

## **Programa “TEM JEITO SIM” (X/Y)**

### **Proposta de currículo por Competências e Habilidades**

A liberdade de organização conferida aos sistemas de ensino por meio da legislação (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394, de 20 de dezembro de 1996), fez com que as instituições repensassem os seus currículos buscando novas possibilidades. Levando em consideração que o processo educativo é complexo e fortemente marcado pelas variáveis pedagógicas e sociais, a interação dialógica entre escola e vida, conhecimento e cultura, faz-se necessária.

Escolher qual o viés de sua atuação será significativo para uma instituição de ensino comprometida com o processo ensino-aprendizagem e com as práticas educativas que emancipam e formam. Analisando a primeira finalidade do ensino formulada por Montaigne “mais vale uma cabeça bem feita que bem cheia”, a escola poderá refletir sobre qual parâmetro conduzirá o seu processo educacional. O significado de “uma cabeça bem cheia” é obvio: uma cabeça onde o saber é acumulado, empilhado, e não dispõe de um princípio de seleção e organização que lhe dê sentido. “Uma cabeça bem feita” significa que, em vez de acumular o saber, é importante dispor ao mesmo tempo de uma aptidão geral para tratar os problemas e princípios organizadores que permitam ligar os saberes e dar-lhes sentido (MORIN 2008).

O desafio da globalidade é verificar a complexidade que existe no humano: o todo e as partes constantemente juntas. As inadequações entre os saberes separados, fragmentados, compartimentalizados entre as disciplinas e a realidade da vida cada vez mais polidisciplinar, transversal, multidimensional, transnacional e global levou o Colégio Nacional a trabalhar no desenvolvimento das competências e habilidades que auxiliarão os alunos na construção de ferramentas intelectuais que lhes permitirão entender, antecipar, avaliar e enfrentar a realidade que os cerca.

Dois aspectos foram fundamentais na análise e escolha do currículo por competências e habilidades: o rompimento de uma educação conteudista que prioriza os conteúdos factuais em detrimento dos demais conteúdos de aprendizagem e o desenvolvimento de uma educação focada nos processos ativos voltados a resolução de problemas e ao estímulo as estruturas cognitivas.

A escolha, nada fácil, objetivou a atualização do currículo; exigiu estudos e formação aprofundada para Gestores, Professores e Coordenadores Pedagógicos; exigiu o auxílio de assessores pedagógicos externos; explicitou as demandas de acompanhamento das unidades educacionais e incentivou a criação do Núcleo Pedagógico, instância técnico-pedagógica responsável pela Política Educacional traçada para o Colégio Nacional.

Administrar a progressão das aprendizagens dos alunos por meio de intervenções competentes, desenvolver a metacognição e a descoberta de processos internos de desenvolvimento, tornaram-se etapas a serem gerenciadas e avaliadas pelo corpo de educadores.

Competência – capacidade que o indivíduo possui de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar uma dada situação problema – é uma modalidade estrutural da inteligência, ou melhor, o conjunto de ações e operações mentais que um sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos, situações, fenômenos e pessoas que deseja conhecer (matrizes de referência para a avaliação do rendimento escolar, PMSP, 2007).

O exercício da competência passa por operações mentais complexas e por esquemas de pensamento (PERRENOUD, 1996) que permitem determinar e realizar uma ação relativamente adaptada à situação, acionando um conjunto de habilidades que capacitam os indivíduos a resolverem dificuldades genuínas.

A inteligência humana deve ser útil e importante, e uma escola comprometida com a vida deve levar em consideração as necessidades do seu tempo e da sua cultura.

Existem dois fatores importantes para o entendimento de como se organiza o cérebro de um indivíduo: o processo de canalização e o processo de flexibilização ou plasticidade. Enquanto o primeiro cresce de maneira ordenada, programada, com regularidades previsíveis e conexões neurais controladas por elementos bioquímicos, o segundo se desenvolve por meio de intervenções competentes que permitem a adaptação e a acomodação dos indivíduos ao meio. O fator cultural é determinante no segundo processo, pois os indivíduos são influenciados pelas necessidades do seu tempo e da sua cultura. Os papéis que a sociedade valoriza, as competências intelectuais que

são exigidas e as especializações necessárias, apontam para a forma como os potenciais intelectuais evoluem.

Uma instituição de ensino comprometida com o seu tempo, precisa avaliar esses dois aspectos tão importantes. Os indivíduos são biologicamente dotados de competências e habilidades que são herdadas no seu código genético, mas necessitam de estímulos e intervenções competentes para o desenvolvimento dessas e das demais competências que são adquiridas no convívio com outros indivíduos.

Cabe aos educadores analisarem quais competências e habilidades estão sendo exigidas na atualidade, a fim de oferecerem, aos alunos, ferramentas importantes que possam auxiliá-los no desempenho de suas funções e na resolução dos problemas do seu cotidiano.

Ao direcionar o foco do processo ensino-aprendizagem para o desenvolvimento de competências e habilidades, a escola se compromete a transformar essas competências e habilidades em objetivos de ensino.

Os conteúdos programáticos vistos como estratégias de ensino e não mais como objetivos de ensino, requerem trabalho pedagógico integrado, envolvimento dos educadores, formação em serviço e, principalmente, acompanhamento das práticas pedagógicas.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, que aponta algumas competências básicas a serem desenvolvidas pelos alunos nos diferentes níveis, assim como as Matrizes de Referência do Exame Nacional para o Ensino Médio - ENEM serão adotados pelo Colégio Nacional como referenciais para a prática docente da Educação Infantil ao Ensino Médio.

*Serão desenvolvidas, no nível básico, as seguintes competências:*

- *Observar – para levantamento de dados, descobrir informações nos objetos, acontecimentos, situações, etc e suas representações;*
- *Identificar, reconhecer, indicar, apontar – entre diversos objetos, aquele que corresponde a um conceito ou a uma descrição;*

- Identificar – uma descrição que corresponde a um conceito ou às características típicas de objetos, da fala, de diferentes tipos de textos;
- Localizar – um objeto descrevendo sua posição ou interpretando a descrição de sua localização, ou localizar uma informação em um texto;
- Descrever – objetos, situações, fenômenos, acontecimentos, etc e interpretar as descrições correspondentes;
- Discriminar – estabelecer diferenciações entre objetos, situações e fenômenos com diferentes níveis de semelhança;
- Constatar – alguma relação entre aspectos observáveis do objeto, semelhanças e diferenças, constâncias em situações, fenômenos, palavras, tipos de texto, etc;
- Representar - graficamente (por gestos, palavras, objetos, desenhos, gráficos etc) os objetos, situações, sequências, fenômenos, acontecimentos, etc;
- Representar – quantidades por meio de estratégias pessoais, de números e de palavras.

*Esse nível compreende ações que possibilitam a apreensão das características dos objetos e propiciam a formação de conceitos. Envolve competências responsáveis pela reprodução de conhecimentos já construídos para o reconhecimento de fatos ou de representações de problemas comuns. Refere-se a operações mentais de repetição por semelhança ou diferença, realizadas principalmente por correspondência aos dados observáveis (Matrizes de Referência para a Avaliação do Rendimento Escolar, PMSP, 2007).*

*Serão desenvolvidas no nível operacional ou dos esquemas procedimentais, as seguintes competências:*

- Classificar – organizar (separando) objetos, fatos, fenômenos, acontecimentos e suas representações, de acordo com um critério único, incluindo subclasses, em classes de maior extensão;
- Seriar – ou organizar objetos de acordo com suas diferenças, incluindo as relações de transitividade;
- Ordenar – objetos, fatos, acontecimentos, representações, de acordo com um critério;

- Conservar – algumas propriedades de objetos, figuras, etc, quando o todo se modifica;
- Compor e Decompor – figuras, objetos, palavras, fenômenos ou acontecimentos em seus fatores, elementos ou fases, etc;
- Fazer antecipações – sobre o resultado de experiências, sobre a continuidade de acontecimentos e sobre o produto de experiências;
- Calcular por estimativas – a grandeza ou a quantidade de objetos, o resultado de operações aritméticas, etc;
- Medir – utilizando procedimentos pessoais ou convencionais;
- Interpretar – ou explicar o sentido que tem os acontecimentos, resultados de experiências, dados, gráficos, tabelas, figuras, desenhos, mapas, textos, descrições, poemas, etc, e aprender esse sentido para utilizá-lo na solução de problemas;

No nível operacional ou dos esquemas procedimentais – que compreende ações coordenadas pressupõe o estabelecimento de relações entre os objetos e atinge o nível da compreensão e da explicação, além da tomada de consciência dos instrumentos e procedimentos utilizados e aplicados a novos conceitos. Apoia-se nas competências do primeiro grupo, mas incorpora qualidades diferentes de operações mentais, pois envolve competências responsáveis por realizar transformações e não simples correspondência dos esquemas de assimilação às propriedades dos objetos do conhecimento (matrizes de referência para a avaliação do rendimento escolar, PMSP, 2007).

Finalmente serão desenvolvidas, no nível global ou de esquemas operatórios, as seguintes competências:

- Analisar – objetos, fatos, acontecimentos, situações, com base em princípios, padrões e valores;
- Aplicar – relações já estabelecidas anteriormente ou conhecimentos já construídos a contextos e situações diferentes; aplicar fatos e princípios a novas situações, para tomar decisões, solucionar problemas, fazer prognósticos, etc;
- Avaliar – isto é, emitir julgamento de valor referente a acontecimentos, decisões, situações, grandezas, objetos, textos, etc;

- Criticar, Analisar, Julgar – com base em padrões e valores, opiniões, textos, situações, resultados de experiências, soluções para situações-problema, diferentes posições assumidas diante de uma situação, etc;
- Explicar causas e efeitos – de uma determinada sequência de acontecimentos;
- Apresentar conclusões – a respeito de idéias, textos, acontecimentos, situações, etc;
- Levantar suposições – sobre as causas e efeitos de fenômenos, acontecimentos, etc;
- Fazer prognóstico – com base em dados já obtidos sobre transformações em objetos, situações, acontecimentos, fenômenos;
- Fazer generalizações – (indutivas) a partir de leis ou de relações descobertas ou estabelecidas em situações diferentes, isto é, estender de alguns para todos os casos semelhantes;
- Fazer generalizações - (construtivas) fundamentadas ou referentes às operações do sujeito, com produção de novas formas e de novos conteúdos;
- Justificar – acontecimentos, resultados de experiências, opiniões, interpretações, deduções, etc.

No nível global ou de esquemas operatórios as ações são mais complexas e envolvem aplicação de conhecimentos às situações diferentes e a resolução de problemas inéditos. Inclui ações e operações de transformação que coordenam vários esquemas de assimilação. Essa coordenação é responsável pelo planejamento e pela escolha de estratégias para resolver problemas em situações pouco familiares e mais originais do que o nível anterior. As ações e operações mentais são mais complexas, reflexivas, abstratas e envolvem a utilização do raciocínio hipotético dedutivo. (Matrizes de Referência para a Avaliação do Rendimento Escolar, PMSP, 2007).

As habilidades associarão os conteúdos das diversas áreas do conhecimento às competências. São indicadores ou descritores do que o aluno deve demonstrar como desempenho, permitindo a conclusão, pelo educador, se de fato ocorreu aprendizagem e em que nível. A definição das habilidades deve ser objetiva, mensurável, observável e bem formulada, além de permitir a descrição clara do que os alunos realizarão como tarefas de aprendizagem.

As habilidades também servem como indicadores para a formulação dos instrumentos de avaliação, para análise dos resultados de desempenho e para ajuste das tarefas cognitivas (matrizes de referência para a avaliação do rendimento escolar, PMSP, 2007).

O Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, apresentado pelo Ministério da Educação, que tem como eixos organizadores o conceito de cidadania, formação ética e desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, será responsável por determinar os eixos cognitivos que servirão de indicadores para o desenvolvimento das habilidades comuns a todas as áreas do conhecimento no último segmento da Escola Básica do Colégio Nacional.

Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa (dominar linguagens); construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas (compreender fenômenos); selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações, representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema (enfrentar situações problema); relacionar informações representadas de diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente (construir argumentação) e finalmente recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural (elaborar propostas), serão habilidades desenvolvidas pela Equipe Docente e acompanhadas pela Equipe Pedagógica de todas as unidades educacionais do Colégio Nacional.

O ensino, a partir dessa vertente, deve ser planejado para propiciar atividades baseadas na análise de situações didáticas passíveis de avaliação. Os conteúdos das diversas disciplinas passarão a ser instrumentos para a criação de estratégias de aprendizagens significativas, para mediação do processo e não o fim em si mesmos.

Em uma pedagogia calcada na situação problema, o papel do aluno deve ser ativo. Haverá implicação e esforço na construção do conhecimento, colaboração nos projetos e busca para a aquisição de novas competências. Os professores assumirão

responsabilidade na escolha das práticas sociais de referência e deverão empregar situações concretas de aprendizagem, com conteúdos e contextos vinculados às práticas sociais.

## **As expectativas de aprendizagem norteando o trabalho pedagógico**

As Diretrizes Nacionais aprovadas pelo Ministério de Educação e Cultura – MEC apontam a necessidade do trabalho por expectativas de aprendizagem que focam no que um aluno tem o direito de aprender em uma determinada etapa.

O trabalho com essas expectativas de aprendizagem requer a superação da concepção de currículo, que pressupõe a linearidade dos conteúdos sem estabelecimento de relações no interior das áreas de conhecimento e nas percepções e explicações diferentes para o mundo entre elas. Essa organização precisa ser dimensionada nos tempos escolares (bimestres, trimestres, anos letivos), conferindo ao projeto curricular de cada escola e ao trabalho coletivo dos professores, importância fundamental. Cada unidade educacional tem o dever de cumprir a Política Educacional traçada, mas tem possibilidade de atender suas necessidades e singularidades.

O maior desafio dos educadores está, justamente, na seleção das expectativas que deverão seguir critérios muito bem determinados. A escola não consegue atender todas as demandas da sociedade, devendo, portanto, estabelecer o viés de sua formação, o eixo vertebrador que garantirá o alcance dos objetivos traçados em seu Projeto Político Pedagógico.

O primeiro critério a ser observado para a seleção das expectativas de aprendizagem por ano do ciclo, diz respeito a sua relevância social e cultural. Isso implica considerar, na definição de expectativas de aprendizagem, quais conceitos, procedimentos e atitudes serão fundamentais para a compreensão de problemas, fenômenos e fatos da realidade social e cultural dos estudantes.



O segundo critério diz respeito à relevância que essas expectativas de aprendizagem terão para a formação intelectual do aluno e esclarecer se garantirão as potencialidades necessárias para o desenvolvimento das competências de nível básico, procedimental e global. O caráter prático e utilitário das expectativas é outro aspecto muito importante. Habilidades como as de investigar, estabelecer relações, argumentar, justificar, entre outras, deverão estar contempladas na escolha.

O terceiro critério diz respeito à potencialidade de estabelecimento de interações interdisciplinares e contextualizações. A potencialidade que a exploração de alguns conceitos/temas tem, no sentido de permitir aos alunos estabelecer relações entre diferentes áreas de conhecimento, é uma contribuição importante para aprendizagens significativas.

O último critério diz respeito à acessibilidade e adequação aos interesses da faixa etária dos estudantes. Uma expectativa de aprendizagem só faz sentido, se tiver condições para ser construída, compreendida, colocada em uso pelo educador e despertar a atenção do aluno. A diversidade cultural, étnica e social, oferecerá a possibilidade de ampliação dos olhares e a atenção voltada aos princípios que valorizam o bem comum.

Os temas ou assuntos a serem estudados pelos alunos deverão ser perpassados pelas áreas do conhecimento e transformarem-se em objetos de estudo e pesquisa. As sequências didáticas (situações articuladas que possuem objetivos educativos comuns relativos a um ou mais conteúdos) introduzem os assuntos por meio de sensibilizações, contextualizações e levantamentos iniciais, avançam para as problematizações, para o desenvolvimento do tema e para as sistematizações parciais e finalizam nas sínteses e conclusões. A construção do conhecimento pelo aluno torna-se gradual, processual, em rede.

As atividades globalizantes permitem a interligação entre as áreas e colocam em voga os conhecimentos prévios dos alunos. Esse conhecimento que a princípio é inconsistente, avança para sistematizações, conclusões e sínteses elaboradas por intermédio de pesquisa. O estabelecimento das relações interdisciplinares se dá a partir da compreensão das contribuições de cada uma das áreas. A preocupação não estará

somente no fato de os alunos conhecerem determinados objetos, no sentido de aprender suas relações básicas, mas na necessária mediação com que esses conhecimentos, remeterão o sujeito para a compreensão da realidade (VASCONCELOS, 2005).

A gestão do tempo didático, outro fator relevante para o trabalho com expectativas de aprendizagem, faz com que os objetos de estudo sejam vistos em toda a sua complexidade, oportunizando a compreensão e o reconhecimento de que a aprendizagem progride por meio de sucessivas reorganizações. As diferentes modalidades organizativas: projetos, atividades habituais, sequências de situações e atividades independentes, coexistem e articulam-se ao longo dos anos escolares (LERNER, 2002).

Essa articulação entre as diferentes modalidades organizativas permite desenvolver situações didáticas com durações diferentes. A distribuição do tempo didático, em vez de se confundir com a justaposição de parcelas do objeto que seriam sucessiva e acumulativamente aprendidas pelo sujeito, favorece a apresentação e apropriação gradativa por parte dos alunos. (LERNER, 2002).

Uma aprendizagem significativa (AUSUBEL, 1983) pressupõe o caráter dinâmico, exige ações de ensino direcionadas para que os alunos aprofundem e ampliem os significados elaborados mediante suas participações nas atividades de ensino e aprendizagem e está relacionado à possibilidade de os alunos aprenderem por múltiplos caminhos, a utilizarem diversos meios e modos de expressão.

Uma nova prática educativa pressupõe a definição de critérios para a seleção e organização dos conteúdos, organização da sala de aula, múltiplos recursos didáticos, metodológicos e tecnológicos e a articulação entre o ensinar e o aprender, o corrigir e o intervir, o informar e o construir conceito.

## **Conteúdos de Aprendizagem x Conteúdos Curriculares**

Os conteúdos de aprendizagem são todos os objetos de aprendizagem que uma proposta educacional pretende desenvolver (ZABALA, 1999). Designam um conjunto

de conhecimentos cuja apropriação pelos alunos é considerada essencial para o seu desenvolvimento e socialização.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam uma mudança significativa no conceito de conteúdos curriculares. Eles passam a ser considerados meios para que os alunos desenvolvam capacidades que lhes permitam produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos, e não fins educacionais em si mesmos.

Essa mudança de concepção exige dos educadores uma alteração significativa na intervenção, pois contradiz o conceito anterior que associa conteúdo com conhecimento ou saber.

Conteúdo de aprendizagem não é apenas aquilo que se precisa conhecer ou saber (conteúdos curriculares), mas, além disso, tudo o que também é objeto de aprendizagem na escola como nomes, habilidades, acontecimentos, comportamentos. Fatos e conceitos passam a ser um tipo de conteúdo. Procedimentos, atitudes, valores e normas outros conteúdos com a mesma carga de importância.

Considerar os procedimentos, as atitudes, os valores e as normas como conteúdos, no mesmo nível que os fatos e os conceitos, requer chamar a atenção sobre o fato de que podem e devem ser considerados como objeto de ensino e aprendizagem (COLL, 1992). O mesmo conteúdo pode ser abordado numa perspectiva factual, conceitual, procedimental e atitudinal.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, conteúdos conceituais referem-se à construção ativa das capacidades intelectuais para operar com símbolos, ideias, imagens e representações que permitem organizar a realidade. A aprendizagem de conceitos se dá por aproximações sucessivas do aluno com o objeto do conhecimento a partir de informações, vivências de situações em que esses conceitos estejam em voga, para construir generalizações parciais que, ao longo de suas experiências, possibilitarão atingir conceituações cada vez mais abrangentes, compreensão de princípios, ou seja, conceitos com maior nível de abstração.

A aprendizagem de conceitos permite organizar a realidade, mas só é possível a partir da aprendizagem de conteúdos referentes a fatos (nomes, imagens,

representações), que ocorre num primeiro momento, de maneira eminentemente mnemônica. A memorização não deve ser entendida como processo mecânico, mas antes, como recurso que torna o aluno capaz de representar informações de maneira genérica — memória significativa — para, então, relacioná-las com outros conteúdos.

Dependendo da diversidade presente nas atividades realizadas, os alunos buscam informações (fatos), notam regularidades, realizam produtos e generalizações que, mesmo sendo sínteses ou análises parciais, permitem verificar se o conceito está sendo aprendido.

Os conteúdos procedimentais expressam um saber fazer – que pressupõe tomar decisões e realizar uma série de ações, de forma ordenada e não aleatória – para atingir uma meta. Assim, os conteúdos procedimentais sempre estão presentes nos projetos de ensino, pois uma pesquisa, um experimento, um resumo, uma maquete são proposições de ações presentes nas salas de aula.

Ao exercer um determinado procedimento é possível que o aluno – com ajuda ou não do professor – analise cada etapa realizada para adequá-la ou corrigi-la, a fim de atingir a meta proposta. A consideração dos conteúdos procedimentais no processo de ensino é de fundamental importância, pois permite incluir conhecimentos que têm sido tradicionalmente excluídos do ensino, como a revisão do texto escrito, a argumentação construída, a comparação dos dados, a verificação a documentação e a organização, entre outros. Ao ensinar procedimentos também se ensina certo modo de pensar e produzir conhecimento.

A escola é um contexto socializador, gerador de atitudes relativas ao conhecimento, ao professor, aos colegas, às disciplinas, às tarefas e à sociedade. A não compreensão de atitudes, valores e normas como conteúdos escolares faz com que esses conteúdos sejam comunicados e, de forma inadvertida, acabam por ser aprendidos sem que haja uma deliberação clara sobre esse ensinamento. Por isso, é imprescindível adotar uma posição crítica em relação aos valores que a escola transmite explicita e implicitamente mediante atitudes cotidianas.

Ensinar e aprender atitudes requer um posicionamento claro e consciente sobre o que e como se ensina na escola, o que só pode ocorrer quando se estabelecem as intenções do projeto educativo a fim de adequar e selecionar conteúdos básicos, necessários e recorrentes.

Para a aprendizagem de atitudes é necessária uma prática constante, coerente e sistemática, na qual valores e atitudes almejados sejam expressos no relacionamento entre as pessoas e na escolha dos assuntos a serem tratados. Além das questões de ordem emocional, o fato de cada aluno pertencer a um grupo social – com seus próprios valores e atitudes – tem relevância no aprendizado dos conteúdos atitudinais. Ao focar os conteúdos escolares sob essa dimensão, questões de convívio social assumem outro status no rol dos conteúdos a serem abordados e permeiam todo o conhecimento escolar. (Excerto dos Parâmetros Curriculares Nacionais).

Por isso, a mudança do foco: “o que ensinar” (normas e formas de pensar e agir) para “como ensinar” (crescimento dos indivíduos); “para que ensinar” (finalidade da educação) para “por que ensinar” (conteúdos que dêem sentido à vida dos educandos); passa a ser analisado, questionado, discutido, ponderado e, principalmente, considerado como instrumento avaliativo do corpo de educadores do Colégio Nacional.

## **A avaliação por Competências**

Durante anos, o sistema educacional brasileiro empregou avaliações formais para verificar o grau de aproveitamento de um aluno. Verificou, mas teve extrema dificuldade em avaliar os indícios que essa verificação apresentava. Verificar sem que uma intervenção competente seja apresentada, de nada servia para o aumento do nível de desempenho dos alunos.

Uma avaliação, de fato, deve apontar as dificuldades, facilidades, necessidades e avanços, propondo ações que levem os alunos à superação de suas dificuldades. Deve ter por objetivo o diagnóstico, o acompanhamento da aprendizagem, o mapeamento das conquistas e dos problemas a serem superados, deve ter, portanto, um caráter investigativo e processual.

Para adotar a avaliação por competências, é necessária uma discussão aprofundada sobre a metodologia e a didática aplicada à sala de aula. As situações de aprendizagem devem colocar o aluno em contato com o ambiente de forma real e significativa, apontando objetivos claros quanto ao significado das disciplinas e os propósitos do projeto educacional. A partir desses indicadores, os docentes poderão definir os procedimentos da avaliação que permitirão aos alunos e a eles próprios uma gestão dos erros e dos processos de superação (Sant'Ana, 1999).

A avaliação possui três funções distintas:

- 1) diagnosticar os interesses, habilidades, conhecimentos e necessidades dos alunos quanto aos objetivos educacionais previstos para o seu ano do ciclo;
- 2) reorganizar a ação docente, fornecendo indícios de como:
  - a) melhorar a aprendizagem dos alunos;
  - b) selecionar boas intervenções pedagógicas;
  - c) enfrentar os desafios da prática docente;
  - d) elaborar estratégias de ensino;
- 3) oportunizar o desenvolvimento individual dos alunos para que aprimorem a capacidade de autoavaliação e o desenvolvimento de estratégias pessoais de resolução de problemas.

A avaliação deverá ser contínua e processual utilizando para isso vários instrumentos:

- 1) avaliação diagnóstica: levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos a respeito dos conteúdos de aprendizagem que se pretende desenvolver; mapeamento do nível de compreensão que as problematizações causarão aos alunos; percepção sobre a criação (ou não) de atitude motivadora e favorável frente à apreensão do novo conhecimento;
- 2) avaliação formativa: sistematização parcial do conhecimento que ocorre ao término de uma sequência didática ou atividade de ensino e indica ao professor e aos alunos, a possibilidades de prosseguimento ou retomada das ações. Esse acompanhamento pontual do caminhar do aluno dará ao professor possibilidade de intervenção no processo de aprendizagem impossibilitando lacunas que comprometem o entendimento e a metacognição. Esse instrumento poderá utilizar: a pesquisa individual, o trabalho em grupo (sempre sobre orientação do professores que escolherá as duplas, trios ou grupos

produtivos), os trabalhos de campo, as atividades de sala de aula, as tarefas de casa, os procedimentos de estudo e as provas coletivas;

3) avaliação somativa: sistematização final do conhecimento que ocorre ao término de uma unidade ou projeto de ensino. Esse instrumento poderá utilizar: provas individuais de múltipla escolha, provas individuais dissertativas, monografias, projetos. Assim como a avaliação formativa esse instrumento de avaliação deverá apontar as falhas dos caminhos percorridos, a necessidade de fixação ou mesmo recuperação de informações. Trará ao professor a indicação do rendimento individual dos alunos após um trajeto percorrido. Não deverá ter cunho classificatório e sim servir ao professor como instrumento de avaliação da sua postura didática e metodológica e servir ao aluno como instrumento de autoavaliação e autorregulação (mapeamento dos itens que ainda necessitam fixação e reforço).

A avaliação deverá ser compatível com os objetivos propostos no programa educacional, prevendo procedimentos que garantam esses objetivos. As expectativas de aprendizagem, por apontarem as habilidades necessárias ao desenvolvimento dos alunos em cada ano do ciclo escolar, explicitarão as competências cognitivas e os conteúdos de aprendizagem que assegurarão esses objetivos.

A avaliação deverá ser ampla e apresentar diversidade de formas para garantir ao educando possibilidade de atuação e levantar evidências sobre as intervenções. A verdadeira avaliação deve contribuir com uma pedagogia ativa que acompanha o cotidiano das aprendizagens dos alunos, ajudando o professor na escolha de intervenções apropriadas e na retomada e ou correção dos rumos escolhidos. Tem caráter de síntese do processo e exige reflexão atenta sobre os resultados. Subsidiará a tomada de decisões em relação à continuidade do trabalho pedagógico.

Segundo Vasconcelos (2005), conhecer é construir significados (produtos), através do estabelecimento de relações (processos). Partindo dessa lógica, a avaliação somente terá sentido se incluir tarefas contextualizadas; abordar problemas complexos que coloquem em voga as competências desenvolvidas na relação com o professor, com o próprio aluno e com os seus pares; exigir a utilização funcional dos conhecimentos disciplinares e colocar em evidência as competências e as habilidades desenvolvidas durante o processo ensino aprendizagem.

A avaliação educacional, finalmente, deverá ter como unidade de análise, o vínculo indivíduo – sociedade numa dimensão histórica (Maria Laura P.B. Franco, 1995), ou seja, estar vinculada: aos processos de mudança; às ações, relações e movimentos dos indivíduos; às práticas sociais.