como avaliariam seus alunos e alunas”. Na primeira, observamos que a percepção das atividades avaliativas é para medir a inteligência de alguém, mas que isso não é suficiente e *“sem grandes necessidades”*, pois *“as avaliações nem sempre avaliam o nível de inteligência de alguém. Uma pessoa pode ter um QI muito elevado, mas não se dar bem em provas e avaliações”*, pois às vezes fica ansiosa ou nervosa. No que compete a segunda questão, muitos mencionaram que se valeriam de métodos bastante praticados por eles: provas e trabalhos. E houve respostas que disseram, de maneira geral, que não atribuiriam notas, mas conceitos por comportamento e participação em sala de aula.

4.2. A avaliação de aprendizagem e os professores de Sociologia

Quando decidimos entrevistar os professores tivemos a intenção de captar se eles se fazem o exercício de acolher o estudante em suas necessidades, o que pensam sobre o ato de avaliar e avaliar na disciplina de Sociologia.

É importante destacar que na Rede Estadual de Minas Gerais, até 2019, os professores de Sociologia tinham apenas 01 tempo de aula semanal com cada série do Ensino Médio, mas que a partir de 2020, com nova portaria publicada pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, as aulas de Sociologia serão distribuídas da seguinte forma: dois tempos de aula semanal no 1º ano do Ensino Médio e um tempo de aula semanal no 3º ano do Ensino Médio, ficando portanto o 2º ano sem a oferta da disciplina.

Essa questão importa ser dita, pois os dois professores entrevistados relataram exigências burocráticas mesmo em tão pouco tempo de aula com cada turma. Como Luckesi já aqui citado diz: nota é uma exigência do sistema e realizar um número de atividades por bimestre é um dever de cada professor, tendo uma ou cinco aulas semanais com a sua turma.

Esse “desgaste” burocrático fica muito claro na fala do professor da Escola A.

A rotina burocratizada se sobrepõe ao desfecho das aulas. Ao longo do ano letivo eu priorizo as atividades em sala de aula e tarefas para casa com correções feitas diante de todos, enquanto que apenas as avaliações e trabalhos são feitas em casa. O controle da chamada, do conteúdo lecionado, das atividades a serem dadas, das avaliações e prazos para serem cumpridos, deixa a rotina do professor de sociologia bastante engessada, pois em média são cinco a seis aulas para desenvolver o tema. Para, além disso, outro aspecto que se sobrepõe ao trabalho enquanto professor é a quantidade de turmas, isso faz com que o mínimo a ser cumprido seja muito a ser realizado. Não é incomum a estafa mental entre os professores de sociologia, no que se refere não somente ao número de avaliações, mas também ao desgaste físico e sobretudo mental (PROFESSOR ESCOLA A, entrevista cedida no dia 22 de novembro de 2019).

Os professores de Sociologia da rede estadual mineira, quando possuem duas matrículas de 24h, podem chegar a ter 32 turmas/ 32 tempos de aula semanais. O professor da Escola A é um exemplo deste feito. Afirmamos como feito, pois acreditamos que essas estão longe de ser as condições ideais de trabalho de um professor, que precisa estudar, pesquisar, planejar e lecionar.

Diante de um cenário de muitas turmas, os professores afirmaram usar ocasionalmente as mesmas atividades avaliativas em diferentes turmas da mesma escola ou quando também atuam em escolas diferentes. A dificuldade de estar sempre preparando uma atividade nova, adequada à turma, considerando o pouco tempo, acaba refletindo esse cenário.

Eles divergiram quanto à forma de divulgação dos resultados. Enquanto o professor da Escola B realiza a entrega das notas em voz alta aos estudantes, o professor da Escola A diz entregá-las individualmente, sendo que já tentou corrigi-las dentro de sala de aula, mas relatou ser uma ação bastante desgastante.

Ambos dão liberdade e tempo para que os estudantes os procurem em caso de dúvidas sobre trabalhos a serem entregues ou conteúdos da prova e isso pode ser por nós observado na prática.

Cumpre, finalmente, destacar que o professor da Escola A ressalta a importância de que as avaliações sejam adaptadas ao passar dos anos do Ensino Médio, dando preferência para atividades escritas no 1º ano. Ressalta também que é possível haver outro tipo de avaliação que não essas tradicionais, que são comumente realizadas, mas que é preciso haver uma interlocução verdadeira entre os envolvidos e uma pactuação sobre os objetivos educacionais ali postos.

5. Considerações finais

Este capítulo teve como objetivo apresentar reflexões sobre o processo de avaliação de aprendizagem na disciplina de Sociologia no Ensino Médio. Para tanto,

mobilizou um breve referencial teórico que apresentasse ao leitor o que é o ato de avaliar no campo educacional. Sem a intenção de aprofundar sobre as avaliações em larga escala, apresentou as suas diferenças em relação a avaliação de aprendizagem e, na sequência, como os estudos no campo do ensino de sociologia têm retratado a temática. Como foi possível perceber, a discussão em torno da avaliação educacional no campo da sociologia do ensino médio está mais restrita às avaliações em larga escala.

Assim sendo, este artigo trouxe um pequeno relato de pesquisa realizada por professores, licenciados (agora, já formados) do curso de Ciências Sociais da UFJF e também bolsistas do PIBID de Sociologia, que experienciaram a prática de elaborar, aplicar e corrigir uma atividade avaliativa, mas que imbuídos do espírito da “docência acolhedora”, foram atrás de investigar o que os estudantes do Ensino Médio pensam sobre as avaliações de aprendizagem de Sociologia, bem como os professores supervisores de seus estágios.

Há uma série de dados que merecem ser melhor aprofundados, mas por hora, e por razão do curto espaço, deixamos indicado que, no geral, os estudantes optam por escolhas mais “tradicionais” que pudéssemos imaginar, quando se tratam de avaliações e de se colocarem na situação de avaliar. Nossa hipótese inicial é que estão “moldados” num padrão de escolarização passiva, cujo professor deposita o conhecimento e os estudantes testam se o “decoraram” através dos testes, que qualquer abordagem distinta ainda gera estranhamento.

Outra questão que merece um aprofundamento é sobre a compreensão que os estudantes têm do que é pedido na atividade avaliativa. Como vimos, a clareza é bastante aquém do desejado. Isso fez lembrar de uma experiência interessante vivida por uma das autoras, que percebeu durante a aplicação das atividades, que muitos estudantes encontravam dificuldades de vocabulário, que atrapalham a compreensão do que estava sendo solicitado a fazer e acabavam falhando. Infelizmente, os comandos nem sempre são claros e quando eles envolvem mais de uma competência, como ler, interpretar, relacionar, dissertar e comparar pode gerar bastante dificuldades para alunos que carregam problemas estruturais em sua formação e que chegam no Ensino Médio com dificuldades de leitura, escrita, interpretação de textos, de imagens, de gráficos, etc. Uma abordagem adotada, neste caso, foi inserir um vocabulário em cada prova, que contivesse o significado de uma forma bem clara e simples. O resultado foi bastante positivo.

Finalmente, um ponto que merece bastante atenção está relacionado com as condições que os professores atuam. O excesso do número de turmas (com fins a um salário que os permita sobreviver) e até deficiências no processo de formação a respeito da temática da avaliação educacional, acaba por dificultar até mesmo abordagens mais acolhedoras e pertinentes nesse processo, que afirmamos útil, mas ainda problemático, que é o ato de avaliar!

6. Referências

BRASIL. CNE/CEB. **Parecer nº 38 de 07 de julho de 2006**. Dispõe sobre a inclusão obrigatória das disciplinas de filosofia e sociologia no currículo do ensino médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038_06.pdf. Acesso em: 30 abr. 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 17 de março de 2013.

GUSMÃO, Joana Buarque de. A Construção da noção de qualidade da educação. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, p. 299-322, abr./jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n79/07.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2020.

LIMA, A. J. C. A Sociologia nas matrizes curriculares do Ensino Médio e no ENEM: temas, teorias e conceitos. In: SILVA, I. F; GONÇALVES, D. N. (orgs). **A sociologia na Educação Básica**. São Paulo: Annablume, 2017

LUCKESI, C. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Pátio. Porto Alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000

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

OLIVEIRA, R. R. A.; ANTUNES, K. C. V. A Sociologia no Ensino Médio: com a palavra os estudantes. **Revista Teoria e Cultura**, v. 12, p. 163-173, 2017

QEDU. Fundação Lemann e Meritt (2017). **Portal QEdu.org.br**. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/>. Acesso em: 11 nov. 2019.

REZENDE, W.S; DULCI, J. A et al. Avaliação educacional e autonomia no contexto federalista: uma discussão a partir dos sistemas estaduais de avaliação. **Pesquisa e Debate em Educação**. Juiz de Fora: UFJF, V.2, n.1 (jan./jun. 2012), 2012.

ROSSI, L. A. B. Desafios do ensino de Sociologia na escola pública brasileira: um olhar a partir de resultados da avaliação em larga escala. In: SILVA, I. F; GONÇALVES, D. N. (orgs). **A sociologia na Educação Básica**. São Paulo: Annablume, 2017

SARDINHA, A.C.S.; SOUSA, M.P.; FREIRE, T. P. Formação de habitus docente em ciências sociais na UFMA. *In*: HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Júlia Polessa; FRAGA, Alexandre Barbosa (org.). **Conhecimento escolar e ensino de sociologia**: instituições, práticas e percepções. 1 ed. – Rio de Janeiro: 7letras, 2015.

SCHWARTMAN, S. As avaliações da nova geração. *In*: SOUZA, A. de M. e (org.) **Dimensões da avaliação educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SOUZA, A. de M. e (org.) **Dimensões da avaliação educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SOBRE OS AUTORES

José Carlos Libâneo: Graduado Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1966), mestrado em Filosofia da Educação (1984) e doutorado em Filosofia e História da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1990). Pós-doutorado pela Universidade de Valladolid, Espanha (2005). Professor Titular aposentado da Universidade Federal de Goiás. Atualmente é Professor Titular da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos. Coordena o Grupo de Pesquisa do CNPq: Teorias e Processos educacionais. É membro do Conselho Editorial das seguintes revistas: Olhar de Professor (UEPG), Revista de Estudos Universitários (Sorocaba), Educativa (PUC Goiás), Espaço Pedagógico (UPF), Interface- Comunicação, Saúde e Educação (Unesp Botucatu), parecerista da Revista Brasileira de Educação e Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Pesquisa e escreve sobre os seguintes temas: teoria da educação, teoria histórico-cultural, didática, formação de professores, ensino e aprendizagem, políticas públicas para a escola, organização e gestão da escola. Possui Bolsa de Produtividade do CNPq, Nível 2. É membro do GT Didática da ANPEd-Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. É fundador e membro do Centro de Estudos sobre Didática e Práticas de Ensino (CEPED), fundador e Secretário da Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ANDIPE), membro da Comissão Organizador dos Encontros Estaduais de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE).

João Batista Zanardini: Professor da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE - Curso de Pedagogia. É Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2008), Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2004). Especialista em Fundamentos da Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2003). Possui graduação em Matemática (licenciatura plena) pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (1998). Tem experiência na área de Educação, tendo atuado no Ensino Fundamental, Médio, Superior e na Pós-graduação. Na pesquisa tem se ocupado principalmente com os seguintes temas: políticas educacionais, políticas de avaliação, trabalho e educação e reforma do Estado. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Sociais - GEPPES - UNIOESTE. E-mail: j.zanardini@uol.com.br

Isaura Monica Souza Zanardini: Docente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, atuando no curso de Graduação em Pedagogia e Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIOESTE - Campus de Cascavel.. Doutora em Educação pela UNICAMP, Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá - UEM, Especialista em Fundamentos da Educação e Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social - GEPPES. Bolsista PNPd, cursando pós-doutorado na Universidade Federal de Santa Catarina. Atua principalmente nos

seguintes temas: política social e educacional, políticas educacionais para o ensino fundamental e médio, políticas de gestão escolar, reforma do estado, gestão do trabalho e educação. E-mail: monicazan@uol.com.br

Maura Amarante Pesce: Docente de escuela de Pedagogía - Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Magíster en Educación (PUCV), Doctora en Ciencias de la Educación en la Universidad de la Frontera es parte de la Red Latinoamericana de Investigación em Evaluación – RELIEVA.

Roberto Antonio Deitos: Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE (1992), Mestrado (2000) e Doutorado (2005) em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, na área de história, filosofia e educação. Pós-Doutorado em Educação (2012) pela Universidade Estadual de Maringá - UEM - Paraná. Professor Associado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Colegiado do Curso de Pedagogia. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação (2008-2011). Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social - GEPPES. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: políticas sociais, política educacional brasileira, organismos internacionais, ensino médio e educação profissional e estado. E-mail: rdeitos@uol.com.br

Lucrecia Rodrigo. Doctora en Sociología de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Profesora de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral y de la Universidad Nacional de Río Negro. Investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la UBA. E-mail: lucrecia.rodrigo@gmail.com

Emanuel Daniel Isaac Arredondo González es doctorando en educación por la Universidad del País Vasco. Docente de la Escuela de Sociología de la Universidad de Valparaíso e investigador del Centro de Estudios Interdisciplinarios en Cultura Política, Memoria y Derechos Humanos de la misma universidad. Correo electrónico: emanuel.arredondo@gmail.com

Mauricio Pino Yancovic: Ph.D. en Políticas Educativas, University of Illinois at Urbana Champaign. Estados Unidos; Magíster en Etnopsicología. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile; Psicólogo y Licenciado en Psicología. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile. Durante el año 2014 y 2015, se desempeñó como Coordinador de la Oficina de Programas Internacionales de la Universidad de Illinois Urbana-Champaign, donde investigó y desarrolló programas de formación internacional para futuros profesores ;Ha coordinando e investigado sobre liderazgo escolar y dirigido programas de evaluación para la formación docente, en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Tiene experiencia como profesor asistente y

colaborador de cursos de posgrado en la Universidad de Illinois Urbana-Champaign; y docente en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y en la Universidad Diego Portales.

Nelson David Agüero: Doctorando en Educación por la Universidad Nacional del Comahue. Investigador de la Facultad en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional del Comahue. Especialista en asesoramiento Educativo por la Facultad de Ciencias de la Educación. Director de Escuela Secundaria del Consejo Provincial de Educación de Neuquén. Correo electrónico: daguero75@yahoo.com.ar

Silvia Marcela Martinez: Dra. en Educación y Magister en didáctica de la Universidad de Buenos Aires. Profesora Adjunta Regular de Didáctica General y Evaluación Educativa, y Directora del Doctorado en Educación de la Universidad Nacional del Comahue. Investigadora del Instituto Patagónico de Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales. Integrante del comité académico ampliado RIES Investigaciones en Escuela Secundaria (coord. FLACSO), coordinadora en la Red latinoamericana de Investigación en Evaluación -RELIEVA y en la Red de Investigación y Docencia sobre Políticas de Inserción Educativa y Laboral de Jóvenes. Correo electrónico: silviamarcelamatinez@gmail.com

Thiago de Jesus Esteves: Desde 2009, é professor efetivo de Sociologia do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ), campus de Nova Iguaçu. É docente, também, da graduação em Línguas Estrangeiras Aplicadas as Negociações Internacionais (LEANI), do CEFET/campus do Maracanã, na qual leciona a disciplina Identidades Culturais. Entre 2014 e 2015, foi consultor técnico, na modalidade produto, em estudos para avaliação educacional na área de Ciências Humanas do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). É doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Possui mestrado em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade (2007), pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CPDA-UFRRJ) e bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais (2003), pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Membro do Grupo de Pesquisas sobre Trabalho, Política e Sociedade (GTPS), tem atuado, principalmente, nas áreas de Políticas Públicas e de Avaliação Educacional em Larga Escala.

José dos Santos Souza: Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (1991), mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (1998) e doutorado em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas (2005), com estágio de pós-doutoramento pela Faculdade de Educação da UNICAMP (2013-2014). Atualmente é professor associado III de Economia Política da Educação e de Política Educacional do Departamento de Educação e Sociedade do Instituto Multidisciplinar da

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, onde atua como docente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ), coordena o Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão Educacional (CEGED), e atua no quadro docente de cursos de licenciatura. É Líder do Grupo de Pesquisas Sobre Trabalho, Política e Sociedade (GTPS/UFRRJ); é editor da Revista Trabalho, Política e Sociedade; é membro da Rede Universitas-BR; é membro associado da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), da Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e da Associação Brasileira de Estudos do Trabalho (ABET). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional e em Gestão de Sistemas Educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: Estado e Políticas Públicas; Gestão Educacional; Trabalho, Educação e Políticas Públicas; Educação Profissional e Tecnológica.

Tomás Sánchez Amaya: Post-doctor en Narrativa y Ciencia, Universidad Santo Tomás-Bogotá convenio con la, Universidad Nacional de Córdoba-Argentina (2012); Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales–CINDE. Manizales-Colombia (2008); Magister en Filosofía Latinoamericana, Universidad Santo Tomás-Bogotá (1998); Especialista en Educación y Filosofía Colombiana, Universidad Santo Tomás-Bogotá (1995); Licenciado en Filosofía e Historia, Universidad Santo Tomás-Bogotá (1992). Profesor Titular de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá-Colombia), Facultad de Ciencias y Educación. Coordinador Proyecto Académico de Investigación y Extensión de Pedagogía (Paiep). Líder del grupo de investigación Educación, Cultura y Arte (EduCARte), Investigador Asociado. Correo electrónico: tsancheza@udistrital.edu.co

Amanda Melchiotti Gonçalves: Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (2017) e Mestrado em Educação pela Universidade do Oeste do Paraná (2020). Atualmente é Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *campus* de Cascavel/PR. É pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social (GEPPEs). Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Estado e Organismos Internacionais; Política Educacional com ênfase na Política Curricular; Gestão Educacional e Escolar. E-mail: amandamelchiottigoncalves@gmail.com

Simone Sandri: Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. É docente do Colegiado do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Oeste do Paraná - *campus* de Cascavel/PR. É coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social (GEPPEs). E-mail: simone.sandri@unioeste.br

Jaqueline Bonfim de Souza Lima: Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. Professora na rede municipal de Cascavel no Paraná. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social (GEPPES). E-mail: jakelinepaulo@hotmail.com

Thays Trindade Maier: Graduada em de Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, *campus* de Cascavel/PR. Mestre em pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, *campus* de Cascavel/PR. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social (GEPPES). Atua principalmente nos temas: Educação, Política Educacional, Políticas de avaliação em larga escala, e Currículo. E-mail: thays_maier@hotmail.com

Lidia Maria Lopes Assis: Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Oeste do Paraná (1997) e mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2018). Atualmente é professora pedagoga Secretaria de Estado da Educação do Paraná - Núcleo Regional de Educação Cascavel. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, políticas sociais, financiamento da educação, políticas sociais, indicadores educacionais e qualidade na educação.

Margarete Chimiloski Dolla: Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2009). Especialização em Fundamentos da Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (1998). Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (1995). Professora pedagoga - Secretaria de Estado da Educação . Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social GEPPES e do Grupo de Pesquisa em Educação e Formação de Professores – GPEFOR. Atualmente é Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *campus* de Cascavel/PR. E-mail: allodped@hotmail.com

Juliana Fatima Serraglio Pasini: Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2016). Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2012). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Dinâmica das Cataratas (2005). Atualmente é Professora/Pedagoga da Secretaria de Estado da Educação do Paraná - SEED. Docente do colegiado de Pedagogia do Centro Universitário Dinâmica das Cataratas. Coordenadora dos cursos do pós-graduação em Educação, em nível de especialização do Centro Universitário Dinâmica das Cataratas. Sócio-fundadora da empresa Têssera Educação. Possui experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação docente, gestão escolar, políticas de avaliação em larga escala, altas habilidades/superdotação, tecnologias na educação e necessidades alimentares especiais no contexto escolar.

Felipe J Hevia: Professor e pesquisador do CIESAS-Golfo desde 2009, e diretor do projeto Independent Measurement of Learning. Bacharel em antropologia pela Universidade do Chile em 1999, Mestre em antropologia social pelo CIESAS-DF em 2003 e Doutor em antropologia pelo CIESAS-DF em 2007. Em 2008, fez um pós-doutorado no Centro de Estudos da Metrópole (CEM) / Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP) em São Paulo, Brasil. Membro do Sistema Nacional de Pesquisadores desde 2010 e da Academia Mexicana de Ciências. Pertence ao Conselho Cidadão da Comissão Nacional para a Melhoria Contínua da Educação (MejorEdu) e à Secretaria Técnica Local da Iniciativa de Governo Aberto de Veracruz. Sua pesquisa se concentra em antropologia política e pesquisa educacional, com ênfase na participação do cidadão e políticas de auditoria social, redução da pobreza e avaliações educacionais.

Samana Vergara-Lope: Doctorado y Maestría en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); Investigadora del Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana, México. Coordinadora do Projeto "Medição Independente da Aprendizagem". Membro do Sistema Nacional de Pesquisadores do México. Suas pesquisas se concentram em cidadania, aprendizagem básica, avaliação educacional e desenvolvimento de instrumentos de medição psicológica. mail: svergaralope@uv.mx

María Isabel González Lagos. Doctora en Educación: Planificación e Innovación Educativa por la Universidad de Alcalá. España. Directora Centro de Desarrollo y Gestión Curricular en la Universidad de Atacama. Copiapó. Chile. Correo electrónico: isagonzalez67@gmail.com

Enrique Soluguren Insúa: Doctor en Lingüística, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Magíster en Letras, mención Lingüística, Pontificia Universidad Católica de Chile. Licenciado en Letras, mención Lingüística y literatura Hispánicas, Pontificia Universidad Católica de Chile. Licenciado en Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Coordinador Programa Alfabetización Académica y Profesional. Área de Idiomas/ Escuela de Ingeniería y Ciencias- FCFM en la Universidad de Chile. Correo electrónico: enrique.sologuren@uchile.cl

Hellen Jaqueline Marques: Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2008). Professora do magistério superior da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal. Coordenadora do curso de Pedagogia UFMS/CPAN. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Escolar, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, teorias pedagógicas, pedagogia histórico-crítica e planejamento pedagógico.

Fabiano Antonio Santos: Possui mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2006) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, área de concentração Trabalho e Educação. É professor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação no Campus do Pantanal e no curso de Pedagogia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: educação e trabalho, gestão escolar, formação docente e reforma educacional. É coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS/CPAN (2016-2020)

Rafaela Reis Azevedo de Oliveira: Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2008), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2011) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2015). Atualmente é professora do departamento de Educação da UFJF na área de ensino de Sociologia. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE - FAcEd/UFJF) e do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública - CAEd/FACEd/UFJF. Coordenadora da Licenciatura em Pedagogia a Distância UAB/FACEd/UFJF; Líder do Grupo de Pesquisa, Extensão e Ensino de Sociologia - GRUPEES; Vice-Presidenta da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS); Coordenadora da Unidade Regional Minas da ABECS.

Carolina Ferreira Soares: Possui graduação em Interdisciplinar em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2017) e graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2019). Possui experiência na área de Sociologia, com ênfase em Sociologia da educação, atuando principalmente nos seguintes temas: metodologia ativa de aprendizagem, sociologia no ensino médio, sala de aula invertida e violência na escola.

