

**FACULDADE VALE DO CRICARÉ
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO SOCIAL,
EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL**

OTÍLIA MARIA DOS SANTOS COSTA

**Avaliação Escolar e Sua Significação no Processo Educativo na
Primeira Fase do Ensino Fundamental**

**São Mateus
2014**

OTÍLIA MARIA DOS SANTOS COSTA

**Avaliação Escolar e Sua Significação no Processo Educativo na
Primeira Fase do Ensino Fundamental**

Dissertação apresentada à Faculdade Vale do
Cricaré para obtenção do título de Mestre
Profissional em Gestão Social, Educação e
Desenvolvimento Regional.

Área de Concentração: Gestão Social, Educação
e Desenvolvimento Regional.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sônia Maria da Costa
Barreto.

**São Mateus
2014**

OTÍLIA MARIA DOS SANTOS COSTA

**AVALIAÇÃO ESCOLAR E SUA SIGNIFICAÇÃO NO PROCESSO
EDUCATIVO NA PRIMEIRA FASE DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional da Faculdade Vale do Cricaré (FVC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional, na área de concentração Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional.

Aprovada em 03 de julho de 2014.

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dra. SÔNIA MARIA DA COSTA BARRETO
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
Orientador



Prof. Dr. MARCUS ANTONIUS DA COSTA NUNES
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)



Prof. Dr. MARCIA HELENA SIERVI MANSO
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Ao meu esposo, minhas filhas, com amor, admiração e gratidão pela compreensão, carinho, presença e incansável apoio ao longo do período de elaboração deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Sonia Maria da Costa Barreto pelos ensinamentos, esclarecimentos, contribuições, carinho, dedicação no processo de definição e orientação na construção desse trabalho.

À Faculdade Vale do Cricaré, por nos ter oportunizado um aprendizado holístico ao abrir o curso de Mestrado em nosso município e todos os professores com quem convivi e que dividiram comigo seus conhecimentos e experiências profissionais, contribuindo para minha formação acadêmica.

Aos meus amigos, pelos momentos significativos e prazerosos, compartilhados nestes dois anos de curso.

À Escola Municipal de Ensino Fundamental “Ouro Negro”, do município de São Mateus E/S, professoras do terceiro ao quinto ano e pedagogas que participaram da pesquisa, no intuito de contribuir para uma avaliação de construção na aprendizagem dos alunos.

À minha família que sempre torceram, para que eu alcançasse mais essa conquista, no que tange, o meu desenvolvimento psíquico, social e profissional.

“O ato de avaliar, por sua constituição mesma, não se destina a um julgamento ‘definitivo’ sobre alguma coisa, pessoa ou situação, pois que não é um ato seletivo. A avaliação se destina ao diagnóstico e, por isso mesmo, à inclusão; destina-se à melhoria do ciclo de vida. Deste modo, por si, é um ato amoroso.”

Cipriano Carlos Luckesi

RESUMO

COSTA, O. M. **Avaliação Escolar e Sua Significação no Processo Educativo na Primeira Fase do Ensino Fundamental**, 2014. 133 f. Dissertação – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, 2014.

A presente pesquisa de cunho qualitativo, tem como objetivo principal analisar no ambiente escolar a significação da avaliação. Realizamos na fase inicial a pesquisa bibliográfica, dando ênfase as concepções de diferentes autores sobre avaliação, utilizando livros, artigos científicos e periódicos. Estruturamos o texto de forma que estejam explicitados tanto o processo histórico quanto o conceito de avaliação; posteriormente abordamos o processo atual de avaliação do ensino analisando os princípios prescritos na legislação e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, estudamos as várias formas de avaliar juntamente com os instrumentos avaliativos e na última parte, apresentamos as conclusões da pesquisa efetivada na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Ouro Negro” do município de São Mateus/ES, considerando que as práticas avaliativas é de caráter processual e contínuo, ainda a avaliação é voltada para a classificação, tendo a nota como o aspecto principal. Tendo em vista os resultados desta pesquisa, percebemos o quanto as respostas dos pesquisados são contraditórios ao resultado final da escola pesquisada, trazendo uma ampla reflexão o quanto precisamos inovar e transformar não somente as formas de avaliar, mas sim, como avaliar os nossos alunos dentro do seu nível de aprendizagem. Entretanto, o professor é o agente principal desse processo que, independente das prescrições legais, imposição do sistema, das formas de avaliar os instrumentos avaliativos escolhidos é a sua concepção, o tipo de planejamento e a forma de laborar que tornará a avaliação um importante instrumento no processo de ensino e aprendizagem na construção do conhecimento do aluno.

Palavras-Chave: Escola. Avaliação. Aprendizagem.

ABSTRACT

COSTA, OM School Assessment and Its Significance in Educational Process in the First Stage of Basic Education, 2014. 133 f. Dissertation - Colégio Valley Cricaré, Matthew, 2014.

This research is a qualitative study which aims to analyze the school environment the significance of the evaluation. We conducted the initial phase the literature, emphasizing the concepts of different authors on review, using books, scientific journals and articles. Structured text so that they are both spelled the historical process as the concept of evaluation; subsequently cover the actual process of teaching evaluation analyzing the principles prescribed in legislation and National Curriculum Standards, we studied various ways to evaluate along with evaluation instruments and the last part, we present the findings of research carried out in Municipal Elementary School

"Black Gold" in São Mateus / ES, whereas the evaluation practices is procedural and continuous character, yet the evaluation is focused on classification, taking note as the main aspect. However, the teacher is the primary mechanism of this process that, regardless of the legal requirements, taxation system, way of assessing and evaluation instruments chosen is the design of the planning type and form of laboring to make evaluation an important tool in the process of teaching and learning in the construction of student knowledge.

Keywords: School. Review. Learning.

LISTA DE SIGLAS

LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação Básica
PAEBES	Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo
MEC	Ministério da Educação e Cultura
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira
DTDIE	Diretoria de Tratamento e Disseminação de Informações Educacionais
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
PPP	Projeto Político Pedagógico

LISTA DE FIGURA

Figura 1 - Representação das funções e modalidades da avaliação escolar48

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Respostas das Pedagogas.....	105
Quadro 2 - Estudo sobre Avaliação de Aprendizagem.....	108
Quadro 3 - Quantidade de Instrumentos Avaliativos	109
Quadro 4 - Representação da Nota no Sistema Avaliativo	110
Quadro 5 - Dificuldades em Avaliar os Alunos	111
Quadro 6 - Instrumentos Avaliativos.....	112
Quadro 7 - Participação dos Alunos	113
Quadro 8 - Preferência de Instrumentos Avaliativos	114
Quadro 9 - Correção das Avaliações.....	115
Quadro 10 - <i>Feedback</i>	117
Quadro 11 - Reprovação	118
Quadro 12 - Resultados Finais da Escola Pesquisada.....	120

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS	IX
LISTA DE FIGURA	X
LISTA DE QUADROS	XI
1 INTRODUÇÃO	14
2 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: HISTÓRICO E CONCEITOS	20
2.1 IDADE ANTIGA.....	20
2.2 IDADE MÉDIA.....	22
2.3 RENASCIMENTO.....	23
2.4 IDADE MODERNA.....	24
2.5 IDADE CONTEMPORÂNEA.....	25
2.6 O PROCESSO DE AVALIAÇÃO ATUAL – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL.....	26
2.7 OS PCN’S E A AVALIAÇÃO ESCOLAR.....	27
2.8 AS AVALIAÇÕES NACIONAIS.....	29
2.9 CONCEITOS E PRINCÍPIOS DA AVALIAÇÃO ESCOLAR.....	34
2.9.1 Os Conceitos Básicos da Avaliação	34
2.9.2 Princípios da Avaliação Escolar	38
3. CARACTERÍSTICAS DA AVALIAÇÃO	43
3.1. QUANTO À FORMA.....	44
3.1.1 A avaliação reflete a unidade objetivos, conteúdos e métodos	44
3.1.2 A avaliação possibilita adequar o plano de ensino	44
3.1.3 A avaliação contribui para o desenvolvimento de competências e habilidades	45
3.1.4 A avaliação deve focalizar as atividades dos alunos	45
3.1.5 A avaliação deve ser objetiva	46
3.1.6 A avaliação deve ajudar na autopercepção do professor	46
3.1.7 A avaliação reflete o modo de pensar do professor em relação aos alunos	47
3.2. QUANTO À FUNÇÃO.....	48
3.2.1 A Função Diagnóstica	48
3.2.2 A Função Formativa	55
3.2.3 A Função Somativa	63

4. INSTRUMENTOS AVALIATIVOS	68
4.1 AUTOAVALIAÇÃO	72
4.2 LIÇÃO DE CASA.....	75
4.3 MAPA CONCEITUAL	77
4.4 OBSERVAÇÃO E SEU REGISTRO.....	80
4.5 PORTFÓLIO.....	84
4.6. PROVA.....	89
4.6.1 Prova Oral	90
4.6.2 Prova Objetiva ou Teste	91
4.6.3 Prova Dissertativa	96
4.7 TRABALHO INDIVIDUAL OU EM GRUPO	102
5. RESULTADOS E ANÁLISES	104
5.1 Percepção das Pedagogas	105
5.2 Percepção das Professoras	107
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS	125
APÊNDICES	129

1 INTRODUÇÃO

No âmbito educacional a avaliação da aprendizagem tem se tornado um processo de (des)construção do conhecimento do aluno, tornando-o incapaz de alcançar os objetivos propostos para avaliação eficiente e eficaz. A avaliação do desempenho dos alunos deve ser entendida como instrumento a serviço da aprendizagem, da melhoria do ensino do professor, do aprimoramento da escola. Avaliamos para aumentar a nossa compreensão do sistema de ensino, de nossas práticas educativas, dos conhecimentos de nossos alunos. E ainda para esclarecê-los a respeito de seus pontos fortes e fracos, dos conteúdos que merecem mais atenção, e onde devem ser reforçados.

Avaliação, nesse sentido, permite a tomada de consciência e de decisão a respeito de melhorar o desempenho de alunos e professores. Avaliamos para qualificar a aprendizagem, identificar problemas, encontrar soluções, corrigir rumos e acertar o passo de todos e de cada um nesse processo. E como tal, a avaliação não deve ser pontual, eventual e realizada somente ao final de cada trimestre, ela precisa ser durante cada etapa de ensino, ou seja, no cotidiano da prática pedagógica.

O interesse inicial para a realização desta pesquisa surgiu devido a uma sala de aula com trinta e dois alunos do quarto ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Ouro Negro”, escola em São Mateus-ES, onde somente quatro crianças estavam aptos a frequentar a série, pois se encontravam no nível de ensino exigido e/ou recomendado, porém, percebemos como professora, que eram alunos “compelidos” anos após anos das suas séries de origem.

Em diálogo com as crianças, descobrimos a forma em que elas foram avaliadas e percebemos que a maioria do corpo docente desta instituição escolar em certos momentos, desenvolviam “mecanicamente” práticas avaliativas sem consistência e os resultados eram desastrosos, incoerentes e inconsequentes, visando apenas a classificação, não dando importância ao principal objetivo da avaliação que é o aprendizado do aluno. Por essa vivência, preocupei em desenvolver um estudo para contribuir para uma maior reflexão da prática sobre a avaliação na escola e servir de referência para o estudo em outros contextos.

Por ser um tema importante e polêmico, nos impulsionou a pesquisar sobre o tema a fim de conhecermos um pouco mais sobre o assunto, além de nos permitir reflexões concisas e conscientes, embasadas pelos referenciais teóricos que norteiam esse trabalho. É possível observar o quanto a avaliação é discutida nas escolas e nas universidades, contudo, a atual configuração deixa a desejar devido a dificuldade dos professores em colocarem em prática as concepções e modelos inovadores atualizados.

A avaliação deve ser um momento de aprendizagem que permita repensar e mudar a ação, além de instrumento de comunicação que facilite a construção do conhecimento em sala de aula.

A avaliação no contexto escolar é uma prática educativa geradora de muitos conflitos e dificuldades, por conta da sua complexidade vista por todos os membros da escola. Ela se torna, na maioria das vezes, um desconforto tanto para os professores quanto para os alunos. Todavia avaliar é indispensável em qualquer proposta de educação, é imprescindível durante o processo educativo, caso contrário, não teria sentido o grande número de pesquisas e estudos sobre o tema.

Segundo Jorba e Sanmartí (2003, p. 24) “avaliar é [...] a prática pedagógica que menos motiva os professores e mais os aborrece. Ao mesmo tempo, para os alunos, a avaliação é a atividade mais temida e menos gratificante”.

Levando em consideração que a avaliação, discutida nas escolas e gerando polêmica entre todos os atuantes, nos conduzimos à elaboração do seguinte problema da pesquisa: Qual o significado da avaliação de aprendizagem na escola investigada e em que momento a prática do professor contempla a abordagem formativa?

O objetivo dessa pesquisa é trazer alguns elementos teóricos para instigar uma reflexão político-pedagógica sobre a avaliação educacional do ensino e da aprendizagem. Reflexão esta que possibilite adentrar nas contradições e assimetrias do cotidiano da escola e da sala de aula na intenção de ressignificar as concepções e as práticas avaliativas. Para tanto, fomos investigar quais as concepções de avaliação que permeiam o cotidiano escolar, a fim de verificar sua abordagem e os instrumentos avaliativos no contexto da aprendizagem.

Como objetivos específicos, destacamos: analisar o papel da avaliação no cotidiano de uma escola do ensino fundamental inicial; explicitar os diferentes entendimentos sobre a temática na visão de diferentes autores; compreender o que

os professores e a equipe pedagógica pensam a respeito da avaliação da aprendizagem.

Para a realização deste trabalho fizemos uso da pesquisa bibliográfica, onde nos embasamos nos pensamentos de diversos autores que abordam a temática estudada neste trabalho.

Vale ressaltar que, a prática pedagógica da avaliação da aprendizagem, visando à melhoria do processo educacional, é um pressuposto básico para que a educação pública se torne realmente uma educação democrática que acolha a todos e que responda às necessidades dos filhos da classe trabalhadora. Este público tem na escola as possibilidades de compreender as grandes contradições da sociedade que reforçam sua condição de massa expropriada dos bens produzidos pela humanidade, ao longo da história.

Dentro dessa perspectiva Luckesi (2002) confirma:

A avaliação atravessa o ato de planejar e de executar; por isso, contribui em todo o percurso da ação planejada. A avaliação se faz presente não só na identificação da perspectiva político social, como também na seleção de meios alternativos e na execução do projeto, tendo em vista a sua construção. (...) A avaliação é uma ferramenta da qual o ser humano não se livra. Ela faz parte de seu modo de agir e, por isso, é necessário que seja usada da melhor forma possível (LUCKESI, 2002, p.118).

Neste sentido faremos uma abordagem da avaliação desde a sua introdução no marco histórico, inclusive a sua legislação, trazendo relatos de autores sobre o tema em estudo, explanando sobre suas formas, seus princípios, características, instrumentos avaliativos e finalizaremos com uma pesquisa sobre o significado da avaliação escolar de uma instituição de ensino, com a participação de pedagogos e professores.

Historicamente, somos herdeiros de uma longa história de exames, da forma como ela é praticada na escola, cujas primeiras sistematizações se deram no século XVI, com o nascimento da idade moderna. Exames existiam antes, mas esse tipo de exame escolar, que vivenciamos em nossas escolas hoje, foi sistematizado no decorrer do século XVI, o modelo de sociedade no qual vivemos. A sociedade burguesa é excludente, os exames também o são. Os exames reproduzem o modelo de sociedade. Atuar pedagogicamente com a avaliação é atuar de forma includente, o que significa reagir ao modo burguês de ser. E isso dá muito trabalho. Para tanto,

necessitamos de transformar nossas crenças e conceitos sobre o estudante e sobre nossa relação educativa com ele.

Dessa forma, a avaliação escolar era feita somente para verificar se os alunos tinham memorizado os conteúdos ministrados em sala de aula e constantes na grade escolar. Assim sendo, os alunos aparentemente nada aprendiam, somente decoravam o conteúdo e na hora da avaliação reproduziam de forma mecânica.

O processo de avaliação continua praticamente a mesma coisa, não mudou muito em relação aos processos realizados no passado. Cada vez mais professores buscam em sala de aula fazer com que os alunos decorem fórmulas, equações, regrinhas, etc., e entendem que, ainda hoje, avaliar o aluno significa aplicar provas e registrar notas. Contudo, o método de avaliação mais utilizado é o sistema de provas, pelo qual os alunos, em sua maioria, são massacrados e ameaçados de reprovação. Tal método tem como principal objetivo verificar erros e acertos do aluno, não se preocupando com o que ele realmente aprendeu. Assim, o método de avaliação se torna repreensivo, desgastante, uma vez que o aluno se torna apenas reprodutor daquilo que ele “aprendeu de cor”.

Avaliar não consiste somente em aplicar provas e dar notas, avaliar vai muito além. A avaliação da aprendizagem deve ocorrer de forma contínua e progressiva, buscando compreender as facilidades e dificuldades de assimilação dos conteúdos pelos alunos.

Para fins de análise, utilizamos a abordagem qualitativa, a qual propicia uma relação mais próxima entre pesquisador e informante, onde o pesquisador participa da realidade investigada. A escolha por esta abordagem deu-se em função de que em nosso entendimento é a forma mais adequada. De acordo com Richardson (1999, p. 79), “a abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma opção do investigador, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social”. E acrescenta que “o método qualitativo difere, em princípio, do quantitativo à medida que não emprega um instrumental estatístico como base do processo de análise de um problema [...]”.

Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa, ainda conforme, “[...] podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais [...]”. Richardson (1999, p. 80).

Pretendemos fazer uso da pesquisa bibliográfica, explicitando as concepções de diferentes autores sobre avaliação utilizando livros, artigos científicos, internet, periódicos e pesquisa de campo em uma instituição escolar do Município de São Mateus-ES, com professores e equipe pedagógica do Ensino Fundamental Inicial, utilizando como instrumento, a aplicação de questionários.

Conforme Chizzotti (1998, p. 55), “[...] o questionário consiste num conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa”. Sua composição é variada, podendo ser constituído por questões de resposta aberta, fechada ou mista.

A escolha desse instrumento dá-se em função de um melhor aprofundamento na coleta de dados, para registrar e acumular informações e examinar fatos. Desejamos alcançar, com esse instrumento, obtenção de informações importantes e compreender as experiências dos envolvidos, tornando a pesquisa mais completa, unindo teoria e prática.

A pesquisa de campo foi realizada em uma Escola Municipal situada no bairro de Guriri, meio periférico da cidade de São Mateus, estado do Espírito Santo, em setembro de dois mil e treze. Sua comunidade escolar é mesclada, pois está entre comércio e residências que apresenta famílias com situação socioeconômica de média a baixa, sendo que, alguns alunos residem em bairros próximos à escola. Essa pesquisa foi aplicada em um conselho de classe no término do segundo trimestre, contando com a colaboração de duas pedagogas e doze professores regentes do núcleo comum. Essa escola possui aproximadamente seiscentos e trinta alunos matriculados e funciona nos turnos matutino e vespertino. Porém, participaram da referida pesquisa professores dos terceiros, quartos e quintos anos, onde a avaliação tem sido mais abrangente na forma de classificar e medir a aprendizagem dos alunos.

Foram aplicados questionários com perguntas dissertativas para as duas pedagogas, uma do turno matutino e uma do turno vespertino (apêndice A), e para os professores perguntas dissertativas e objetivas com a participação de doze professores (apêndice B).

O questionário, referente às pedagogas contam com cinco perguntas, dos professores com dez perguntas. As respostas foram escritas pelos próprios participantes. Com relação ao procedimento ético em pesquisa, foi necessário buscar o consentimento dos participantes.

A análise sobre o sistema de avaliação, com o objetivo de compreender as práticas avaliativas a partir da concepção de sociedade, de educação, de escola e de aluno, nos leva à discussão e à reflexão que apontam as possibilidades de um afastamento essencial que permite olhar de longe e focalizar criticamente as práticas que vêm sendo desenvolvidas. E ainda, fortalecer as que são significativas e produtivas e reorientar aquelas que ajudam realmente o aluno a aprender e o professor a ensinar, pois,

[...] avaliação só faz sentido se favorecer a aprendizagem. Todavia, não se realiza aprendizagem qualitativa, sem avaliar. Quando se combate o tom classificatório, [...] pretende-se, no fundo, superar abusos da avaliação, no que estamos todos de acordo, mas não se poderia retirar daí que avaliação, de si, não é fenômeno classificatório. Será mister distinguir acuradamente entre abusos da classificação, de teor repressivo, humilhante e punitivo, e efeitos classificatórios implicados em qualquer processo avaliativo, também quando dito qualitativo (LUCKESI, 2002, p.23).

Portanto, a avaliação não é um processo em si mesmo, não é um fim, por isso não se ministra aulas para se avaliar ao final de cada trimestre, mas se vivencia aula avaliando-se para melhor compreender os limites e avanços constituintes das situações didáticas em um processo de construção do aprendizado do aluno.

2 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: HISTÓRICO E CONCEITOS

De acordo com o dicionário Priberam da Língua Portuguesa¹, avaliação consiste em “determinar o valor de” através de um processo de apreciação, análise das características observáveis em pessoas, objetos, fatos ou fenômenos. Do francês *Évaluer*, ela vem do latim *valere*, “ter saúde, vigor, força, ter e ser de valor”, resultou em Português, entre outras, em “valia”, da qual se formou “avaliar”. No senso comum, “avaliar” é empregado no sentido de atribuir valor a um objeto. Assim, a avaliação permite diversos significados, tais, como: verificar, calcular, medir, apreciar, classificar, diagnosticar, entre outros.

Portanto, a avaliação deve contemplar o indivíduo como um todo e não seja algo pontual e exclusivo. A avaliação vem sendo realizada como um processo de seleção, de classificação, que são poucos os escolhidos nesse processo, proporcionando, assim, a exclusão daqueles que, por algum motivo, durante aquela avaliação pontual, não conseguiram obter o desempenho esperado.

Analisando a avaliação como um processo educativo, veremos os acontecimentos dinâmicos, em evolução, sempre em contínuas mudanças. Todavia, o atual sistema de avaliação é mais um marco neste longo processo histórico-educacional. Através do tempo, são examinados as principais tendências e desenvolvimento do processo avaliativo em diferentes aspectos históricos tais como: idade Antiga, idade média, renascimento, tempos modernos e idade contemporânea.

2.1 IDADE ANTIGA

Na história antiga, encontram-se diversas formas de avaliação. Em algumas tribos primitivas, adolescentes eram submetidos a provas relacionadas com seus usos e costumes. Só depois de serem aprovados nessas provas eram considerados adultos. Alguns sociólogos afirmam que a estabilidade da civilização chinesa foi devida a cinco fatores, figurando entre eles o seu sistema de exames, cuja finalidade era a de selecionar candidatos ao serviço público.

¹ 1. Determinar o valor de. 2. Compreender. 3. Apreciar, prezar. 4. Reputar-se. 5. Conhecer o seu valor.

No livro dos juizes, 12:5-7 do antigo testamento², encontra-se a primeira notícias sobre os exames orais e também sobre os testes conforme a citação bíblica:

E tomaram os gileaditas aos efraimitas os vaus do Jordão; e quando algum dos fugitivos de Efraim dizia: Deixai-me passar; então os homens de Gileade lhe perguntavam: És tu efraimitas? E dizendo ele: Não; então lhe diziam: Dize, pois, Chibolete; porém ele dizia: Sibolete, porque não o podia pronunciar bem. Então pegavam dele, e o degolavam nos vaus do Jordão. Caíram de Efraim naquele tempo quarenta e dois mil. Jefté julgou a Israel seis anos; e morreu Jefté, o gileadita, e foi sepultado numa das cidades de Gileade. (JUIZES, 12:5-7, Bíblia).

Observa-se que nesta passagem, todas as vezes que os Efraimitas desejassem passar o Jordão, deveriam responder com a palavra Sibolete. Ao ouvirem, os Efraimitas pronunciar Chibolete, notavam a fraude. Só aqueles que pertenciam às tribos amigas conseguiam pronunciar corretamente essa palavra. Quarenta e dois mil Efraimitas perderam a vida por fracassarem nesse teste. Nesta passagem configura-se a seleção dos jovens e pagavam-se com sua própria vida. Ainda hoje há essa seleção, porém de outras formas.

Contudo, entre os gregos, em Esparta, os jovens eram submetidos a duras provas, por meio de jogos e competições atléticas, durante os quais deveriam provar sua grande resistência à fadiga, à fome, à sede, ao calor, ao frio e à dor. Entre os seus padrões morais, o roubar com astúcia e destreza merecia menção honrosa. Em Atenas, Sócrates submetia os seus alunos a um exaustivo e preciso inquérito oral que ainda é utilizado, atualmente, por muitos educadores em suas atividades de classe, durante as arguições ou questionários orais. “O conhece te a ti mesmo”³ no qual empenhou toda a sua vida de sábio, apontava a auto-avaliação como um pressuposto básico para o encontro com a verdade. Seu método pedagógico também chamado maiêutica⁴ pôs em evidência o processo da conceituação, considerado básico sobre o ponto de vista científico. Os romanos limitaram-se a vulgarizar o sistema grego de ensino, adaptando-o de acordo com espírito latino.

² Livro dos Juizes 12, versículo 5 a 7. Jefté, o gileadita, foi juiz em Israel durante seis anos; depois morreu, e foi sepultado em uma das cidades de Galaad.

³ Na filosofia socrática o “conhece-te a ti mesmo” se tornou uma espécie de referência na busca não só do auto-conhecimento, mas do conhecimento do mundo, da verdade. Para o pensador grego, conhecer-se é o ponto de partida para uma vida equilibrada e, por consequência, mais autêntica e feliz.

⁴ Uma das formas pedagógicas do processo socrático, a qual consiste em multiplicar as perguntas, a fim de obter por indução dos casos particulares e concretos um conceito geral do objecto em estudo.

2.2 IDADE MÉDIA

A Idade Média, caracteriza-se por uma intensa espiritualidade, durante os períodos apostólicos, patrístico e monástico, ou seja, a religião ditava as regras. Nestes períodos, verifica-se um grande interesse pelo conhecimento de realidades mediatas, não perceptíveis pelos sentidos de ordem suprassensíveis; ou por um conjunto de verdades a que os homens chegaram não com o auxílio de inteligência, mas mediante a aceitação da fé e dos dados da revelação divina.

Prevaleceram, portanto, o método racional (tradicional) e o argumento de autoridade: o primeiro, aplicado a realidades e fatos não suscetíveis de comprovação experimental, e o segundo, consistindo em admitir uma verdade ou doutrina, baseada apenas no valor intelectual ou moral daquele que a propõe ou professa. Aceitava-se quase passivamente a opinião dos mestres ou autoridades no assunto. Repetir, portanto, integralmente o que se ouvia ou lia, era a prova mais convincente do saber. A atenção e a memória eram os agrupamentos operatórios de pensamento mais valorizados nas escolas desta época, configurando assim a memorização e mecanização dos saberes, que infelizmente nos dias atuais, ainda são métodos utilizados no processo de ensino aprendizagem.

Mais tarde, entre os educadores escolásticos, encontra-se São Tomás de Aquino (1225-1274) combatendo o método a priorístico⁵ e o respeito exagerado a autoridade dos antigos. Deixou uma obra de pesquisa objetiva que causa admiração aos cientistas contemporâneos. Mas as instituições escolares com maior influência neste período e que constituíram as organizações mais poderosas e fecundas de todos os tempos foram as universidades. Nestas universidades, os estudos, destinavam-se principalmente, a formação de professores. Os graus universitários compreendiam o bacharelado, a licença e o doutorado. Os que venciam o bacharelado deveriam prestar exames a fim de conseguir licença para ensinar. O exame consistia na interpretação e explicação de trechos selecionados por grandes mestres. Quanto ao doutorado, só aos mestres que liam publicamente o livro das sentenças de Pedro Lombardo⁶, era conferido este título, e mais tarde, somente aqueles que defendiam teses.

⁵ Sistema que se baseia em princípios anteriores à experiência; o que se baseia em conceitos *a priori*.

⁶ Filósofo escolástico do século XII.

Os doutores medievais ao refletirem sobre o irracional prepararam os caminhos da razão e abriram novas perspectivas para a avaliação. São Tomás, no tratado dos anjos, nos oferece análise da operação intelectual, cuja sutileza e profundidade imprimem uma orientação nova no pensamento cristão. Mas o caráter básico desta direção continua ainda sendo o teocentrismo⁷, centro de gravitação de toda a Idade Média. Nesta época, ainda a religião centralizava o conhecimento.

2.3 RENASCIMENTO

O Renascimento manifestava o movimento do humanismo em duas correntes, nitidamente diferenciados que se distinguiam entre a corrente do humanismo cristão e corrente do humanismo pagão. Enquanto que, a corrente do humanismo cristão trazia valiosas contribuições para a avaliação por meio de uma orientação psicológica que visava atender as diferenças individuais dos alunos, a fim de que fossem preparados para a vida de acordo com as suas necessidades, interesses e aptidões.

A corrente do humanismo pagão exaltava a individualidade humana, considerada como um fim em si mesmo; a super valorização do eu individual sem quaisquer vínculos com valores transcendentais. Este humanismo viria mais tarde imprimir no pensamento moderno seu caráter predominantemente naturalista. De qualquer forma a originalidade da renascença reside nesta posição nova que o homem assumiu, daí por diante em face da natureza, não se interessando por chegar ao seu conhecimento por meio de operações puramente dialéticas, mas procurando interrogá-lo em função dos seus fenômenos, desvendando-lhe segredos, descobrindo-lhes as causas. Dessa maneira era fundada a ciência moderna.

Entre os educadores desta época, destaca-se Vitorino de Feltre, considerando o mais notável educador italiano. “Quero ensinar os alunos a pensar e não a disparatar”. Para verificar o aproveitamento do aluno, mandava-o ler, em voz alta. Conforme a expressão que dava à leitura, julgava-o habilitado ou não. Exigia linguagem culta, pronúncia correta e tom de voz moderado. Era inflexível no que diz

⁷ Doutrina ou forma de pensamento que considera Deus como o centro de tudo.

respeito à moralidade e às boas maneiras, ou seja, a moral, ética, princípios e valores estavam acima de tudo.

2.4 IDADE MODERNA

Durante a tomada de Constantinopla pelos turcos, os sábios bizantinos se refugiaram na Itália e levaram consigo a obra mais importante dos escritores da antiguidade, despertando, desta maneira, um grande interesse pelo estudo das línguas antigas. Foi nesta época que se formaram as nacionalidades e que surgiram as obras primas das línguas modernas. Mas, foi a invenção da imprensa que mais contribuiu para o desenvolvimento de todas as formas de atividade intelectual. Multiplicaram-se os livros. E se tornaram acessíveis a todos. Fundaram-se escolas e criaram-se bibliotecas.

Alguns aspectos da pedagogia desta época nos possibilitam tirar algumas inferências sobre a maneira como os educadores avaliavam o aproveitamento do aluno. De acordo com René Descartes, as quatro regras próprias para encaminhar o espírito na busca da verdade:

- 1- nada se admite como verdadeiro se não se conhece evidentemente como tal. É a regra da evidência.
- 2- Dividir cada uma das dificuldades em tantas parcelas quantas se puder e for exigido para sua melhor resolução. É o princípio da análise.
- 3- levar os pensamentos em ordem começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de serem conhecidos para subir, pouco a pouco, como por degraus, aos conhecimentos mais complexos. É a regra assíntese.
- 4- Fazer em todas as partes enumerações tão completas e inspeções tão gerais que esteja certo de nada omitir. É a regra da verificação.

Essas regras, ainda hoje, são de uso constante na prática da avaliação. As escolas religiosas, tanto as protestantes, como as católicas insistiam nas arguições, nos exames orais.

Em 1702, em Cambridge, na Inglaterra, foi utilizado, pela primeira vez, o exame escrito e nesses exames avaliavam-se não somente a oralidade, mas

ampliavam-se na escrita dos alunos e mesmo que o aluno soubesse a resposta oral, ele teria que saber a escrita para alcançar o objetivo proposto.

2.5 IDADE CONTEMPORÂNEA

Surge a necessidade de se construir um sistema educativo inteiramente novo no qual a educação da criança passa ao domínio exclusivo e absorvente do Estado. Há forte reação contra o ensino humanista tradicional, dando relevo predominante dos planos educativos às ciências naturais, às línguas modernas e aos trabalhos manuais. Surge laicismo⁸ e uma forte influência das ideias materialistas e anticlericais do racionalismo, do Enciclopedismo e do Naturalismo. Nos fins do século XVII houve uma forte reação contra o ensino vigente. Nos séculos XIX e XX predominaram as seguintes correntes pedagógicas: o individualismo, o socialismo, o nacionalismo e o pragmatismo.

No início do século XX predominaram as tendências pedagógicas que colocaram em primeiro plano o problema técnico da educação. Os principais estudos comparativos sobre os resultados da aprendizagem se tornaram possíveis graças à Associação Internacional para a Avaliação Educativa. Entre 1960 e 1995 foram realizados quatorze estudos internacionais concentrados nos níveis de alfabetização, nas matemáticas e nas ciências. Todos são caracterizados pelo uso de instrumentos idênticos de avaliação para registrar a aprendizagem obtida nestas áreas específicas. Posteriormente são aplicados a grupos da mesma idade ou do mesmo nível escolar, esse tipo de amostragem é feito de forma que não seja alterado os resultados com alunos de idade e níveis diferentes, o objetivo dessa avaliação é mapear a aprendizagem em todos os níveis de ensino.

Atualmente a tecnologia educacional, são ferramentas que norteiam e se firma como uma maneira nova de pensar a educação e de fazer frente aos problemas educacionais. Também um movimento em prol da reabilitação dos

⁸ É um conceito que denota a ausência de envolvimento religioso em assuntos governamentais, bem como ausência de envolvimento do governo nos assuntos religiosos. Os valores primaciais do laicismo são a liberdade de consciência, a igualdade entre cidadãos em matéria religiosa, e a origem humana e democraticamente estabelecida das leis do Estado. O Estado Laico é o Estado onde cada cidadão poderá professar a religião que melhor lhe convir.

valores espirituais, além da necessidade de formação intelectual e científica, a formação ético-religiosa.

No Brasil, o acompanhamento dos cursos é efetuado pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico para verificar o aproveitamento dos alunos dos primeiro e segundo graus e pelo Sistema Nacional de Avaliação de Cursos, para os do terceiro grau.

2.6 O PROCESSO DE AVALIAÇÃO ATUAL – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96, nos proporciona os dois mais importantes princípios da afetividade e amor no domínio escolar, o respeito à liberdade e a consideração à tolerância, que são inspirados nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. Ambos tem o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para as ocupações no trabalho. A Lei 9.394/96, das Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, faz menção à avaliação da aprendizagem. Ao longo dos seus artigos, o termo avaliação (e suas variações) aparece vinte e quatro vezes, e o termo verificação (do rendimento ou da aprendizagem), duas. São, assim, pelo menos vinte e seis alusões à ideia de avaliar, seja relacionando-a a instituições, a alunos, aos docentes, ou aos processos educacionais como um todo. A distinção fundamental entre verificação e avaliação, é que a primeira é uma ação estática e a segunda é um processo dinâmico e encaminha a ação.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional projetada, em 1988, e aprovada em 1997, o processo avaliativo é contemplado no Art. 24 inciso V, e diz sobre a verificação do rendimento escolar, observando os seguintes critérios:

- a) Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) Possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;

- c) Possibilidade de avanços nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) Aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) Obrigatoriedade de estudo de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seu regimento.

A LDBEN vem tornar obrigatória o que é preciso ser traçado como uma meta na educação nacional. De acordo com a lei, cabe à escola comprovar a eficiência dos alunos nas atividades, ou seja, avaliar o êxito por eles alcançado nesse processo educativo. Mas, quando se trata de comprovar esse êxito, avaliar se torna complexo. Avaliar não é a mesma coisa que medir, qualquer medida pode se dispor de instrumentos precisos tais como: régua, balança, etc. E quanto mais precisos os instrumentos, mais exata a medida. Ao contrário disso não há instrumento preciso para a avaliação. Na avaliação escolar, não se avalia um objeto concreto observável e sim um processo humano contínuo que está sempre em desenvolvimento.

Por outro lado, para tentar contornar esse problema e evitar avaliações precipitadas, para impedir que a avaliação de um momento seja generalizada para todo o processo, deve-se proceder a uma avaliação contínua que capte o desenvolvimento do educando em todos os seus aspectos.

2.7 OS PCN'S E A AVALIAÇÃO ESCOLAR

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S), introduzidos em 1996 trata do tema avaliação como um subsídio ao professor com elementos para uma reflexão sobre sua prática pedagógica.

Neste documento é possível perceber que a avaliação é vista em diversos âmbitos da aprendizagem, refere-se à avaliação como uma investigação que instrumentaliza o professor para que ele possa pôr em prática seu planejamento de acordo com as características de seus alunos. A avaliação nos Parâmetros Curriculares Nacionais é compreendida como elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino, como um conjunto de ações que busca obter informações

sobre o que foi aprendido e como foi aprendido, como um elemento de reflexão para o professor sobre sua prática educativa e como um instrumento que possibilita o aluno tomar consciência de seus avanços e de suas dificuldades.

Nos PCN's a avaliação serve de indicador para orientar a prática educacional. Mostra ao professor quando é preciso realizar ajustes no processo educativo. Para tanto, ela não pode ser feita apenas em momentos específicos ou no final do ciclo escolar, se faz necessária diariamente.

A avaliação exige uma observação sistemática dos alunos para saber se eles estão aprendendo como estão aprendendo e em que condições ou atividades eles encontram maior ou menor dificuldade. Essa avaliação não se refere apenas ao domínio de conteúdos específicos, mas também ao desenvolvimento das capacidades.

Portanto, importa avaliar o aluno como um todo, nas diversas situações que envolvem aprendizagem: no relacionamento com os colegas, no empenho para solucionar problemas propostos, nos trabalhos escolares, nas brincadeiras, etc.

A avaliação inicial da classe ganha destaque nos PCN's porque é ela que dará ao professor elementos para fazer seu planejamento, determinando os conteúdos e respectivo grau de aprofundamento, notas, conceitos, etc. não estão descartados. A escola precisa desses instrumentos para seus registros. O importante é que o aluno entenda como está sendo avaliado e que o resultado seja explicado e discutido com ele, e não apenas comunicado por uma nota.

Outro aspecto fundamental é que nas atividades específicas de avaliação, uma prova, por exemplo, fique claro para o aluno o que se pretende avaliar e que sejam usadas situações semelhantes às de aprendizagem.

A avaliação pode se tornar também um instrumento de aprendizagem: estimular o aluno a fazer a autoavaliação é uma forma de ele aprender a analisar seus trabalhos, desenvolvendo seu senso crítico e sua autonomia.

As propostas de avaliação dos PCN's minimizam um dos piores problemas escolares, que é a reprovação, sempre associada ao fracasso. Professor e aluno terão tempo suficiente para detectar problemas e encontrar soluções antes de chegar a um resultado radical e negativo. A reprovação será solução apenas para casos específicos.

Neste contexto abordado pelos PCN's é possível perceber que esta seria a maneira ideal para se avaliar nas escolas. O docente deve valorizar o processo de

formação mais adequada, não acrescentando na prova final somente a nota daquela avaliação, embora seja regimental.

Uma reflexão importante está em alguns casos na mudança de procedimento. Como se observa, a LDBEN usa a expressão “verificação do rendimento escolar”. Verificar, numa de suas acepções, quer dizer comprovar; rendimento pode ser entendido como eficiência.

2.8 AS AVALIAÇÕES NACIONAIS

No Brasil, uma modalidade de avaliação que alcançou uma grande difusão nos últimos anos e que já vem ocorrendo a mais tempo em outros países, é a avaliação que tem como objetivo principal diagnosticar problemas nos sistemas de ensino. Os exames realizados pelos alunos nesse caso, não pretendem descobrir se cada estudante está conseguindo atingir os objetivos propostos pelo ensino escolar, mas, inversamente, buscam verificar se os sistemas de ensino estão dando conta do seu principal objetivo, ou seja, de ensinar aos alunos aquilo que se considera necessário que eles aprendam. O principal aspecto positivo desse tipo de avaliação, que é feita pelo governo é o reconhecimento de que o Estado é responsável pela oferta de um ensino de qualidade às crianças, jovens e adultos. Isso significa assumir que não se pode continuar culpando os alunos pelo fracasso escolar. Quando são bem feitas essas avaliações permitem elaborar um diagnóstico da situação educacional do país, verificar os fatores que mais interferem na melhoria ou na queda da qualidade do ensino e estabelecer prioridades.

Nesse caso, porém, é fundamental estabelecer objetivos adequados para o ensino. Pretender que todas as escolas, públicas e particulares, de todas as regiões do país tenham o mesmo desempenho é desconhecer que as escolas são diferentes, entre outras coisas, porque as características dos alunos a que atendem são diversas, são culturas geograficamente diversificadas.

Sendo assim, o estabelecimento de critérios rígidos ou mal formulados pode prejudicar o próprio desenvolvimento do sistema educacional, tornando-o, por exemplo, ainda mais seletivo, para atingir um nível de excelência que nem todos os alunos podem alcançar, devido a peculiaridade de cada escola e na comunidade que está inserida.

No Brasil, as principais formas de avaliação empregadas atualmente pelo governo para verificar o desempenho dos sistemas escolares no ensino fundamental inicial são o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), Prova Brasil, e o PAEBES (Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo).

O Saeb é aplicado de dois em dois anos para medir o desempenho dos sistemas de ensino. Trata-se de uma avaliação em larga escala, realizada com alunos da 5°.a. e 9°.a. do Ensino Fundamental e 3.a. ano do Ensino Médio".(CASTRO, 2000, p. 27 grifo do autor).

A partir das informações do SAEB e da Prova Brasil, o MEC e as secretarias estaduais e municipais de Educação podem definir ações voltadas ao aprimoramento da qualidade da educação no país e a redução das desigualdades existentes, promovendo, por exemplo, a correção de distorções e debilidades identificadas e direcionando seus recursos técnicos e financeiros para áreas identificadas como prioritárias.

As médias de desempenho nessas avaliações também subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ao lado das taxas de aprovação nessas esferas. Piletti (1988), afirma:

Se o sistema escolar brasileiro funcionasse plenamente, entrariam para escola todas as crianças em idade de fazê-lo e todas, sem exceção, passariam normalmente de uma série para outra, até concluírem a escolaridade obrigatória. (Piletti, 1988, p 94)

Segundo o Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2012, as taxas de rendimento do conjunto de suas séries, embora a taxa de abandono tenha caído de 14%, em 1999, para 5%, em 2010, o patamar de aprovação oscilou, neste período, de 77% para 81%, com a conseqüente elevação da reprovação de 9% para 14%, dando a entender que os alunos ficam na escola sem a contrapartida da aprendizagem. A grande maioria dos alunos tem pelo menos uma repetência no primeiro grau, mas insiste em ficar na escola, só saindo após vários anos por não conseguir progredir.

O professor Tufi Machado Soares, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), afirma no estudo "Correção do atraso escolar é fundamental", presente no relatório *De Olho nas Metas 2011*, que a taxa de conclusão do Ensino Fundamental, com até um ano de atraso, deve ser de 76,9%, em 2022. Já a do Ensino Médio, também prevendo um ano de atraso para os alunos, tende a ser de 65,1% no

mesmo ano. Esses percentuais apontados estão bastante aquém da Meta 4 do Todos Pela Educação, que estabelece que, até 2022, 95% ou mais dos jovens brasileiros de dezesseis anos tenham completado o Ensino Fundamental, e 90% ou mais dos de dezenove anos tenham completado o Ensino Médio.

Poderíamos especular que os altos índices de repetência fossem devido a um alto grau de exigência para aprovação, e que os concluintes fossem alunos altamente qualificados. Infelizmente, dados sobre o desempenho de alunos em exames vestibulares e nas avaliações realizadas pelo Sistema de Avaliação Da Educação Básica (SAEB), indicam que as altas taxas de repetência são acompanhadas de um ensino de baixa qualidade.

Cada vez mais, o brasileiro se habitua a acompanhar os resultados das avaliações educacionais, como a Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Isso sem contar a ampla divulgação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que oferece à população uma síntese do desempenho das escolas públicas de Ensino Fundamental, redes estaduais, municipais do Brasil e regiões.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é um indicador da qualidade da Educação desenvolvido pelo Ministério da Educação. Seus valores variam de 0 a 10. O objetivo do MEC é que o Brasil alcance o IDEB 6, no Ensino Fundamental I, até 2021. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante nas avaliações realizadas pelo país e nas taxas de aprovação.

Assim, segundo a própria definição do INEP, “para que o IDEB de uma escola ou rede cresça é preciso que o aluno aprenda, não repita o ano e frequente a sala de aula”. O IDEB pode ser calculado por escola, para as escolas públicas de Ensino Fundamental. Também existe o índice para todas as redes de Ensino Fundamental e Médio, federais, estaduais e municipais, públicas e privadas.

Neste contexto torna-se indispensável a criação e manutenção de um sistema de avaliação de aprendizagem capaz de fornecer informações consistentes, periódicas e comparáveis sobre o desempenho dos alunos.

Os testes criam nos alunos e nos professores uma cultura que nada tem com o aprender. Desde muito cedo, os assuntos que interessam nas salas de aula passam a ser: o que vai cair na prova? São saber quais páginas devem ser decoradas. O próprio professor divide o saber em segmentos. Apesar do conteúdo programático seguir uma sequência lógica em que um assunto se apoia em outro,

nas provas e testes só cai a matéria do trimestre, como se a cada três meses uma disciplina completamente nova surgisse, tornando desnecessário o que foi aprendido antes. A função da avaliação dentro desse conceito seria a de diagnosticar, reforçar e permitir crescer. Assim, o papel do professor é o de um conselheiro, de um orientador, e não o de um juiz, júri e executor. A abordagem da avaliação como "punição" é substituída pela abordagem da "melhoria contínua". O homem hoje precisa processar informações de forma objetiva e prática.

Nossos mestres gostariam que compreendêssemos o que nos ensinam nos mínimos detalhes, mas a sobrecarga é muito grande. A quantidade de informações é excessiva. O segredo é, portanto, "escanearmos" o que realmente importa e a escolha desse conteúdo e sua aplicação em benefício de um crescimento individual e coletivo, ou seja, a chave está na forma de planejar as aulas, com mais dinamismo e ludicidade.

A concepção de avaliação que perpassa essa lógica é a de um processo que deve abranger a organização escolar como um todo: as relações internas à escola, o trabalho docente, a organização do ensino, o processo de aprendizagem do aluno e, ainda, a relação com a sociedade. Nessa perspectiva torna-se fundamental a constituição de um conceito de avaliação escolar que atenda às necessidades de escolarização das camadas populares, porque são elas que mais têm sofrido com o modelo de escola atual. E, se o movimento amplo da sociedade impõe um novo tipo de escola, impõe também, a necessidade de um novo referencial para a constituição dos processos de avaliação.

A avaliação é um exercício mental que permite a análise, o conhecimento, o diagnóstico, a medida e/ou julgamento de um objeto. Esse objeto deve ser a própria realidade daqueles que a fazem. Avaliar seria um processo de autoconhecimento e, também, o conhecimento da realidade e da relação dos sujeitos com essa realidade. Seria um processo de análise, julgamento, recriação e/ou ressignificação das instituições que fazem parte dessa realidade e das pessoas que a mantêm. Questionam-se, assim, os processos de avaliação da aprendizagem dos alunos que estão, usualmente, centrados num desempenho cognitivo, sem referência a um PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola, e, ainda, o sentido das avaliações escolares que se têm direcionado, especialmente, para o ato de aprovar ou reprovar os alunos. Ao lado desses aspectos, surge uma questão mais controvertida na prática de avaliação: os registros numéricos na aferição do rendimento dos alunos. A Escola

Plural⁹ propõe a abolição total das notas. Considera esses registros arbitrários porque são unidirecionados, já que são de total responsabilidade do professor, que assume o papel de juiz. Questiona as provas, usualmente empregadas como instrumentos únicos de avaliação, e critica o fato de serem mal elaboradas e sem critérios claros de aferição da aprendizagem dos conteúdos específicos ensinados. Considera que existe uma visão reduzida e equivocada do processo de avaliação, já que a nota, produto concreto dessa verificação, reflete apenas o resultado do desempenho cognitivo do aluno, e nunca o processo educativo que o levou a tal resultado.

Em oposição, o conceito alternativo de avaliação baseia-se na perspectiva de interestruturação do conhecimento, entendendo a ação de avaliar como processual e reveladora das possibilidades de construção de um processo educativo mais rico e mais dinâmico. Parte do pressuposto de que as diferenças são positivas e fundamentais para o crescimento dos sujeitos no processo de conhecimento da realidade. Mais uma vez, o campo da discussão dos valores torna-se prioritário.

Se a educação é concebida como um direito à escola e as diferenças são positivas e fundamentais para o crescimento dos sujeitos e do grupo do qual fazem parte, não caberia à escola o papel de classificar, excluir ou sentenciar os alunos.

A avaliação deveria priorizar a identificação dos problemas, dos avanços e verificar as possibilidades de redimensionamentos e de continuidades do processo educativo. A avaliação se constituiria num processo investigador e formativo contínuo, do qual professores, alunos e pais participariam ativamente. Ao procurar romper com a avaliação somativa, abolindo as notas como o critério de comprovação de um determinado produto previamente esperado, a nova concepção de avaliação procura trazer à tona o valor dos aspectos globais do processo ensino-aprendizagem da forma de intervenção do professor, do projeto curricular da escola, da organização do trabalho escolar e da importância da formação das identidades e dos valores pessoais.

⁹ A Escola Plural se insere nos movimentos de renovação pedagógica que tiveram seu ápice em meados da década de 90, tendo em vista qualificar o atendimento educacional, sobretudo nas escolas públicas. <http://br.answers.yahoo.com>, acesso em 14/09/2013

2.9 CONCEITOS E PRINCÍPIOS DA AVALIAÇÃO ESCOLAR

2.9.1 Os Conceitos Básicos da Avaliação

Luckesi (2006), quando se refere ao conceito de avaliação da aprendizagem, prefere defini-la como sendo um juízo de qualidades sobre dados relevantes tendo em vista uma tomada de decisão, o juízo de qualidade é produzido por um processo comparativo entre o objeto que está sendo ajuizado e o padrão ideal de julgamento.

Com muita frequência verificamos o termo avaliação associado a outros, como nota, exame, promoção, repetência, sucesso e fracasso, e a avaliação dando um parecer final em um processo que determina o grau de aprendizagem dos alunos. Nas escolas a avaliação tem assumido uma função seletiva, de exclusão daqueles que costumam ser rotulados como “incapazes”, pois o modelo de avaliação atualmente utilizado nas escolas é baseado no processo classificatório, seletista e de medição.

Para Luckesi (2006) a avaliação praticada nas escolas é a avaliação da culpa e as notas praticadas são utilizadas para classificar os alunos, onde são comparados desempenhos e não os objetivos que se pretende atingir. Esta prática de avaliação se explicita por uma relação autoritária e conservadora que permite ao professor manter a disciplina e atenção dos alunos. Desta forma a avaliação da aprendizagem torna-se um instrumento de controle que tudo pode, de forma que coercitiva o aluno, não dando-lhe alternativas que desenvolva meios para alcançar o aprendizado.

Nesta concepção é possível perceber que a avaliação tem sido utilizada como um instrumento estático e freador do processo de crescimento, com o objetivo de desempenhar um papel disciplinador tornando o padrão de exigência critério do professor que ao planejar suas aulas não estabelece um mínimo necessário a ser aprendido pelos alunos e utiliza-se de “médias” de notas para estabelecer a competência do aluno. “A média então é realizada a partir da quantidade e não da qualidade, não garantindo o mínimo de conhecimento”. (LUCKESI, 2006).

Esta forma de avaliação retira dos alunos a espontaneidade, a criatividade e a criticidade, gerando insegurança e medo. O aluno passa a ser conduzido a estudar em função da nota e não pela obtenção do saber, a aprendizagem deixa de ser algo

prazeroso e passa a ser um processo desmotivador, contribuindo para a seletividade social.

Na visão de Luckesi (2000) a avaliação propriamente dita é um ato amoroso,

Defino a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. Para compreender isso, importa distinguir avaliação de julgamento. O julgamento é um ato que distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo. A avaliação tem por base acolher uma situação, para, então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário. A avaliação, como ato diagnóstico, tem por objetivo a inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a seleção - que obrigatoriamente conduz à exclusão. (LUCKESI, 2000, p.172).

Neste contexto coloca-se a avaliação como ato amoroso porque acolhe a situação como ela é. A avaliação se deve incluir, integrar e acolher e não julgar, afastar e selecionar. Neste ato não se julga e não se exclui. Avaliar um discente com dificuldades é criar a base do modo de como incluí-lo dentro do meio da aprendizagem; o diagnóstico permite a decisão de direcionar ou redirecionar aquilo ou aquele que está precisando de ajuda. Assim, proporciona ao aluno oportunidades de uma nova cognição. Luckesi, traz a avaliação como uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino e aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho.

Neste sentido, a avaliação escolar tem o significado de julgar a aceitabilidade do que foi aprendido, ou seja, coloca o aluno e o professor em condições de saber o que precisa ser melhorado, para que seja proposto as mudanças necessárias.

Percebe-se que o ato de avaliar é amplo e não se restringe ao único objetivo, vai além da medida, posicionando-se favorável ou desfavorável à ação avaliada, propiciando uma tomada de decisão. Portanto, a avaliação é um método de adquirir e processar evidências necessárias para melhorar o ensino e a aprendizagem incluindo uma grande variedade de evidências que vão além do exame usual de 'papel e lápis'. É ainda um auxílio para classificar os objetivos significativos e as metas educacionais, um processo para determinar em que medida os alunos estão se desenvolvendo dos modos desejados: um sistema de controle da qualidade, pelo qual pode ser determinada etapa por etapa do processo ensino aprendizagem, a efetividade ou não do processo e, em caso negativo, que mudanças devem ser feitas para garantir sua efetividade, ou seja, fazer um (re)planejamento do plano de ensino?

A partir do exame o professor pode avaliar se o aluno foi capaz de responder adequadamente a suas perguntas. Porém o erro ou acerto de cada uma das questões não indica quais foram os saberes usados para respondê-la, nem os processos de aprendizagem desenvolvidos para adquirir o conhecimento demonstrado, tampouco o raciocínio que conduziu à resposta dada. Para a construção do processo ensino aprendizagem, estas são as questões efetivamente significativas, e não o erro ou acerto como ressalta a lógica do exame.

A pretensão de fazer da pedagogia uma prática mais científica afastou a avaliação dos alunos concretos e da complexidade do processo educacional, impossível de ser caracterizado em objetivos muito delimitados. Luckesi (2000) ainda completa que a avaliação da aprendizagem não é a tirana da prática educativa, “[...] a avaliação da aprendizagem, por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica, construtiva. A avaliação inclui, traz pra dentro; os exames selecionam, excluem, marginalizam”.

Para Jussara Hoffmann (1993, p. 32) “a avaliação é a reflexão transformada em ação, não podendo ser estática nem ter caráter sensitivo e classificatório”.

[...] e valor envolve pessoa. Avaliação é, fundamentalmente, acompanhamento do desenvolvimento do aluno no processo de construção do conhecimento. O professor precisa caminhar junto com o educando, passo a passo, durante todo o caminho da aprendizagem. (HOFFMANN 1993, p. 32)

Hoffmann propõe para a realização da avaliação, na perspectiva de construção, duas premissas fundamentais: confiança na possibilidade do aluno construir as suas próprias verdades; valorização de suas manifestações e interesses. Para Hoffmann, o aparecimento de erros e dúvidas dos alunos, numa extensão educativa é um componente altamente significativo ao desenvolvimento da ação educacional, pois permitirá ao docente a observação e investigação de como o aluno se coloca diante da realidade ao construir suas verdades. Ela distingue o diálogo entre professor e aluno como indicador de aprendizagem, necessário, à reformulação de alternativas de solução para que a construção do saber aconteça. A reflexão do professor sobre seus próprios posicionamentos metodológicos, na elaboração de questões e na análise de respostas dos alunos devem ter sempre um caráter dinâmico.

Na avaliação mediadora o professor interpreta a prova não para saber o que o aluno não sabe, mas para pensar nas estratégias pedagógicas que ele deverá utilizar para interagir com esse discente. Para que isso aconteça, o desenvolvimento dessa prática avaliativa deverá decodificar a trajetória de vida do aluno durante a qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões, e isso é muito mais que conhecer o educando.

Em um processo de aprendizagem toda resposta do aluno é ponto de partida para novas interrogações ou desafios do professor. Devem-se ofertar aos alunos muitas oportunidades de emitir ideias sobre um assunto, para ressaltar as hipóteses em construção, ou as que já foram elaboradas. Sem tais atitudes, não se idealiza, de fato, um processo de avaliação contínua e mediadora.

Avaliar significa ação provocativa do professor desafiando o educando a refletir sobre as situações vividas, a formular e reformular hipóteses, encaminhando-o a um saber enriquecido, acompanhando o “vir a ser”, favorecendo ações educativas para novas descobertas. A avaliação apresenta uma importância social e política fundamental no fazer educativo vinculando-a a ideia de qualidade. Não há como evitar a necessidade de avaliação de conhecimentos, muito embora se possa torná-la eficaz naquilo que se propõe: a melhora de todo o processo educativo. Avaliar qualitativamente significa um julgamento mais global e intenso, no qual o aluno é observado como um ser integral, colocado em determinada situação relacionada às expectativas do professor e também deles mesmos. Nesse momento, o professor deixa de ser um simples colecionador de elementos quantificáveis e utiliza sua experiência e competência analisando os fatos dentro de um contexto de valores, que legitimam sua atitude como educador e colaborador no processo contínuo de aprendizado.

Conceito de avaliação hoje serve como recurso para fornecer informações e não um fim em si mesma. As informações colhidas no processo de avaliação são julgadas considerando-as as circunstâncias do objeto avaliado e critérios de valoração. A conjuntura na qual a avaliação ocorre assume maior importância do que as notas ou classificações escolares.

2.9.2 Princípios da Avaliação Escolar

No âmbito da avaliação, os princípios¹⁰ produzem os sentidos do que pensamos ser verdadeiro, gerando os meios e os espaços necessários para o desenvolvimento integral do aluno. Os princípios são decorrentes de uma concepção pedagógica e que, por sua vez, é consequência de uma postura filosófica.

Segundo Haydt (1994), Melchior (1999) e Hoffmann (1993), os princípios auxiliam a elaboração dos objetivos que, por sua vez, fornecem ao professor indicações dos avanços e das dificuldades dos alunos e de como deve encaminhar e reorientar sua prática pedagógica, visando aperfeiçoá-la. É por isso que se diz que a avaliação contribui para a melhoria da qualidade da aprendizagem e do ensino. Portanto, os princípios se regem na seguinte ordem:

2.9.2.1 A avaliação é um processo sistemático

A sistematização na avaliação é necessária e importante, para que não corra o risco de ser espontaneísta e improvisada. A responsabilidade do professor não é aplicar instrumentos apenas para atribuição da nota. A função avaliativa é muito maior do que cumprir apenas a norma administrativa junto à secretaria da instituição. Para isso, o professor necessita elaborar instrumentos avaliativos tão diversificados quantos forem os itens a serem avaliados. Isso requer planejamento e sistematização permanentes para não ocorrerem de forma inadequada.

2.9.2.2 A avaliação é um processo contínuo

A partir dos estudos sobre avaliação da aprendizagem e dos dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/96 (Art. 24, inciso V, alínea a) sobre as configurações da avaliação processual ou contínua, têm oferecido nos discursos uma visão distorcida de que processo e produto são elementos

¹⁰ Por princípio entende-se aquilo que serve de base para alguma coisa, causa primeira, razão, proposição que serve de base a uma ordem de conhecimentos (dicionário HOUAISS, 2001, p. 229).

dicotômicos¹¹. A realidade mostra que um processo chega a um produto, e um produto não existe sem um processo, ou seja, estão interligados para melhores resultados.

A educação tradicional sempre esteve voltada para os resultados da aprendizagem. As aulas eram dadas e, depois, esperava-se que os estudantes, ao final de um determinado período de tempo letivo, manifestassem uma determinada aprendizagem desejada, em conformidade com um padrão um tanto indefinido e aleatório. Ensinava-se sem investir no processo de capacitação do aluno e, depois, aplicavam-se provas com questões aleatórias, tendo em vista classificá-lo em aprovado/reprovado. Por serem aleatórios, os conteúdos não se atinham ao essencial na aprendizagem, não havia uma sequência didática.

Por outro lado, a educação que vem emergindo de novas abordagens processuais da prática educativa, nem sempre tem levado em consideração que há necessidade da produção de resultados significativos, em termos de desempenho dos estudantes diante do que é ensinado e que deve ser aprendido. Fala-se em processo e parece que somente ele importa, sem que esteja preocupado com produto/resultado.

E, de fato, necessita-se das duas coisas. Necessita-se dos resultados, que são o produto de nossa ação e seria descabido que se agisse sem desejar algum resultado; mas, também, necessita-se do processo, pois é por meio dele que chegamos aos resultados desejados.

Avaliação contínua ou processual, não significa que qualquer resultado está bem, seja qual for. Não! Avaliação por ser contínua deve subsidiar a construção dos resultados desejados. Pressupõe que, o processo e o resultado são duas facetas do mesmo objeto: a prática pedagógica. Resultados efetivos dependem de processos consistentes e nesse caso há necessidade da interação do envolvimento de todos no processo de ensino aprendizagem do aluno.

2.9.2.3 A avaliação é funcional

A avaliação é funcional porque se realiza em função dos objetivos. Os objetivos estabelecem os parâmetros e as prioridades do que é essencial e do que é

¹¹ Tem a ver com divisão, separação.

secundário no ensino, para posteriormente ser incluído na avaliação. Na prática, essa relação não é linear e fechada. Posto que a condição da sala de aula e o ensino são processos dinâmicos, o professor deverá estar atento para reformular os objetivos sempre que compreender que eles não estão coerentes e adequados àquela turma e aqueles conteúdos, ou seja, adequar os conteúdos ao nível de aprendizagem da turma.

Esse caráter dinâmico, flexível e, ao mesmo tempo, funcional dos objetivos, é que norteia a avaliação e também reorienta a prática docente conforme os resultados apresentados.

A integração entre os componentes dos processos de ensino e aprendizagem são importantes não só em relação ao tipo de avaliação, mas em relação ao instrumento a ser utilizado. Assunto que veremos no decorrer dessa pesquisa.

2.9.2.4 A avaliação é orientadora

A avaliação é orientadora porque aponta, de um lado, os resultados em termos de avanços e dificuldades do aluno, auxiliando-o a vislumbrar suas possibilidades, orientando-o no sentido de alcançar os objetivos propostos. Por outro lado, orienta o professor a manter condutas ou replanejá-las, pondo em prática procedimentos alternativos, quando se fizerem necessários. Hoje o professor tem uma gama de recursos para aprimorar suas aulas e torná-las mais proveitosa e participativa.

2.9.2.5 A avaliação é integral

A avaliação é integral, pois considera o aluno como um ser total e integrado e não de forma fragmentada. Assim, ela deve evitar priorizar um aspecto em detrimento de outros. Para além da complexidade do aluno em si, como sujeito, é preciso levar em conta, igualmente, as múltiplas dimensões do ensino em cada área de conhecimento. Torna-se necessário, assim, clareza e amplo conhecimento, para além do que significa avaliar, aprender e ensinar.

Em decorrência disso, o professor deve coletar uma variedade de dados que vão além da aplicação de uma prova. Para ser abrangente, deve-se valer de

diferentes instrumentos em diferentes momentos do processo educativo, principalmente em se tratando de sala heterogênea.

2.9.2.6 A avaliação é inclusiva

A avaliação se torna inclusiva quando aplica outro princípio educacional, o da igualdade de oportunidade: garantir a aprendizagem para toda a vida. Para tanto, é preciso refutar a idéia do não-aprender, desmobilizar preconceitos, acreditar que existem jeitos, tempos diferentes de aprender e que todos são capazes no processo de aprendizagem. Avaliar para incluir é ser capaz de disponibilizar ao aluno as condições objetivas e subjetivas ao círculo da aprendizagem como direito universal de uma sociedade democrática.

2.9.2.7 A avaliação é qualitativa e quantitativa

A escolha das abordagens (quantitativa e qualitativa) metodológicas de avaliação irá influenciar na escolha dos instrumentos de avaliação a serem utilizados pelo professor.

Tais abordagens devem servir de referência para aquilo que o professor irá desenvolver durante as aulas, visando evidenciá-las no modo de avaliar seus alunos. Nesse princípio em estudo vale ressaltar que a LDBEN (1996) em seu artigo 24, inciso V, alínea a, refere-se a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Neste sentido, segundo a legislação o mais importante na vida escolar do aluno é se ele conseguiu alcançar o seu aprendizagem de forma qualitativa. Os aspectos quantitativos são impostos pelo sistema, fazendo com que haja uma seleção dos alunos que ficaram na média ou não.

A abordagem qualitativa busca compreender o que os professores ensinam e o que os alunos aprendem, e que não pode ser percebido somente por meio de testes padronizados. A ênfase está na busca de informações que sirvam para entender casos específicos e não na busca de informações generalizáveis e comparáveis.

A abordagem quantitativa enfatiza a quantificação para descrever o objeto que está sendo avaliado. Nessa abordagem, o grau de conhecimento do aluno é medido a partir das respostas certas ou erradas de critérios pré-estabelecidos.

Há consenso entre as duas abordagens para que não sejam excluídas dos processos avaliativos, por serem de natureza complementar. Entretanto, essas abordagens são necessárias, desde que não saia do foco da educação e que o aluno não seja prejudicado com os resultados obtidos. Em outras palavras, não serão levadas em conta apenas as necessidades burocráticas de atribuição de notas e, de outro lado àquelas direcionadas para a tomada de decisão, como se fossem informações estanques. O equilíbrio da balança de não sacralizar uma abordagem e demonizar outra deve ser o desafio de cada professor no seu cotidiano, já que uma enfatiza o produto e a outra o processo de aprendizagem.

2.9.2.8 A avaliação é relacional

A avaliação deve garantir ao aluno o direito de aprender consigo mesmo, com os outros e com os objetos do saber. Nada do que ocorre em sala de aula pode ser reproduzido, pois cada aluno atribui à aula e aos ensinamentos do professor um sentido que é único para ele.

Os múltiplos relacionamentos da convivência são fundamentais no modo de pensar e re(agir) em relação ao conhecimento apresentado.

Portanto, a avaliação não se reduz à reprodução do pensamento do professor e sim à reconstrução do conhecimento que internalizou a partir da pesquisa, dos estudos, das discussões interativas, das leituras e das aulas. Dessa forma, o professor tem a oportunidade de reaver seu trabalho a partir dos resultados obtidos, para que possa ser feito novos planejamentos afim de resgatar o aluno que não conseguiu alcançar os objetivos propostos.

3. CARACTERÍSTICAS DA AVALIAÇÃO

Por característica entende-se a qualidade fundamental, aquilo que serve para distinguir a marca de um objeto, de um sujeito. No caso específico da avaliação, as características dão destaque para o que lhe é próprio; identificam um procedimento a ponto de situá-lo num contexto para afirmar que ele está imbuído desta ou daquela ideologia.

Em outras palavras, quando um professor faz uma opção metodológica na condução das aulas e das avaliações, é possível identificar esta sua opção, pelas características que elas apresentam. Daí poder afirmar se estas opções pertencem a uma ou outra corrente teórica/ideológica.

É necessário parar e refletir que as crenças e valores, denunciam as opções teórico-metodológicas, da forma que conduzem as atividades que nós professores realizamos com os alunos? Nas escolhas reproduzimos na prática aquilo que acreditamos, mesmo que o nosso discurso seja contrário. As pessoas e, especialmente os alunos, identificam nossas opções ideológicas a partir das características das nossas atitudes. É comum encontrarmos professores que:

- desconhecem a lógica de suas opções, por isso, não tem clareza sobre o que fazem;
- estão em processo de conscientização do impacto de suas escolhas sobre a vida dos alunos;
- reconhecem nas suas ações as características de sua opção, feita com reconhecimento de causa;
- ignoram ser a escolha teórico-metodológica de fundamental importância para as características de seu trabalho.

A partir destas considerações iniciais, serão apresentadas as principais características de um processo avaliativo. As contribuições de Libâneo (1994) e Melchior (1999) servirão de referência para essa discussão.

3.1. QUANTO À FORMA

3.1.1 A avaliação reflete a unidade objetivos, conteúdos e métodos.

Ao elaborar seu plano de ensino, o professor deve prestar atenção para que cada elemento (objetivo, conteúdos, metodologia e avaliação) do processo didático seja parte constituinte de um todo. Isto é, os objetivos explicitam conhecimentos, habilidades e atitudes, operacionalizados por meio de metodologia adequada, compreensão e assimilação que devem ser manifestados por meio de exercícios, provas, seminários, pesquisas, etc.

A clareza dos objetivos, associada à adequação metodológica e dos instrumentos de avaliação, amplia a possibilidade do processo didático de ter a unidade desejável, ou seja, cada item do plano de ensino deve ser coerente, pois assim refletirá na avaliação.

3.1.2 A avaliação possibilita adequar o plano de ensino.

À medida que o professor realiza as avaliações diagnóstica e formativa¹², recolhe informações sobre a turma e ante o plano de ensino toma decisão de adequá-lo às condições dos alunos, reorientando condutas e procedimentos avaliativos para que não se percam de vista os objetivos estabelecidos.

Nesse sentido, a avaliação contribui para tornar mais claros os objetivos que se quer atingir. Mesmo que o professor não esteja seguro de como atingir os objetivos, a própria turma vai fornecendo os indicadores de como tomar novas decisões.

A prática docente mediada pela interação, pelo diálogo e pelo exercício constante de reflexão, ultrapassa a medida, a verificação e se direciona para fornecer dados na aprendizagem do aluno.

¹² Funções da avaliação, será estudado no próximo subtítulo.

3.1.3 A avaliação contribui para o desenvolvimento de competências e habilidades

Toda e qualquer atividade avaliativa deve servir de referência para que o aluno se descubra nas suas potencialidades. Dentro dessa perspectiva a avaliação deve ser elemento de construção do conhecimento, para propiciar o desenvolvimento da habilidade de saber pensar, argumentar e elaborar, cumprindo, assim, com as finalidades de formar quadros profissionais conscientes do seu papel social como cidadãos. Mesmo diante da evidente necessidade de classificar, a avaliação deve estar coerente com a metodologia das aulas. Se a metodologia não favorecer o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes, é bem provável que a avaliação não corrobore com este horizonte. Perdendo assim o seu principal objetivo.

3.1.4 A avaliação deve focalizar as atividades dos alunos

Na elaboração dos objetivos, faz-se necessário pensar nas formas avaliativas correspondentes às expectativas que o professor tem em relação ao alcance do aluno. Esse elo entre objetivo e avaliação é que determina o tipo de procedimento que deve ter o professor na proposta de atividades a serem desenvolvidas pelo aluno. Significa dizer que quando o professor planeja uma aula, ele o faz criando e propondo situações de aprendizagem, que evidenciam as capacidades do aluno enquanto aprende.

Para Demo (2005, p. 17) “[...] não existe conhecimento sem sujeito cognitivo, cultural e biologicamente plantado”. E ainda: “[...] entre as dinâmicas mais fantásticas de desenvolvimento humano está a habilidade infinita de aprender e conhecer”.

Estas referências do autor nos faz pensar que muitos professores organizam aulas monologas, sem nenhum atrativo e que em nada contribuem para o aprendizado dos alunos, que inclusive são impedidos de pensar, realizar e argumentar – deixam de dar evidências sobre suas capacidades, por inoperância, fazendo com que os alunos percam o interesse de aprender coisas novas, sempre estão na mesmice.

3.1.5 A avaliação deve ser objetiva

A avaliação deve ser capaz de fornecer uma imagem correta sobre as condições do aluno. Uma avaliação é objetiva quando elimina ou reduz, tanto quanto possível, a subjetividade do professor, principalmente em uma avaliação dissertativa, onde há produção do próprio aluno. Isso não significa excluí-la, já que ela está sempre presente na relação pedagógica – o cuidado a ser tomado é para que a subjetividade não comprometa as exigências objetivas. A fim de garantir a objetividade, o professor deve:

- fazer registros sistemáticos sobre aspectos observados;
- elaborar e aplicar instrumentos e técnicas diversificadas de avaliação;
- discutir com outros professores as análises e as percepções sobre a turma.

3.1.6 A avaliação deve ajudar na autopercepção do professor

Segundo Libâneo (1994, p. 20) “[...] a avaliação é também um termômetro dos esforços do professor [...]” por meio dos resultados que o professor constata no decorrer do processo. Ele faz inferências, ou para retomar o que está sendo trabalhado, ou para prosseguir. Esse estado de vigilância, no painel de controle das ações possibilita ao professor o desenvolvimento da sua capacidade perceptiva sobre o que realiza.

Para Hoffmann (2010, p.52) “[...] avaliação é movimento”. Esse mecanismo de ação – reflexão – ação, deve ser realizado pelo professor e pelo aluno conjuntamente, para recuperar a trajetória percorrida e apontar novos rumos para as ações.

Saul (1988, p.61) esclarece sobre esse procedimento afirmando que “[...] a avaliação está comprometida com o futuro, com o que se pretende transformar, a partir do autoconhecimento do concreto, do real, que possibilita a clarificação de alternativas para a revisão desse real”.

A análise crítica sobre o trabalho do professor e do desempenho dos alunos, feita com maturidade e seriedade, sendo vista com positividade, pode resultar em avanços significativos para o crescimento de ambos, dando um novo ânimo para o período seguinte.

Há experiências exitosas de docentes que desenvolvem um trabalho e uma avaliação participativa, de modo a compreenderem que é impossível separar a avaliação do aluno, da avaliação do professor.

Portanto, esse “balanço da tarefa educativa” é de fundamental importância para evidenciar uma postura de confiança e compromisso do professor com o seu autoconhecimento e com o de seus alunos.

3.1.7 A avaliação reflete o modo de pensar do professor em relação aos alunos

Como já foi dito anteriormente, as atitudes de um professor são reveladoras das suas crenças e valores, identificadas pelas características das suas ações.

Se um professor menospreza alunos por sua condição social e intelectual, isso se refletirá na imagem que os alunos constroem da sua pessoa.

Se por acaso, falta com o respeito a alunos que se manifestam ou questionam suas aulas, esse professor está equivocado quanto ao significado de autoridade. É comum em salas de aula a presença de jovens e adultos que solicitam explicações do porquê desta ou daquela atitude do professor. A posição defensiva ou agressiva evidencia não só a falta de habilidade, mas também a falta da capacidade de ser aberto e flexível com outras formas de pensar. “A dúvida é um dos direitos fundamentais do aluno, justamente porque está em fase de formação”. (VASCONCELOS, 1994, p. 56). Portanto, a influência faz com que o professor consiga que algumas atitudes que inspiram respeito, bom humor, compreensão e sensibilidade.

No âmbito da avaliação, já se considerou anteriormente que ela se constitui num ato pedagógico que demonstra não só a competência técnica do professor mas, sobretudo, seu compromisso ético-social com a formação dos alunos. Para tanto, ao fazer a apreciação dos resultados da avaliação, o professor os julga nos seus aspectos quantitativos e qualitativos - objetivos e subjetivos.

Na avaliação, o professor mostra as suas qualidades de educador na medida em que trabalha sempre com propósitos definidos em relação ao desenvolvimento das capacidades físicas e intelectuais dos alunos face às exigências sociais. (LIBÂNEO 1994, p. 203).

É importante ressaltar, que em qualquer momento do ano letivo e com qualquer instrumento de avaliação, o propósito primeiro é o de possibilitar ao aluno o desenvolvimento de suas capacidades, oportunizar seu aprendizado.

3.2. QUANTO À FUNÇÃO

Sendo a avaliação da aprendizagem um componente indispensável do processo educativo, é fundamental que haja um acompanhamento do desenvolvimento do educando no processo de construção do seu conhecimento. Para isso, o professor precisa caminhar ao lado do educando, durante todo o percurso de sua aprendizagem.

A avaliação tem função legitimadora da ideologia das sociedades modernas. Os bons resultados acadêmicos são vistos como indicadores das aptidões que darão ao indivíduo possibilidades de progredir e ter êxito. No entanto, recentemente o interesse está concentrado em reduzir os efeitos negativos da avaliação no sistema escolar e sua repercussão individual sobre os estudantes.

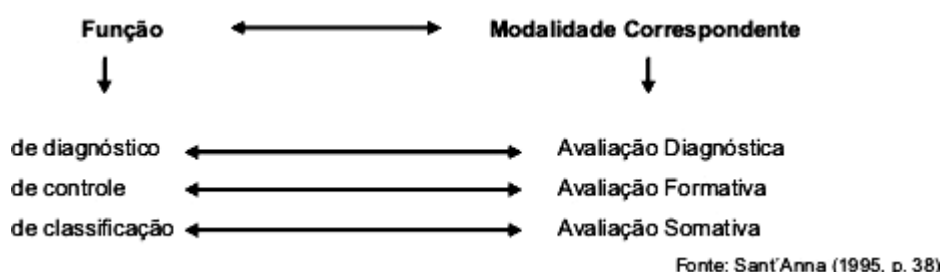


Figura 1 - Representação das funções e modalidades da avaliação escolar

3.2.1 A Função Diagnóstica

A avaliação diagnóstica é aquela que acontece geralmente no começo do ano letivo, antes do planejamento, onde o professor verifica os conhecimentos prévios dos alunos, o que eles sabem e o que não sabem sobre os conteúdos, dá uma prévia o que foi aprendido no ano anterior. Não tem a finalidade de atribuir nota. Para Luckesi (2000, p. 09), “[...] para avaliar, o primeiro ato básico é o de

diagnosticar, que implica, como seu primeiro passo, coletar dados relevantes, que configurem o estado de aprendizagem do educando ou dos educandos”. Dessa forma:

A avaliação diagnóstica é aquela realizada no início de um curso, período letivo ou unidade de ensino, com a intenção de constatar se os alunos apresentam ou não o domínio dos pré-requisitos necessários, isto é, se possuem os conhecimentos e habilidades imprescindíveis para as novas aprendizagens. É também utilizada para caracterizar eventuais problemas de aprendizagem e identificar suas possíveis causas, numa tentativa de saná-los. (HAYDT, 1988, p. 16-17).

De acordo com Jorba e Sanmartí (2003, p. 27), a avaliação diagnóstica, também chamada de avaliação inicial, “[...] tem como principal objetivo determinar a situação de cada aluno antes de iniciar um determinado processo de ensino aprendizagem, para poder adaptá-lo a suas necessidades”.

Na visão de Haydt (1988, p. 20), um dos propósitos da avaliação com função diagnóstica é “informar o professor sobre o nível de conhecimento e habilidades de seus alunos, antes de iniciar o processo ensino aprendizagem, para determinar o quanto progrediram depois de um certo tempo”. Diante disso:

Uma avaliação diagnóstica ou inicial faz um prognóstico sobre as capacidades de um determinado aluno em relação a um novo conteúdo a ser abordado. Trata-se de identificar algumas características de um aluno, objetivando escolher algumas sequências de trabalho mais bem adaptadas a tais características. Tenta-se identificar um perfil dos sujeitos, antes de iniciar qualquer trabalho de ensino, sem o que, com certeza, estaria comprometido todo o trabalho futuro do professor. O diagnóstico é o momento de situar aptidões iniciais, necessidades, interesses de um indivíduo, de verificar pré-requisitos. É antes de tudo, momento de detectar dificuldades dos alunos para que o professor possa melhor conceber estratégias de ação para solucioná-las. (RABELO, 1998, p. 72).

Ao começar o período letivo, é recomendado que o professor faça uma avaliação diagnóstica da sua classe, para verificar o que os alunos aprenderam nos anos anteriores, quais os conhecimentos prévios que eles estão levando para aquela série. É frequente o nível de conhecimento variar de aluno para aluno de uma mesma série. Por serem diferentes, uns aprendem mais rapidamente que os outros. Também alguns alunos têm mais facilidade para reter o que foi aprendido, enquanto outros esquecem mais rapidamente. É por meio dessa avaliação inicial, com função diagnóstica, “[...] que o professor vai determinar quais os conhecimentos

e habilidades devem ser retomados, antes de introduzir os conteúdos programáticos específicos”. (HAYDT, 1988, p. 20). Nesse aspecto:

No início de cada unidade de ensino, é recomendável que o professor verifique quais as informações que seus alunos já têm sobre o assunto, e que habilidades apresentam para dominar o conteúdo. Isso facilita o desenvolvimento da unidade e ajuda a garantir a eficácia do processo ensino-aprendizagem. (HAYDT, 1988, p. 20)

Por meio da avaliação diagnóstica, o professor analisa os conhecimentos já alcançados pelos alunos, suas experiências pessoais, seus raciocínios e estratégias espontâneas, suas atitudes adquiridas em relação à aprendizagem, para em seguida adequar seu conteúdo às necessidades e dificuldades dos alunos e para que estes se conscientizem de seu ponto de partida.

Segundo Luckesi (2002, p. 82), “[...] se o conhecimento ou habilidade é importante e o aluno não o adquiriu, há que trabalhar para que adquira [...]”. Dessa forma:

A avaliação diagnóstica servirá de ajuda ao processo de ensino aprendizagem: fornecerá aos professores elementos que permitem identificar os conhecimentos prévios dos alunos, bem como os pontos críticos para que se avance na construção do conhecimento, tendo em vista um projeto de escola não - excludente. (CANEN, 1999, p. 15-16)

Em uma abordagem de avaliação diagnóstica é necessário um diálogo constante entre avaliadores e avaliados, para avançar na construção do conhecimento e no crescimento de alunos e professores. Para isso, diversos instrumentos podem ser utilizados nesse tipo de avaliação, de acordo com a criatividade dos professores e os recursos disponíveis em sua realidade, tais como: provas, testes, portfólio, questionários, roteiros de observação e de entrevista com alunos e pais de alunos. Deste modo:

Os instrumentos - portfólio, check-lists, escalas de atitudes, anedotários - são úteis quando bem elaborados e asseguram a reutilização dos dados como guia para o ensino, assim como instrumento para auto-avaliação. A partir dessas informações, o processo de ensino e aprendizagem pode ser desencadeado permitindo a apropriação e elaboração, além de exigir que o sujeito pense sobre os próprios conceitos. (ALVARENGA, 2002, p. 15)

Os autores têm chamado a atenção, conforme Alvarenga (2002, p. 13), para a necessidade de que os conhecimentos prévios dos alunos, e sua diversidade, “[...] sejam objeto de avaliação para, a partir deles e das relações entre eles, poder

integrar os conhecimentos pretendidos e então verificar se houve aprendizagem”.
Nessa perspectiva:

Descobrir que bagagem os alunos trazem, seus conceitos espontâneos e científicos, esquemas de aprendizagem, formas como resolvem problemas, fatores atitudinais, motivacionais e afetivos, curiosidade, estilo cognitivo, crenças, torna-se importante para proposição de atividades de aprendizagem dos conteúdos a serem ensinados. (ALVARENGA, 2002, p. 13).

O ato de avaliar “[...] implica dois processos articulados e indissociáveis: *diagnosticar e decidir*. Não é possível uma decisão sem um diagnóstico, e um diagnóstico, sem uma decisão, é um processo abortado” (Luckesi 2000, p.08, grifos do autor). Primeiramente vem o processo de diagnosticar, constituído de uma constatação e de uma qualificação do objeto da avaliação. O ato de avaliar inicia-se pela constatação, de como o objeto é. “Não há possibilidade de avaliação sem a constatação” (LUCKESI, 2000, p.08). A segunda parte do ato de diagnosticar é atribuir uma qualidade, positiva ou negativa ao objeto que está sendo avaliado. Depois de configurado e qualificado, é obrigatório uma tomada de decisão sobre ele. A partir disso:

O ato de qualificar, por si, implica uma *tomada de posição* - positiva ou negativa -, que, por sua vez, conduz a uma *tomada de decisão*. Caso um objeto seja qualificado como satisfatório, o que fazer com ele? Caso seja qualificado como insatisfatório, o que fazer com ele? O ato de avaliar não é um ato neutro que se encerra na constatação. Ele é um ato dinâmico, que implica na decisão de “o que fazer”. Sem este ato de decidir, o ato de avaliar não se completa. Ele não se realiza. (LUCKESI, 2000, p. 08, grifos do autor).

Na avaliação diagnóstica, o professor constata se os alunos estão preparados ou não para adquirir novos conhecimentos e identifica as dificuldades de aprendizagens. Desse modo, Luckesi (2000, p. 08), ressalta que a avaliação auxilia uma vida mais plena, “[...] desde que constata, qualifica e orienta possibilidades novas e, certamente mais adequadas”. Diante disso:

[...] a avaliação diagnóstica será, com certeza, um instrumento fundamental para auxiliar cada educando no seu processo de competência e crescimento para a autonomia, situação que lhe garantirá sempre relações de reciprocidade. (LUCKESI, 2002, p. 44).

Segundo Luckesi (2002, p. 34, grifos do autor), “[...] a atual prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a *classificação* e não o *diagnóstico*, como deveria ser constitutivamente”. De acordo com Canen (1999, p. 16), “[...] ao contrário da avaliação classificatória, a avaliação diagnóstica é vista como um processo de construção permanente, de acerto de estratégias para mobilizar a aprendizagem, de auxílio a alunos e professores [...]”. Desse modo:

Com isso queremos dizer que a primeira coisa a ser feita , para que a avaliação sirva à democratização do ensino, é modificar a sua utilização de classificatória para diagnóstica. Ou seja, a avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem. [...] Desse modo, a avaliação não seria tão somente um instrumento para a aprovação ou reprovação dos alunos, mas sim um instrumento de diagnóstico de sua situação, tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para a sua aprendizagem. Se um aluno está defasado não há que, pura e simplesmente, reprová-lo e mantê-lo nesta solução. (LUCKESI, 2002, p. 81).

Para Vasconcellos (2002, p. 51), a ideia mais enfatizada é que “[...] este diagnóstico deve servir para a reorientação do trabalho docente e discente, rumo ao objetivo principal da avaliação que é fazer com que o educando aprenda”. E acrescenta que “[...] a função classificatória é responsabilizadora por prejuízos aos educandos e é minimizadora nas novas propostas de avaliação”. (VASCONCELLOS , 2002, p. 51). Nessa perspectiva:

Com a função classificatória, a avaliação constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento; com a função diagnóstica, ao contrário, ela constitui-se num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência, etc. (LUCKESI, 2002, p. 35).

A avaliação diagnóstica não deve se realizar de uma forma solta e isolada. Conforme Luckesi (2002, p. 82), “[...] para que a avaliação diagnóstica seja possível, é preciso compreendê-la e realizá-la comprometida com uma concepção pedagógica”. Sendo assim:

[...] aprendizagem exige que ela seja um instrumento *auxiliar da aprendizagem* e não um instrumento de aprovação ou reprovação dos alunos. Este é o princípio básico e fundamental para que ela venha a ser diagnóstica. Assim como é constitutivo do diagnóstico médico estar preocupado com a melhoria da saúde do cliente, também é constitutivo da avaliação da aprendizagem estar atentamente preocupada com o

crescimento do educando. Caso contrário, nunca será diagnóstica. (LUCKESI, 2002, p. 82, grifos do autor).

Como nos mostra Haydt (1988), a avaliação diagnóstica, além de determinar a presença ou ausência dos pré-requisitos necessários para que as novas aprendizagens possam efetivar-se, ela também tem outro propósito: “[...] identificar as dificuldades de aprendizagem, tentando discriminar e caracterizar suas possíveis causas”. (HAYDT, 1988, p. 23).

Algumas dessas dificuldades são de natureza cognitiva e tem sua origem no próprio processo ensino aprendizagem. É o caso dos alunos que apresentam dificuldades em determinadas matérias escolares, como por exemplo, em Língua Portuguesa ou Matemática. Antes de rotular o aluno como “incapaz”, o professor precisa se conscientizar e localizar a causa dessa dificuldade. Neste tipo de avaliação, o professor tem possibilidades de detectar essas dificuldades. Diante disso:

[...] as dificuldades que têm sua origem no próprio processo ensino aprendizagem, e dele são decorrentes, devem ser sanadas através de um trabalho contínuo e sistemático de recuperação, pois sua solução é da estrita competência do professor. (HAYDT, 1988, p. 24).

Outras dificuldades que o aluno pode apresentar também são de natureza afetiva e emocional, decorrentes de situações conflitantes vivenciadas por ele em casa, na escola ou com os colegas. Esses problemas podem se manifestar no comportamento do aluno em sala de aula, interferindo no processo ensino aprendizagem. Cabe ao professor investigar as causas desses problemas, que pode ser verificado naquele aluno que é muito indisciplinado, que se recusa a fazer as atividades em sala de aula e briga constantemente com os colegas, ou naquele que é muito quieto, distraído e desmotivado, que se isola dos demais em sala. Nesse caso, o professor pode ajudar de várias formas:

- estimulando o relacionamento entre os alunos, através de jogos e atividades dinâmicas que possam incrementar a integração da classe;
- distribuindo funções e dividindo tarefas, como apagar a lousa, distribuir os cadernos, pendurar cartazes etc., o que permite que todos os alunos participem da dinâmica da sala de aula e se sintam responsáveis por ela;
- reforçando o comportamento positivo sem exacerbar nas críticas negativas, pois o reforço positivo aumenta a motivação e o sentimento de autoconfiança e de auto estima. (HAYDT, 1988, p. 25).

Haydt (1988) assinala que muitas vezes esses problemas afetivos e emocionais ultrapassam o âmbito de atuação do professor. Nesse caso, comunicado aos pais ou responsáveis do aluno, ele encaminha a um profissional especializado que ofereça tratamento ao caso.

A função da avaliação diagnóstica é possibilitar ao educador compreender o nível de aprendizagem que o aluno se encontra e determinar as causas de suas dificuldades, para em seguida tomar decisões para que o aluno avance no seu processo de aprendizagem. Segundo Lima (1970, p. 600), “[...] o professor deve ser um especialista em diagnosticar e em orientar a aprendizagem, principalmente dos alunos que têm dificuldades. Se todos aprendem sem dificuldades, o professor não pode provar sua competência”. Dessa forma:

A função ontológica (constitutiva) da avaliação é a de diagnóstico. Articulada com esta função básica estão: a) a função de propiciar a auto compreensão, tanto do educando quanto do educador; b) a função de motivar o crescimento, na medida em que diagnostica e cria o desejo de obter resultados mais satisfatórios; c) função de aprofundamento da aprendizagem: os exercícios que são executados na prática da avaliação podem e devem ser tomados como exercícios de aprendizagem; d) a função de auxiliar a aprendizagem. (LUCKESI, 2002, p. 175-177).

A avaliação, segundo Alvarenga (2002, p. 18), começa, então, muito antes do que se imagina. “Conhecer peculiaridades sobre os alunos, o que fazem, quem são, suas expectativas ou possíveis pontos de chegada, são alguns exemplos de inícios possíveis do processo de avaliação”.

Enfim, a avaliação diagnóstica consiste na sondagem, projeção e retrospectiva das situações dos desenvolvimentos do aluno, permitindo constatar as causas de repetidas dificuldades de aprendizagem, permitindo:

- conhecer o aluno;
- fazer uma sondagem, projeção e retrospectiva da situação de desenvolvimento do aluno
- ajustar o programa da disciplina ao nível do aluno;
- a autoavaliação do que o aluno sabe ou não;
- prevenir – saber como está para relacionar com os novos conhecimentos;
- investigar as causas das dificuldades.

Quando os objetivos não forem atingidos, devem ser reelaborados e aplicadas novas estratégias para que se efetua a produção do conhecimento. Sant'anna (1999) complementa que “[...] esta modalidade deve ser feita no início de cada ciclo de estudos através de uma reflexão constante, crítica e participativa”.

A avaliação diagnóstica, segundo Melchior (2003, p. 44) “[...] tem como pressuposto, a dialética constante entre avaliadores e avaliados, sempre na construção dos saberes, das habilidades e das atitudes dos educandos.” Para a sua realização, o professor deve se apropriar de instrumentos que atendam as necessidades dos alunos de acordo com a criatividade, a sensibilidade e os recursos didáticos disponíveis na instituição de ensino.

3.2.2 A Função Formativa

A avaliação formativa acontece durante o processo de ensino, com a função de re-pensar o ensino, pensar em outra proposta para o aluno aprender. Fornece dados para aperfeiçoar o processo ensino e aprendizagem, verifica se os objetivos foram ou não atingidos. Também não é atribuída nota. De acordo com Haydt (1988, p. 11), “[...] a avaliação pode ser útil para orientar tanto o aluno como o professor: fornece informações sobre o aluno para melhorar sua atuação e dá elementos ao professor para aperfeiçoar seus procedimentos didáticos”. Nesse aspecto:

A avaliação formativa, com função de controle, é realizada durante todo o decorrer do período letivo, com o intuito de verificar se os alunos estão atingindo os objetivos previstos, isto é, quais os resultados alcançados durante o desenvolvimento das atividades. [...] É principalmente através da avaliação formativa que o aluno conhece seus erros e acertos e encontra estímulo para um estudo sistemático. (HAYDT, 1988, p. 17-18).

Na visão de Hadji (2001), a partir do momento que informa, a avaliação é formativa. Ela torna-se formativa na medida em que “[...] se inscreve em um projeto educativo específico, o de favorecer o desenvolvimento daquele que aprende, deixando de lado qualquer outra preocupação”. (HADJI, 2001, p. 20). E acrescenta que “[...] uma avaliação não precisa conformar-se a nenhum padrão metodológico para ser formativa. Para facilitar o próprio processo, basta-lhe informar os atores do processo educativo”. (HADJI, 2001, p. 20). Deste modo:

[...] uma avaliação formativa informa os dois principais atores do processo: O professor, que será informado dos efeitos reais de seu trabalho pedagógico, poderá regular sua ação a partir disso. O aluno, que não somente saberá onde anda, mas poderá tomar consciência das dificuldades que encontra e tornar-se-á capaz, na melhor das hipóteses, de reconhecer e corrigir ele próprio seus erros. (HADJI, 2001, p. 20).

Segundo Rabelo (1998, p. 73), uma avaliação formativa tem a finalidade de “[...] proporcionar informações acerca do desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem, com o fim de que o professor possa ajustá-lo às características das pessoas a que se dirige”. Entre suas principais funções estão, as de tranquilizar, apoiar, orientar, reforçar, corrigir, etc. “É uma avaliação incorporada no ato do ensino e integrada na ação de formação”. (RABELO, 1998, p. 73). Conforme Bloom; Hastings e Madaus (1983, p. 130), na avaliação formativa é necessário “[...] tentar investigar os tipos de evidências mais úteis ao processo, procurar o melhor método de relatar essas evidências, e encontrar formas de reduzir os efeitos negativos associados à avaliação [...]”. Nesta perspectiva:

É uma avaliação que contribui para melhorar a aprendizagem, pois, informa ao professor sobre o desenvolver da aprendizagem e ao aluno sobre os seus sucessos e fracassos, o seu próprio caminhar. Assim, proporciona segurança e confiança do aluno nele próprio; *feedback* ao dar rapidamente informações úteis sobre etapas vencidas e dificuldades encontradas; diálogo entre professor e aluno, bem fundamentado em dados precisos e consistentes. Além disso, a avaliação formativa assume uma função reguladora, quando permite tanto a alunos como os professores ajustarem estratégias e dispositivos. Ela pode reforçar positivamente qualquer competência que esteja de acordo com alguns objetivos previamente estabelecidos e permitir ao próprio aluno analisar situações, reconhecer e corrigir seus eventuais erros nas tarefas. (RABELO, 1998, p. 73-74, grifos do autor).

Nesse sentido, a avaliação formativa tem a função de realimentação dos procedimentos de ensino, o que Haydt (1988), denomina de *feedback* “[...] à medida que fornece dados ao professor para replanejar seu trabalho docente, ajudando-o a melhorar o processo ensino aprendizagem”. (HAYDT, 1988, p. 21-22).

Como nos mostra Bloom; Hastings e Madaus (1983, p. 145-147), “[...] o que o aluno precisa é de um *feedback* que o informe a respeito do que aprendeu e do que ainda necessita aprender”.

A avaliação deve desempenhar uma função estimuladora e de incentivo ao estudo. O *feedback* é importante, pois permite um retorno tanto do professor, quanto do aluno em relação ao processo ensino aprendizagem. Para que a avaliação

cumpra sua função, é fundamental, segundo Haydt (1988, p. 27), “[...] que o aluno conheça os resultados de sua aprendizagem, isto é, que logo após o término de uma prova saiba quais foram seus acertos e erros”. Sendo assim:

Entendendo o conhecimento como algo construído na relação sujeito-objeto, esse *feedback* só cumprirá efetivamente o seu papel, se considerarmos, em um projeto de avaliação, tanto o estágio de desenvolvimento em que um aluno se encontra em um dado momento, como também o processo através do qual ele está elaborando o seu conhecimento. (RABELO, 1998, p. 12, grifos do autor).

O progresso do processo educativo deve ser acompanhado de uma avaliação constante. Uma avaliação que motive o aluno a superar suas dificuldades e não como instrumento de tortura e punição. Avaliar é perceber se o objetivo foi atingido em relação ao que foi proposto.

Hoffmann (1995, p. 18), afirma que a avaliação é a “[...] reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento do educando, na sua trajetória de construção do conhecimento”. Apesar disso, Méndez (2002, p.83), reforça que “[...] a avaliação converte-se em atividade de aprendizagem estreitamente ligada à prática reflexiva e crítica, da qual todos saem beneficiados porque a avaliação é – deve ser - fonte de conhecimento e impulso para conhecer”. Diante disso:

A avaliação formativa implica, por parte do professor, flexibilidade e vontade de adaptação, de ajuste. Este é sem dúvida um dos únicos indicadores capazes de fazer com que se reconheça de fora uma avaliação formativa: o aumento da variabilidade didática. Uma avaliação que não é seguida por uma modificação das práticas do professor tem poucas chances de ser formativa! Por outro lado, compreende-se por que se diz frequentemente que a avaliação formativa é, antes, contínua. [...] As correções a serem feitas com o objetivo de melhorar o desempenho do aluno, e que concernem portanto tanto à ação de ensino do professor quanto à atividade de aprendizagem do aluno, são escolhidas em função da análise da situação, tornada possível pela avaliação formativa. (HADJI, 2001, p.21).

A avaliação tem que ser instrumento que aponta informações sobre o aluno, como ele está, se aprendeu ou não. Com esses elementos em mãos, o professor observa se precisa retomar o conteúdo, trabalhar de forma diferente ou se todos os alunos já aprenderam.

De acordo com Rabelo (1998), “[...] é preciso fazer da avaliação um instrumento que auxilie a aprendizagem. É um momento de conhecer melhor os alunos e interagir com eles”. Para Méndez (2002, p. 82), a avaliação deve “[...]”

constituir uma oportunidade real de demonstrar o que os sujeitos sabem e como o sabem. Somente assim o professor poderá detectar a consistência do saber adquirido e a solidez sobre a qual vai construindo seu conhecimento”. Nesse aspecto:

A finalidade da avaliação, ao desencadear estudos, não é assim, a de simplesmente observar se os alunos apresentam ou não condições de “dar conta” das propostas delineadas, ou perceber, de início, os que apresentam mais ou menos dificuldades em determinada área. Mas a de conhecê-los cada vez melhor, tateando em busca de questões que verdadeiramente os provoquem a agir, à escuta de suas próprias questões, propondo em conjunto situações que lhes sejam verdadeiramente problemáticas a ponto de lhes despertar a atividade, a curiosidade [...]. (HOFFMANN, 1995, p. 86).

Segundo Haydt (1988), quando se avalia uma classe, durante ou no final de uma unidade de ensino, e a maioria dos alunos não atingiram um bom resultado, o professor, antes de qualquer coisa, deve questionar a eficácia do seu trabalho didático, ele mesmo deve se avaliar. Ele deve fazer uma auto avaliação do seu trabalho, se sua linguagem está adequada, se os alunos compreendem o que ele fala, se precisa mudar sua maneira de ensinar, utilizando procedimentos mais eficazes para a fixação dos conteúdos trabalhados, propor situações que motivem seus alunos, entre outros. Dessa forma:

Essas perguntas e outras mais o professor pode fazer a si mesmo, na tentativa de repensar o seu trabalho em sala de aula. Cabe a ele replanejar a sua atuação didática, verificando de que forma pode aperfeiçoá-la, para que seus alunos obtenham mais êxito na aprendizagem. [...] É se colocando essas e outras questões que o professor poderá encontrar novos caminhos na tentativa de melhorar o processo ensino-aprendizagem dos alunos de baixo aproveitamento. (HAYDT, 1988, p. 22).

A avaliação é um dos componentes indispensáveis de todo o processo educativo. É fundamentalmente, acompanhamento do desenvolvimento do aluno no processo de construção do conhecimento. O professor precisa caminhar junto com o educando, passo a passo, durante a aprendizagem.

Nesse sentido, “[...] avaliar é dinamizar oportunidades de ação-reflexão, num acompanhamento permanente do professor, que incitará o aluno a novas questões [...]”. (HOFFMANN 1995, p. 20). Sendo assim:

[...] a ideia de avaliação formativa corresponde ao modelo ideal de uma avaliação: - colocando-se deliberadamente a serviço do fim que lhe dá sentido: tornar-se um elemento, um momento determinante da ação

educativa; - propondo-se tanto a contribuir para uma evolução do aluno quanto a dizer o que, atualmente, ele é; - inscrevendo-se na continuidade da ação pedagógica, ao invés de ser simplesmente uma operação externa de controle, cujo agente poderia ser totalmente estrangeiro à atividade pedagógica. (HADJI, 2001, p. 21).

Uma das propostas de avaliação, é a ênfase que não deve ser somente nas respostas certas ou erradas, mas, sim, como um aluno chega a tais respostas, tanto as certas quanto as erradas. De acordo com Hoffmann (1995, p. 78), “[...] torna-se sumamente importante o acompanhamento pelo professor das tarefas realizadas pelo educando em todos os graus de ensino”. Diante disso:

Só que esse “acompanhar” abandona o significado atual de retificar, re-escrever, sublinhar, apontar erros e acertos. E se transforma numa atividade de pesquisa e reflexão sobre as soluções apresentadas pelo aluno, anotando respostas diferentes, questões não respondidas, registrando-se relações entre soluções apresentadas por ele. Esse acompanhamento ativo do processo de construção de hipóteses pelas crianças fundamentaria o processo educativo intermediador entre uma tarefa e as que lhe sucedem, no sentido de favorecer e observar os avanços na construção do conhecimento. (HOFFMANN, 1995, p. 78-79, grifos do autor).

Conforme Abrecht (1994, p. 68), “[...] no fundo a avaliação formativa consiste sempre, essencialmente, na questão de saber se determinada aprendizagem teve sentido, e qual esse sentido”. Como afirma Hoffmann (1995, p.67), “[...] o conhecimento produzido pelo educando, num dado momento de sua experiência de vida, é um conhecimento em processo de superação”. O aluno sempre está se inovando, passa por novos desafios, novas situações e formulam e reformulam suas hipóteses.

Na visão de Bloom; Hastings e Madaus (1983, p. 142), “[...] a nosso ver, o maior mérito da avaliação formativa está na ajuda que ela pode dar ao aluno em relação à aprendizagem da matéria e dos comportamentos, em cada unidade de aprendizagem”. Deste modo:

[...] a avaliação formativa não apenas fornece dados para que o professor possa realizar um trabalho de recuperação e aperfeiçoar seus procedimentos de ensino como também oferece ao aluno informação sobre seu desempenho em decorrência da aprendizagem, fazendo-o conhecer seus erros e acertos e dando-lhe oportunidade para recuperar suas deficiências. É nesse sentido que a avaliação assume sua dimensão orientadora, criando condições para a recuperação paralela e orientando o estudo contínuo e sistemático do aluno, para que sua aprendizagem possa avançar em direção aos objetivos propostos. (HAYDT, 1988, p 21).

Para Ramos (2000, p. 15), “[...] a avaliação é formativa, já que conscientiza o aluno em relação ao seu próprio desempenho e o obriga a refletir sobre ele”. Abrecht (1994, p. 69), salienta que “[...] a verdadeira avaliação formativa começa no momento em que se põe o aluno a refletir sobre os objetivos que lhe são propostos”.

Segundo Hoffmann (1995, p. 153), avaliação significa a ação provocativa do professor, “[...] desafiando o educando a refletir sobre as situações vividas, a formular e reformular hipóteses encaminhando-se a um saber enriquecido”. Nesta perspectiva:

[...] repetir simplesmente, fazer muitas tarefas, não é suficiente para a compreensão do educando. É necessária a tomada de consciência sobre o que se executa. De acordo com essa teoria, igualmente, o objeto do conhecimento não é simplesmente um “*dado*” de cópia ou repetição, mas sempre o resultado de uma construção, que pressupõe a organização da experiência de modo a tornar esse “*dado*” compreensível ao sujeito. Ou seja, compreender não significa repetir ou memorizar, mas descobrir as razões das coisas, numa compreensão progressiva nas nações. (HOFFMANN, 1995, p. 73, grifos do autor).

Para avaliar, se faz necessário ter um objetivo planejado. Sem estabelecer objetivo, o professor não conseguirá avaliar seus alunos, pois não saberá se os mesmos atingiram ou não determinado objetivo. Isso não ajudará o processo ensino aprendizagem e só atrapalhará o desenvolvimento do aluno. A avaliação, portanto, com base em Haydt (1988) se alcança em função dos objetivos. Estes formam o elemento que norteiam a avaliação. Diante disso:

A avaliação é um *processo contínuo e sistemático*. Portanto, ela não pode ser esporádica nem improvisada, mas, ao contrário, deve ser constante e planejada. Nessa perspectiva, a avaliação faz parte de um sistema mais amplo que é o processo ensino – aprendizagem, nele se integrando. Como tal, ela deve ser planejada para ocorrer normalmente ao longo de todo esse processo, fornecendo *feedback* e permitindo a recuperação imediata quando for necessário. (HAYDT, 1988, p. 13-14, grifos do autor).

Segundo Jorba e Sanmartí (2003, p. 30), a avaliação formativa “[...] responde a uma concepção do ensino que considera que aprender é um longo processo por meio do qual o aluno vai reestruturando seu conhecimento a partir das atividades que executa”. Ainda nesta mesma linha de considerações, acrescentam que “[...] se um estudante não aprende, não é apenas porque não estuda ou não possui as capacidades mínimas: a causa pode estar nas atividades que lhe são propostas”. (JORBA; SANMARTÍ, 2003, p. 30). Nesse aspecto:

Esse tipo de avaliação tem, pois, como finalidade fundamental, uma função ajustadora do processo de ensino – aprendizagem para possibilitar que os meios de formação respondam às características dos estudantes. Pretende, principalmente, detectar os pontos frágeis da aprendizagem, mais do que determinar quais os resultados obtidos com essa aprendizagem. [...] os erros são objetos de estudo, pois revelam a natureza das representações ou estratégias elaboradas pelo estudante. Por meio dos erros, pode-se diagnosticar que tipo de dificuldades têm os estudantes para realizar as tarefas propostas e dessa maneira poder arbitrar os mecanismos necessários para ajudá-los a superarem-nas. (JORBA; SANMARTÍ, 2003, p. 30).

Sob essa visão, é preciso fazer da avaliação um momento integrador do processo ensino aprendizagem, um recurso pedagógico útil e necessário para auxiliar os envolvidos no processo de construção do conhecimento. Não é julgar, excluir, medir, examinar. Hadji (2001, p. 27), assinala que “[...] a ideia de que a avaliação é uma medida dos desempenhos dos alunos está, solidamente enraizada na mente dos professores e, frequentemente na dos alunos”.

Nessa perspectiva, segundo Méndez (2002, p. 62, grifos do autor), “[...] avaliar é conhecer, é contrastar, é dialogar, é indagar, é argumentar, é deliberar, é raciocinar, é aprender. [...] Quem avalia com intenção formativa quer conhecer a qualidade dos processos e dos resultados”. Para Bloom; Hastings e Madaus (1983, p. 67), “[...] seu objetivo não consiste em atribuir nota ou um certificado para o aluno, mas ajudar tanto ao professor como ao aluno a se deter na aprendizagem específica necessária ao domínio da matéria”. Dessa forma:

[...] Chega de confundir a avaliação da aprendizagem com exames. A avaliação da aprendizagem, por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, diversa dos exames, que não são amorosos, são excludentes, não são construtivos, mas classificatórios. A avaliação inclui, traz para dentro; os exames selecionam, excluem, marginalizam. (LUCKESI, 2000, p. 7).

Com base em Abrecht (1994, p. 18, grifos do autor), a avaliação formativa “[...] não é uma *verificação* de conhecimentos. É antes o *interrogar-se sobre um processo*; é o refazer do caminho percorrido, para refletir sobre o processo de aprendizagem em si mesmo”. E acrescenta que a mesma deverá levar o aluno a “[...] explicitar cada vez mais, a sua trajetória e a interiorizar os critérios que lhe permitam identificar, por si próprio, os aspectos positivos e as falhas do seu percurso ou das coisas que vai produzindo”. (ABRECHT, 1994, p. 19). Sendo assim:

Os grandes objetivos da avaliação formativa são, de fato, a *conscientização, por parte do aluno*, da dinâmica do processo de aprendizagem (objetivos, dificuldades, critérios) *por oposição a uma orientação cega e teleguiada*, por parte do professor; a *luta contra a passividade e a papinha feita*, mais do que grandes êxitos em aprendizagens pontuais, ou o sucesso em incertas possibilidades diagnósticas e terapêuticas (de remediação). Aprender deve ser algo diferente de um jogo de loto. (ABRECHT, 1994, p. 19, grifos do autor).

Então, realizar a avaliação formativa por quê? De acordo com Mezzaroba; Alvarenga (1999, p. 67), “[...] porque visa melhorar a formação do aluno; sua preocupação maior é ajudar o aluno a aprender e o mestre a ensinar. Por isso, deve ocorrer desde o início do ano escolar, em todas as matérias [...]”.

Como nos mostra Abrecht (1994), além de todas as funções da avaliação formativa, a mais importante é a de instrumento de ajuda. E este instrumento tornará mais interessante quanto mais essa ajuda for pertinente e adequada aos problemas que vão surgindo.

Contudo, informa o professor e o aluno sobre resultados da aprendizagem no desenvolvimento das atividades escolares, sendo um processo contínuo. O educador a utilizará durante o decorrer do ano letivo. Perrenoud (1999, p. 50), assim a compreende: “É formativa toda avaliação que auxilia o aluno a aprender e a se desenvolver [...]”, ou seja, que colabora para a regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo.

Essa modalidade de avaliação, além de fornecer dados sobre o progresso da aprendizagem do aluno, contribui significativamente para o professor adequar seus procedimentos de ensino às necessidades da turma. De um jeito ou de outro, ela cumpre a finalidade de aperfeiçoar o processo ensino aprendizagem. Neste sentido, a avaliação fornece feedback, no processo de ensinar e aprender.

Melchior afirma que:

Se esse processo for desenvolvido de forma sistemática por todos os professores, supõe-se que, gradativamente, os alunos comecem a entender que não se estuda visando um determinado valor, mas para aprender e, na medida em que vão fazendo as correções durante o processo, busquem perder o medo de errar e de serem avaliados. (MELCHIOR, 2003, P. 47).

Como o próprio nome diz, esta modalidade se situa no centro da ação de formação, ao caracterizar-se como informativa (informa os atores do processo educativo); corretiva (corrige a ação, modificando-a quando for necessário); e,

propositiva (conhecidas as dificuldades do aluno e das condições, trabalha-se rumo a uma “utopia promissora”).

3.2.3 A Função Somativa

A avaliação somativa acontece ao final do processo de ensino. Serve para ver o que o aluno aprendeu depois de todo conteúdo trabalhado pelo professor. São atribuídas notas que serão divulgadas posteriormente. Conforme Bloom; Hastings e Madaus (1983, p. 98), a avaliação somativa é realizada ao final de um período de ensino, “[...] a fim de atribuir uma nota ou dar um certificado aos alunos, relativos a uma unidade, capítulo, curso ou trabalho semestral, entre outras coisas”. E acrescentam que “[...] é justamente a avaliação que gera tanta ansiedade e defesa entre os alunos, professores e programadores do ensino”. (BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1983, p. 128). Nesta perspectiva:

A avaliação somativa, com função classificatória, realiza-se ao final de um curso, período letivo ou unidade de ensino, e consiste em classificar os alunos de acordo com níveis de aproveitamento previamente estabelecidos, geralmente tendo em vista sua promoção de uma série para outra, ou de um grau para outro. (HAYDT, 1988, p.18).

Segundo Rabelo (1998, p. 72), uma avaliação somativa normalmente “[...] é uma avaliação pontual, já que, habitualmente, acontece no final de uma unidade de ensino, de um curso, um ciclo ou um bimestre, sempre tratando de determinar o grau de domínio de alguns objetivos previamente estabelecidos”. Acrescentando que “[...] faz um inventário com o objetivo social de pôr à prova, de verificar. Portanto, além de informar, situa e classifica. Sua principal função é dar *certificado, titular*”. (RABELO, 1998, p. 72, grifos do autor).

Abrecht (1994, p. 33, grifos do autor), reforça que a avaliação somativa “[...] é a avaliação “tradicional”, que *encerra* uma fase de aprendizagem, através da verificação dos conhecimentos adquiridos, sancionando os resultados obtidos – sob diversas formas – e rejeitando o erro”.

Haydt (1988, p. 25), afirma que a avaliação somativa supõe uma comparação, “[...] pois o aluno é classificado segundo o nível de aproveitamento e rendimento alcançado, geralmente em comparação com os demais colegas, isto é, com o grupo

classe”. E acrescenta que em um sistema escolar seriado, faz-se necessário “[...] promover os alunos de uma série para outra, e de um grau ou curso para outro. O aluno vai ser promovido de acordo com o aproveitamento e o nível de adiantamento alcançado”. (HAYDT, 1988, p. 25). Diante disso:

É com esse propósito que é utilizada a avaliação somativa, com função classificatória, pois ela consiste em classificar os resultados da aprendizagem alcançados pelos alunos ao final de um semestre, ano ou curso, de acordo com níveis de aproveitamento preestabelecidos. Portanto, consiste em atribuir ao aluno uma nota ou conceito final para fins de promoção. (HAYDT, 1988, p. 25).

Segundo Mezzaroba; Alvarenga (1999), a avaliação classificatória se realiza de forma estática e mecânica, atendendo as exigências da pedagogia tradicional. “Ocorrendo ao final do ensino, impossibilita mudanças processuais, classifica e hierarquiza os alunos em inferiores, médios e superiores”. (MEZZAROBA; ALVARENGA, 1999, p. 67-68). A respeito disso:

A avaliação tem se caracterizado como disciplinadora, punitiva e discriminatória, como decorrência, essencialmente, da ação corretiva do professor e os enunciados que emite a partir dessa correção. Daí a crítica que faço sobre a utilização de notas, conceitos, estrelinhas, carimbos, e outras menções nas tarefas dos alunos. O sentido discriminatório da avaliação começa nesse momento. As crianças comparam as tarefas entre si, o número de estrelinhas, os décimos e centésimos. Classificam-se, eles mesmos, em burros e inteligentes, e têm sua auto-estima abalada a ponto de surgirem bloqueios intransponíveis. (HOFFMANN, 1993, p. 111).

Portanto, os profissionais da escola não devem utilizar a avaliação apenas como instrumento de classificação. Na visão de Vasconcellos (2002, p. 57), ela tem que servir para uma “[...] tomada de decisão quanto às providências a tomar rumo ao objetivo principal do processo ensino-aprendizagem que é o crescimento e a aprendizagem do aluno”. Para Luckesi (2002), a avaliação exercida apenas com a função de classificar alunos, não dá ênfase ao desenvolvimento e em nada auxilia o crescimento deles na aprendizagem. Luckesi (2002, p. 35), destaca que a função classificatória “[...] subtrai da prática da avaliação aquilo que lhe é constitutivo: a obrigatoriedade da tomada de decisão quanto à ação, quando ela está avaliando uma ação”.

A avaliação assume uma dimensão mais abrangente. Ela não se reduz apenas a atribuir notas. As práticas avaliativas classificatórias, como afirma Hoffmann (2005, p. 16), “[...] fundam-se na competição e no individualismo, no poder,

na arbitrariedade presentes nas relações entre professores e alunos, entre os alunos e entre os próprios professores”. Nesse aspecto:

Os alunos têm sua atenção centrada na promoção. [...] O que predomina é a nota; não importa *como* elas foram obtidas nem *por quais caminhos*. São operadas e manipuladas como se nada tivessem a ver com o percurso ativo do processo de aprendizagem. [...] Os pais das crianças e dos jovens, em geral, estão na expectativa das notas dos seus filhos. O importante é que tenham notas para serem aprovados. (LUCKESI, 2002, p. 18-19, grifos do autor).

Para Souza (1997, p. 85), “[...] a atribuição de nota é vista como meio de controle do aluno para que ele realize as tarefas propostas pelo professor e mantenha-se disciplinado em sala de aula”. E acrescenta que “[...] a nota passa a ser um fim e não apenas a representação do rendimento do aluno”. (SOUZA, 1997, p. 86). “As notas se tornam a divindade adorada tanto pelo professor como pelos alunos. [...]. É a nota que domina tudo; é em função dela que se vive na prática escolar”. (LUCKESI, 2002, p. 24).

De acordo com Luckesi (2002, p. 66), a atual prática da avaliação escolar “[...] tem estado contra a democratização do ensino, na medida em que não tem colaborado para a permanência do aluno na escola e a sua promoção qualitativa”. Dessa forma:

A avaliação da aprendizagem existe propriamente para garantir a qualidade da aprendizagem do aluno. Ela tem a função de possibilitar *uma qualificação da aprendizagem do educando*. Observar bem que estamos falando de *qualificação* do educando e não de *classificação*. O modo de utilização classificatória da avaliação, é um lídimo modo de fazer da avaliação do aluno um instrumento de ação contra a democratização do ensino, na medida em que ela não serve para auxiliar o avanço e crescimento do educando, mas sim para assegurar a sua estagnação, em termos de apropriação dos conhecimentos e habilidades mínimos necessários. (LUCKESI, 2002, p. 66, grifos do autor).

Conforme Lima (1970, p. 597), “[...] a verificação dos resultados escolares não deve ser uma sentença, mas um diagnóstico que orienta a tarefa do professor”. O sistema de verificação que consiste em comparar os alunos entre si, de acordo com Lima (1970, p. 599-600) “[...] não só é profundamente injusto, como provoca hostilidades e desavenças, quebrando a desejável solidariedade que deve ser cultivada na juventude. Cada aluno deve ser comparado a si próprio, apenas”. Ainda nesta mesma linha de considerações, Lima (1970, p. 600), ressalta que “as comparações criam competição, ódio, inveja, desânimo”. Nessa perspectiva:

O atual processo de verificação do rendimento, se por um lado é instrumento precário de avaliação, por outro favorece a criação de perigosos hábitos e atitudes de desonestidade, fraude, de confiança no fator sorte e de memorização, desorganizando a vida intelectual do aluno e preparando-o para estender à vida de cidadão e de profissional os processos corrompidos aprendidos nos bancos escolares. (LIMA, 1970, p. 620).

Para Luckesi (2002, p. 77), “[...] a prática classificatória da avaliação é antidemocrática, uma vez que não encaminha uma tomada de decisão para o avanço, para o crescimento”. Rabelo (1998, p. 13-14), comenta que não tem sentido a escola continuar usando a avaliação “[...] apenas como instrumento de classificação em detrimento de outras possibilidades mais lícitas como a de diagnóstico, por exemplo”. E acrescenta que “[...] o ser humano é uma totalidade afetiva, social, motora – corporal e cognitiva. Todas essas dimensões devem ter igual importância na sua formação”. (RABELO, 1998, p. 14). Deste modo:

[...] uma avaliação acadêmica precisa considerar essa totalidade e não apenas o seu aspecto cognitivo, como habitualmente acontece na maioria dos processos avaliativos, em quase todo o nosso universo escolar. [...] Aprender é um prazer inalienável do ser humano; não dá para ser negociado; não pode ter preço. A nota ou qualquer outro signo equivalente não precisam ser escamoteados, não precisam deixar de existir. Podem ser ferramentas muito úteis, desde que reflitam, principalmente, a qualidade dessa aprendizagem; desde que jamais contribuam para que o aluno aprenda a não aprender. (RABELO, 1998, p.14 e 35).

Segundo Hadji (2001, p. 27), “[...] a ideia de que a avaliação é uma medida dos desempenhos dos alunos está solidamente enraizada na mente dos professores e, frequentemente, na dos alunos”. Na visão de Vianna (1997, p. 10), “[...] medir é o processo de “quantificação de um atributo, segundo determinadas regras”, enquanto que avaliar compreende a determinação do valor de alguma coisa, para uma certa destinação (na avaliação vai-se além da medida)”. A diferenciação entre medida e avaliação gera duas considerações básicas:

a) a medida pode ser um passo inicial, necessário, às vezes bastante importante, mas não é uma condição essencial, nem suficiente, para que a avaliação da aprendizagem se concretize; b) para que a avaliação se concretize é necessário que se obtenha, através da coleta de dados quantitativos e qualitativos, um universo de informações que subsidiarão o julgamento de valor e a tomada de decisões. (VIANNA, 1997, p. 10)

Como nos mostra Rabelo (1998, p. 80), “[...] precisamos transformar o discurso avaliativo em mensagem que faça sentido, tanto para quem a emite quanto

para aquele que a recebe”. E acrescenta que, “[...] o objetivo primeiro é uma boa aprendizagem. A avaliação deve tornar-se o momento e o meio de uma comunicação social clara e efetiva”. RABELO, 1998, p. 80). Diante disso:

Não se pode confundir avaliação com nota e muito menos permitir que se continue usando o termo nota como sinônimo de avaliação. Nota é apenas uma forma dentre muitas de se expressar os resultados de uma avaliação. Não ter nota pode ser tão arbitrário e autoritário quanto tê-la. Precisamos apenas entender que a avaliação pode e deve alimentar, constantemente, o diálogo entre aluno e professor, permitindo a ambos, numa relação dialética, informações sobre fazeres e aprendizagens cada vez mais significativas para ambos. O professor precisa apoiar o aluno com informações que possam esclarecê-lo, encorajá-lo e orientá-lo quanto a possíveis sucessos e insucessos, permitindo-lhes situar melhor na sua jornada estudantil. (RABELO, 1998, p. 81).

Depresbiteris (1997, p. 72), considera que é fundamental que se questione o que representa a nota no sistema escolar. “Um mero símbolo pelo qual se aprova ou reprova o aluno, ou uma informação quantitativa que deve ser descrita qualitativamente, para que melhorias sejam efetuadas no processo de ensino?”.

Diante dessa perspectiva, Rabelo (1998) discute se então é necessário conservar ou abolir a nota do processo avaliativo e diz que se ela for usada apenas como instrumento de terror, de ordem, de classificação e de elemento rotulador, seria melhor que não existisse. Portanto, se ela for voltada para objetivos qualitativos da avaliação, seria possível e conveniente seu uso, abarcaria o aprendizado dos alunos.

O capítulo 4 enfatiza a importância dos instrumentos avaliativos para uma avaliação integral, comprometida com o processo ensino aprendizagem.

4. INSTRUMENTOS AVALIATIVOS

A avaliação é o processo de coleta e análise de dados. Os recursos que são usados para isso chamam-se instrumentos de avaliação. Para a realização de uma avaliação integral, existe uma grande variedade de instrumentos avaliativos, sendo que devem ser selecionados visando os objetivos propostos. O professor deve usar todos os recursos disponíveis para obter o máximo de informações possíveis sobre o desenvolvimento e o aproveitamento escolar do aluno. Para isso, não convém utilizar apenas um instrumento de avaliação, confiando apenas em seu resultado, mas sim, é recomendável o uso de técnicas diversificadas e instrumentos variados para um melhor aproveitamento do ensino aprendizagem. Nessa perspectiva, Haydt (1988, p. 55), afirma que “[...] quanto mais dados ele puder colher sobre os resultados da aprendizagem, utilizando instrumentos variados e adequados aos objetivos propostos, tanto mais válida será considerada a avaliação”.

Conforme Luckesi (2000), os instrumentos de avaliação da aprendizagem, não devem ser quaisquer instrumentos, mas sim os adequados para coletar os dados que o professor necessita para configurar o estado de aprendizagem do aluno. Nesse aspecto:

Isso implica que os instrumentos: a) sejam adequados ao tipo de conduta e de habilidade que estamos avaliando (informação, compreensão, análise, síntese, aplicação...); b) sejam adequados aos conteúdos essenciais planejados e, de fato, realizados no processo de ensino (o instrumento necessita cobrir todos os conteúdos que são considerados essenciais numa determinada unidade de ensino-aprendizagem); c) adequados na linguagem, na clareza e na precisão da comunicação (importa que o educador compreenda exatamente o que se está pedindo dele); d) adequados ao processo de aprendizagem do educando (um instrumento não deve dificultar a aprendizagem do educando, mas, ao contrário, servir-lhe de reforço do que já aprendeu. Responder as perguntas significativas significa aprofundar as aprendizagens já realizadas.) (LUCKESI, 2000, p. 10).

Luckesi (2000) acrescenta que um instrumento de coleta de dados pode ser desastroso, na avaliação da aprendizagem, ou em qualquer tipo de avaliação, na medida em que não colete, de forma significativa e com qualidade, os dados necessários para o processo de avaliação. Nesse caso, um instrumento impróprio pode alterar completamente a realidade, oferecendo uma base inadequada para a qualificação do objeto da avaliação e, conseqüentemente conduzir a uma decisão

distorcida. “Aplicar instrumentos de avaliação exige muitos cuidados para que não distorçam a realidade [...]”. (LUCKESI, 2000, p. 10). Nesse sentido:

Quaisquer que sejam os instrumentos – prova, teste, redação, monografia, dramatização, exposição oral, argüição... – necessitam manifestar qualidade satisfatória como instrumento para ser utilizado na avaliação da aprendizagem escolar, sob pena de estarmos qualificando inadequadamente nossos educandos e, conseqüentemente, praticando injustiças. Muitas vezes, nossos educandos são competentes em suas habilidades, mas nossos instrumentos de coleta de dados são inadequados e, por isso, os julgamos, incorretamente, como incompetentes. Na verdade, o defeito está em nossos instrumentos, e não no seu desempenho. Bons instrumentos de avaliação da aprendizagem são condições de uma prática satisfatória de avaliação na escola. (LUCKESI, 2000, p.10).

De acordo com Méndez (2002, p. 98), “[...] o valor da avaliação não está no instrumento em si, mas no uso que se faça dele”. Mais que o instrumento, importa o tipo de conhecimento que se faça dele, o tipo de qualidade que se exige e as respostas que se espera obter conforme o conteúdo que é formulado. Para Vianna (1989), às vezes os instrumentos são elaborados às pressas, em véspera ou até mesmo na própria hora da avaliação, sendo, portanto instrumentos de má qualidade.

Alvarenga (2002, p. 60), ressalta que “[...] a preparação do professor para elaborar, aplicar e analisar instrumentos de avaliação, deve ter um foco especial”. A qualidade do trabalho desenvolvido pelo professor depende da sua vontade e responsabilidade profissional. O professor bem preparado tem recursos eficazes nas mãos para trabalhar com seus alunos. Nesse sentido, a avaliação tem que ser caracterizada como um processo de cooperação entre professores e alunos. Diante disso:

Instrumentos de avaliação são, portanto, registros de diferentes naturezas. Ora é o aluno que é levado a fazer os próprios registros, expressando o seu conhecimento em tarefas, testes, desenhos, trabalhos e outros instrumentos elaborados pelo professor. Ora é o professor quem registra o que observou do aluno, fazendo anotações e outros apontamentos. Quanto mais freqüentes e significativos forem tais registros, nos dois sentidos, melhores serão as condições do professor de adequar as ações educativas às possibilidades de cada grupo e de cada aluno. (HOFFMANN, 2005, p. 119).

Segundo Hoffmann (2005, p. 121), os melhores instrumentos de avaliação “[...] são todas as tarefas e registros feitos pelo professor que o auxiliam a resgatar uma memória significativa do processo, permitindo uma análise abrangente do desenvolvimento do aluno”. Na visão de Luckesi (2002) o professor precisa compatibilizar os níveis de dificuldade do que está sendo avaliado de acordo com os

níveis de dificuldade do que foi ensinado aos alunos e aprendido por eles. Nesse sentido:

Um instrumento de avaliação da aprendizagem não tem que ser nem mais fácil nem mais difícil do que aquilo que foi ensinado e aprendido. O instrumento de avaliação deve ser compatível, em termos de dificuldade, com o ensinado. (LUCKESI, 2002, p. 178).

Os instrumentos de avaliação devem ser construídos para auxiliar a aprendizagem dos educandos e não como forma de “castigo” para provarem se sabem ou não determinados conteúdos. Para Hoffmann (2005, p. 119), “[...] é necessária a elaboração de instrumentos de avaliação confiáveis para um acompanhamento também confiável”.

Como afirma Vianna (1989), os instrumentos avaliativos, independentemente do seu aspecto formal, sendo bem planejados e construídos, estimulam e orientam a aprendizagem do educando. “Qualquer que seja o tipo de instrumento, é necessário o domínio da tecnologia da sua construção, a fim de que sejam meios válidos de mensuração e fidedignos os resultados da sua aplicação”. (VIANNA, 1989, p. 70).

Nesse sentido, Vianna (1989) salienta que as qualificações necessárias para o domínio da construção dos instrumentos avaliativos, podem ser desenvolvidos por meio das seguintes características:

a-conhecimento das vantagens e das limitações dos atuais instrumentos de medida;*b-conhecimento* de critérios para o julgamento da qualidade dos instrumentos e dos meios de obter evidências relacionadas com esses critérios;*c-conhecimento* de como planejar um instrumento e elaborar diferentes tipos de itens ou questão;*d-conhecimento* de como aplicar eficientemente os instrumentos de medida;*e-conhecimento* de como interpretar corretamente os escores e outros elementos quantitativos. (VIANNA, 1989, p. 68-69, grifos do autor).

Um aspecto levantado por Vasconcellos (1998) mostra que as questões fundamentais em relação aos instrumentos avaliativos, são: elaboração, aplicação, análise, comunicação dos resultados e a tomada de decisão.

Com relação ao conteúdo dos instrumentos de avaliação, precisa-se atentar se à descontinuidade com o dia-a-dia, acaba sendo mera devolução de informações, sem haver relações com os conteúdos trabalhados. A ênfase acaba sendo mais na memorização do que na compreensão, levando o aluno a decorar o conteúdo, de maneira mecânica. Nesse sentido, Vasconcellos (1998) aponta os seguintes critérios para a elaboração dos instrumentos avaliativos:

Reflexivos: que levem a pensar, a estabelecer relações, superar a mera repetição de informação [...];
 Essenciais: ênfase naquilo que é fundamental, nos conteúdos realmente significativos, importantes, em consonância com a proposta de ensino;
 Abrangentes: o conteúdo da avaliação deve ser uma amostra representativa do que está sendo trabalhado, a fim de que o professor possa ter indicadores da aprendizagem do aluno na sua globalidade;
 Contextualizados: a contextualização (texto, gráfico, tabela, esquema, figura, etc.) é que permite a construção do sentido do que está sendo solicitado [...];
 Claros: dizendo bem o que quer. [...];
 Compatíveis: no mesmo nível do dia-a-dia: nem mais fácil, nem mais difícil [...]. (VASCONCELLOS, 1998, p. 68-69).

Quanto à aplicação, o professor pode prestar atenção somente a esse momento, perdendo de vista a atitude atenta, o cuidado, a avaliação constante, deixando de acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem no cotidiano da sala de aula. “O professor pode se acomodar a observar isto e não o cotidiano, o movimento mesmo da aprendizagem”. (VASCONCELLOS, 1998, p. 69).

Conforme Vasconcellos (1998), já tem sido denunciada a falta de rigor e de objetividade nos julgamentos feitos pelos professores, tanto em termos de correção, quanto de determinação de valores. No processo de análise, é importante o professor estar aberto a outras formas de interpretação, ao mesmo tempo de considerar o processo de resolução feito pelo aluno e não somente o resultado.

Os instrumentos, para surgir efeito no processo educativo, devem ser o mais rápido possível analisados e devolvidos aos alunos e não acumulados para serem “corrigidos” só no final do trimestre, pois se o professor demora na devolução, não tem como captar logo as necessidades e os alunos ficam sem tomar consciência de seu desenvolvimento. É fundamental o *feedback* no retorno do processo avaliativo ao aluno e espaço para este solicitar esclarecimentos sobre a correção feita pelo professor.

Para Vasconcellos (1998, p. 70), “[...] isto é o mínimo que se espera numa relação democrática de ensino”. De acordo com Vasconcellos (1998), a demora na correção, dificulta a tomada de decisão, o que se espera do professor é que este utilize da avaliação para perceber as reais necessidades dos alunos e planejar o que fazer para ajudá-los a superá-las. Nessa perspectiva:

- Os objetivos não atingidos pelos alunos devem ser retomados e retrabalhados imediatamente em sala de aula;
- O professor deve fazer auto-análise para saber se há necessidade de rever sua forma de ensinar aquele conteúdo;

- Estes objetivos devem ser incluídos na próxima avaliação, dando oportunidade de expressão na nova síntese de conhecimento e permitindo ao professor saber se os alunos superaram a dificuldade. (VASCONCELLOS, 1998, p. 70).

Haydt (1988) destaca que para a realização de uma avaliação integral do aluno, faz-se necessário o uso combinado de várias técnicas e instrumentos avaliativos, selecionados de acordo com os objetivos propostos para o ensino/aprendizagem. Dentre a diversidade de técnicas e instrumentos avaliativos presentes no cotidiano escolar, serão destacados alguns com suas respectivas características e funções próprias.

4.1 AUTOAVALIAÇÃO

De acordo com Haydt (1988), a autoavaliação é uma forma de apreciação geralmente usada decorrente de um comportamento intencional. Se o aluno está bem orientado, ele sabe dizer o que conseguiu aprender e em que precisa melhorar. A autoavaliação, realizada na escola, é a apreciação feita pelo próprio aluno, dos resultados por ele obtidos. Criando oportunidade para que os alunos pratiquem a autoavaliação, estes, estarão desenvolvendo a noção de responsabilidade e atitude crítica, começando por analisar a si mesmos, seus erros e acertos, assumindo assim, a responsabilidade por seus atos. “Os alunos devem adotar uma atitude crítica inicialmente sobre seu comportamento e em relação a seus próprios conhecimentos”. (HAYDT, 1988, p. 147).

Por outro lado, como afirma Haydt (1988, p. 147) “[...] a prática da autoavaliação também ajuda o aluno a desenvolver um conceito mais realista sobre si mesmo”. Diante disso, Esteves (1973, p.84) alega que “[...] o conceito do ‘eu’, isto é, a opinião que o indivíduo tem sobre si mesmo, é fundamental para o seu ajustamento pessoal e social”. Dessa forma:

Através da auto-avaliação, o aluno tem uma participação mais ampla e ativa no processo de aprendizagem, porque ele tem oportunidade de analisar seu progresso nos estudos (o quanto rendeu e quanto poderia ter rendido), bem como suas atitudes e comportamento frente ao professor e aos colegas. Além disso, a auto-avaliação tem uma função pedagógica, pois a consciência dos próprios erros e acertos é a melhor forma de conduzir ao aperfeiçoamento. (HAYDT, 1988, p. 147-148).

Na visão de Haydt (1988), no momento da autoavaliação, o professor deve incentivar o aluno na avaliação do seu próprio desempenho, mesmo quando este apresenta algumas dificuldades, como a inibição para falar de si próprio e limitações na capacidade de se expressar, pois a prática de se autoavaliar, como toda habilidade, é apta de desenvolvimento pela prática constante. E requer, também, uma orientação, facilitando a autoanálise e permitindo que ela seja mais realista.

As listas de verificação e escalas de classificação são instrumentos que servem para registrar os dados resultantes da autoavaliação. Para isso, Haydt salienta que (1988, p. 148), “[...] ao iniciar os alunos na auto-avaliação, convém orientá-los, fornecendo-lhes listas de verificação, escalas de classificação ou então gráficos para registro do aproveitamento escolar”.

Com base em Haydt (1988), as listas de verificação são pequenos questionários, contendo perguntas ou itens sobre aspectos do comportamento dos alunos. Constituem um guia para auxiliar o aluno a se autoavaliar, podendo ser planejadas pelo professor de acordo com as necessidades da classe, ou elaboradas cooperativamente pelos próprios alunos, por meio de levantamento de padrões de comportamento a serem avaliados. Nessa perspectiva:

Quando essas listas são elaboradas em conjunto com a classe, os alunos têm uma compreensão mais clara do seu uso e significado, e se tornam mais responsáveis pela consecução dos objetivos previstos para a aprendizagem. Porém, mesmo que as listas sejam planejadas pelo professor, o aluno deve poder acrescentar outros itens de seu interesse, que julgue importantes e necessários para a sua auto-avaliação. (HAYDT, 1988, p. 149).

As listas de verificação podem ser de utilização individual ou para avaliar o trabalho em grupo, sendo que os membros de cada equipe analisam, em conjunto, o desempenho do seu grupo, no processo e produto do trabalho. Como nos mostra Haydt (1988, p. 149), “[...] atividades como pesquisas, entrevistas, excursões e estudos do meio devem ser avaliadas pelos próprios alunos, tanto individualmente como em grupo”.

As escalas de classificação, segundo Haydt (1988), são como listas de verificação que, ao invés de ter apenas dois níveis (sim/não; presente/ausente), contém três ou mais níveis: bom, muito bom, insuficiente; sempre, às vezes, nunca, etc. Como a lista de verificação, também pode ser elaborada pelo professor ou organizada cooperativamente pelos alunos sob orientação do professor.

Conforme Haydt (1988, p. 153), “[...] a auto-avaliação tem como limitação o fato de depender da franqueza e da boa vontade de quem responde”. Porém, do ponto de vista pedagógico, apresenta a vantagem de permitir ao educando uma reflexão de seus pontos fortes e fracos, assumindo a responsabilidade de seus atos. Nesse aspecto:

[...] a avaliação segundo critérios exteriores, que é importante por estabelecer contato entre os alunos e a realidade social exterior, deve ser, sempre que possível, acompanhada e complementada pela auto-avaliação. Se pretendemos, conforme pregam a moderna pedagogia e as novas teorias de instrução, que nossos alunos sejam ativos no processo de aprendizagem, eles devem tornar-se ativos também no seu processo de avaliação. (HAYDT, 1988, p. 156).

Segundo Hoffmann (2005), em várias escolas, seguindo o viés burocrático da avaliação, os alunos são levados a autoavaliar-se apenas no final dos períodos letivos, utilizando das fichas e roteiros sugeridos pelos professores. “Tais instrumentos, respondidos pelos alunos, costumam ser levados à discussão em conselhos de classe e serem entregues aos pais em anexo à apresentação dos registros de desempenho final”. (HOFFMANN, 2005, p. 53). Diante disso:

Embora não entenda a aprendizagem sem um processo permanentemente reflexivo do aprendiz, não considero que tais processos venham ocorrendo verdadeiramente em benefício aos estudantes e professores nas escolas. Centram-se tais processos em questões atitudinais, desvinculando-se do ato de aprender, da sua finalidade de auto-regulação e abstração reflexionante, pertinentes à construção do conhecimento. (HOFFMANN, 2005, p. 53).

Um processo de autoavaliação, para Hoffmann (2005), só tem significado enquanto tomada de consciência individual do educando sobre suas aprendizagens, como aspecto essencial ao seu desenvolvimento. Pensando e escrevendo sobre suas estratégias de aprendizagem, o aluno objetiva tais estratégias, alargando o campo de sua consciência. Este processo reflexivo se desenvolve no cotidiano da sala de aula, conforme Hoffmann (2005, p. 53), pelo exercício do aluno de “[...] pensar sobre o seu pensamento, pensar sobre suas atitudes, analisar criticamente ideias defendidas, observar seus exercícios e tarefas para complementá-los, enriquecê-los”.

Conforme Vasconcellos (1998),

Quando a auto-avaliação vale nota, verifica-se o sério risco de ser distorcida em função da preocupação com o “passar de ano”: o aluno passa a calcular quanto precisa se dar para poder corrigir a nota do professor e chegar à média. (VASCONCELLOS, 1998, p. 49).

Nesse contexto, esta forma de avaliação perde todo o seu significado. Diante disso:

Entendemos que é muito importante fazer auto-avaliação, na medida em que ajuda o aluno a se localizar no processo, favorece o desenvolvimento da autonomia, etc., mas caso queiramos, de fato, a sinceridade do aluno – que de resto é fundamental na relação pedagógica – devemos abrir mão do poder autoritário que temos, colocar a nota de lado, pelo menos nestas situações mais formativas, mais essenciais, qual seja, fazê-la nos mesmos moldes da avaliação sócio-afetiva, sem vinculá-la a aprovação/reprovação. (VASCONCELLOS, 1998, p. 49)

Hoffmann (2005) assinala que um processo contínuo de autoavaliação está no centro da relação entre professores e alunos. “Ambos desenvolvem processos reflexivos no sentido de buscar a melhor forma de prosseguir”. (HOFFMANN, 2005, p. 54). E acrescenta que “[...] é altamente relevante levar o aluno a refletir sobre o aprender e que não há fórmulas ou tempos definidos para a auto-avaliação, porque ela só tem sentido no dia-a-dia da sala de aula”. (HOFFMANN, 2005, p. 54). Nessa perspectiva:

Ao promover e desafiar os estudantes a refletir, o professor também estará refletindo sobre processos didáticos, sobre a adequação de suas perguntas, críticas, comentários, tomando consciência sobre o seu pensar e o seu fazer, num processo igualmente de auto-avaliação. Seus registros e anotações o auxiliarão nesse sentido, por objetivar o seu pensamento sobre o aluno, levando-o a tomar novas decisões. (HOFFMANN, 2005, p. 54).

Ainda com base em Hoffmann (2005), os professores têm que prestar atenção sobre seus alunos, garantindo condições de autorreflexão e descobertas, ter um diálogo intenso, evitando posturas defensivas. Esses são alguns caminhos para a promoção do aprender a aprender.

4.2 LIÇÃO DE CASA

Com esse instrumento o aluno amplia a autonomia no estudo. Ao mesmo tempo serve como forma de aferir o aproveitamento, a lição de casa permite que o

aluno desenvolva um senso de independência e responsabilidade, podendo ser orientado pela família dependendo do seu grau de dificuldade em um determinado conteúdo.

A lição de casa é um recurso para a aprendizagem. Os estudos, os exercícios e as pesquisas solicitados pelo professor, além de ajudarem a consolidar os conteúdos, favorecem a ampliação do conhecimento e criam a rotina de trabalho. Segundo Almeida e Franco (2011),

[...] ela se torna um precioso instrumento de avaliação, que serve para dar continuidade ao trabalho realizado em sala ou nos estudos do meio. O professor recolhe durante a aula informações a respeito do que os alunos sabem sobre a matéria e, depois, usa a lição de casa para que eles tenham a oportunidade de rever e ampliar os pontos principais que trabalharam, assim como reter os conhecimentos. (ALMEIDA e FRANCO, 2011, p. 68-69).

Considerada uma estratégia de síntese por meio da qual os conteúdos vão sendo consolidados ao longo do processo de aprendizagem a lição de casa, tem representado um grande desafio pedagógico, porque deve ser realizada fora do contexto escolar, ou seja, o aluno precisa ter um grau de autonomia e envolvimento suficiente para manter uma rotina de estudo. Assim, a capacidade (ou incapacidade) dele de cumprir esse dever oferece ao professor uma oportunidade de avaliar seu grau de envolvimento e maturidade escolar e de estimular a progressão nessa área, pode-se também avaliar o comprometimento e o envolvimento da família no processo de ensino aprendizagem do aluno.

Todavia é importante o professor ressaltar sobre a importância de um ambiente favorável ao estudo na hora da lição de casa.

Almeida e Franco (2011), citam alguns exemplos de recursos que propiciam melhora na qualidade da produção realizada em casa:

Mesa e cadeira adequadas e uma boa iluminação ajudam o aluno a não se cansar e a manter a concentração por mais tempo. Fixar um horário para estudar, com o apoio de livros de consulta, também é uma medida útil. Quando necessário, pode-se solicitar à família que estimule o aluno a realizar bem suas lições de casa. (ALMEIDA e FRANCO, 2011, p. 69).

Portanto, o principal objetivo dessas lições é criar no estudante o hábito do estudo constante e independente. Para Almeida e Franco (2011), “[...] para que isso ocorra, o professor pode incluir no seu planejamento as seguintes modalidades de lição de casa “:

Lição de sistematização, o aluno faz os exercícios sozinho, para que, depois de analisar as respostas, o professor possa reforçar os conteúdos nos quais ele tem mais dificuldade.

Lição preparatória, antes de apresentar um novo conteúdo, o professor solicita que os alunos escrevam o que sabem ou pesquisem sobre o tema. Depois, pede para a maioria deles expor suas ideias. Isso os mobiliza para prestar atenção à aula e dar significado ao trabalho. Ao final o professor pode usar as pesquisas realizadas por eles na valorização do aluno em geral e como instrumento de comparação para verificar a evolução do aprendizado.

Lição de consolidação, propõe-se uma pesquisa ou trabalho mais longo que ajude o aluno aprofundar o tema estudado. (ALMEIDA e FRANCO, 2011, p. 69, grifos do autor).

Qualquer tipo de lição de casa que for passado para o aluno é estritamente necessário fazer uma devolutiva da mesma, para que o aluno perceba que está sendo acompanhado.

Sendo assim, deve-se reservar um período da aula para corrigir com a classe os trabalhos de casa ou para conversar com cada aluno a respeito do seu desempenho. Essa estratégia, segundo Almeida e Franco (2011), permite verificar as dificuldades e as deficiências para, em seguida, definir as atividades de reforço.

4.3 MAPA CONCEITUAL

O mapa conceitual ou mapas de conceito, conforme Socorro (2004), são diagramas que indicam a relação entre conceitos ou entre palavras que são usadas para representar conceitos. Segundo a mesma autora, esses mapas não possuem como objetivo demonstrar sequências e temporalidade.

Para Barbosa et al. (2005), a organização dos conceitos por meio de um mapeamento pode admitir nomenclaturas diversas em áreas de ensino, tanto pelos alunos, quanto pelos professores, como por exemplo: diagrama de ideias, esquema, resumo, etc.

Na visão de Socorro (2004, p. 01), “[...] os mapas podem seguir um modelo hierárquico onde os conceitos mais abrangentes estão na parte superior do mapa e conceitos específicos, estão na parte inferior”. Nesse sentido, de acordo com Barbosa et al. (2005):

Os mapas de conceitos podem ser compreendidos como diagramas que relacionam conceitos de um assunto abordado na sala de aula, em específico, e, por conseguinte as relações funcionais entre determinadas

palavras-chave, que estão inerentes à própria sequência dos conceitos na cognição dos alunos. (BARBOSA et al. (2005, p. 03).

Não existe uma maneira correta de se fazer mapas conceituais. O mais relevante na confecção dos mapas, segundo Barbosa et al. (2005), não é a forma gráfica, mas a disposição das ideias e conceitos. Assim, o uso de figuras geométricas, como círculos, retângulos e outros, são aspectos secundários.

Souza (2007) ressalta que os mapas são úteis para organizar a aprendizagem e demonstrar o conteúdo aprendido pelo aluno. “Eles possibilitam a percepção de como uma determinada informação é incorporada e passa a integrar a organização geral dos conhecimentos”. (SOUZA, 2007, p. 09).

Sendo utilizados como instrumentos avaliativos da aprendizagem em uma perspectiva formativa, de acordo com Souza (2007, p. 09), “[...] os mapas conferem visibilidade aos processos cognitivos empreendidos pelo aluno para a apropriação dos conceitos”.

Conforme Souza (2007), o mapa conceitual como instrumento avaliativo, fornece informações para professores e alunos, “[...] permitindo-lhes correções e adaptações essenciais à aprendizagem e ao desenvolvimento” (SOUZA, 2007, p. 09). Com isso, a avaliação torna-se menos quantitativa e mais voltada para a promoção de retornos de informações aos alunos.

Para o professor, este instrumento pode auxiliá-lo a se manter mais atento aos conceitos-chave e às relações entre eles. Já para o aluno, pode reforçar a compreensão e a aprendizagem, permitir a visualização dos conceitos-chave, fazendo suas inter-relações, além de buscar aprofundar características, como o rigor e a organização. Como afirma Socorro (2004, p. 02), “[...] a construção de mapas conceituais convida o estudante a pensar e amadurecer os conceitos e acima de tudo, o coloca como agente ativo no processo de construção de conhecimento”.

Assim como os demais instrumentos de avaliação, o mapa conceitual apresenta as seguintes vantagens:

- identifica as dificuldades de aprendizagem, orientando para aspectos a serem superados.
- Favorece a reelaboração de conceitos e sua conseqüente sedimentação, integração e ampliação dos conhecimentos.
- Proporciona *feedback* imediato ou quase imediato.
- Possibilita a auto-regulação.
- Torna a atividade avaliativa uma atividade de aprendizagem. (SOUZA, 2007, p. 05, grifos do autor).

Com relação às desvantagens, de acordo com Souza (2007), elas nunca são esperadas, todavia, são concretas e constituem o real enquanto contraponto a estimular a reflexão e o aperfeiçoamento. “Enunciá-las não é depreciar um momento ou minimizar a importância de uma vivência, mas é buscar novos espaços de crescimento e superação”. (SOUZA, 2007, p. 07). Dentre as desvantagens do mapa conceitual, Souza (2007) aponta:

- Identificar e harmonizar conceitos.
- Escolher “palavras de enlace” que efetivamente definam as relações entre os conceitos.
- Construir o mapa.
- Demandar confrontações. (SOUZA, 2007, p. 07).

No sentido da segunda desvantagem apresentada anteriormente por Souza (2007), a autora afirma que não são quaisquer palavras que podem ser utilizadas no mapa, “[...] precisam ser as palavras certas para traduzir a compreensão acerca da inter-relação existente entre os conceitos interligados”. (SOUZA, 2007, p. 08).

Souza (2007) acrescenta ainda que as vantagens e desvantagens “[...] compõem o cotidiano de todos e precisam ser reconhecidos e compreendidos, não como antagônicos, mas como frestas de possibilidade para uma ação mais consciente e efetiva”. (SOUZA, 2007, p. 05).

O mapa conceitual por si só, na visão de Socorro (2004), não consegue expressar todo o conteúdo, necessitando para isso que o autor faça uma explicação. É nesse momento que verificamos se o aluno realmente compreendeu o conteúdo estudado ou não. Segundo Souza (2007, p. 09), “[...] cada mapa é revelador de uma forma de compreensão e estruturação do conhecimento, de um instante do processo de aprendizagem”. Nessa perspectiva:

[...] para compreender a efetividade do ensino e identificar os problemas de aprendizagem, as práticas avaliativas precisam ser diversas daquelas antes privilegiadas, porque mais que o domínio de informações ou a aquisição de habilidades, é importante mapear – na medida do possível – as relações e conexões produzidas pelo educando para a apropriação e retenção dos saberes. Os instrumentos avaliativos são numerosos e as possibilidades de utilização que oferecem, variam conforme seus propósitos e características. O mapa conceitual é apenas uma das alternativas para a promoção de uma avaliação mais comprometida com a aprendizagem e o desenvolvimento do educando. (SOUZA, 2007, p. 01).

Como nos mostra Moreira (1997), não existe mapa conceitual correto de um certo conteúdo e não deve-se esperar isso de um aluno. “O que o aluno apresenta é

o seu mapa e o importante não é se esse mapa está certo ou não, mas sim se ele dá evidências de que o aluno está aprendendo significativamente o conteúdo”. (MOREIRA, 1997, p. 08). Contudo, o mesmo autor destaca que “[...] é preciso cuidado para não cair em um relativismo onde “tudo vale”: alguns mapas são definitivamente pobres e sugerem falta de compreensão”. (MOREIRA, 1997, p. 09).

Conforme Souza (2007), a utilização dos mapas como instrumento avaliativo, apesar de ser extremamente produtivo, não é uma tarefa tão fácil. Segundo a autora, as facilidades e dificuldades são faces de uma mesma moeda. “Diferentes, mas interdependentes, precisam ser observadas e compreendidas, para que o professor atue de maneira mais consciente, sempre que se dispuser a utilizar os mapas conceituais como instrumentos avaliativos”. (SOUZA, 2007, p. 01).

4.4 OBSERVAÇÃO E SEU REGISTRO

O professor que visa melhoria em seu plano de estudo, está constantemente observando seus alunos. A observação é a técnica de avaliação mais comum na escola, sendo utilizada desde longa data. Esta, segundo Haydt (1988), é uma das técnicas de que o professor dispõe para “[...] melhor conhecer o comportamento de seus alunos, identificando suas dificuldades e avaliando seu desempenho nas várias atividades realizadas e seu progresso na aprendizagem”. (HAYDT, 1988, p. 123).

Por meio da observação direta dos alunos nas atividades cotidianas da sala de aula, onde eles agem espontaneamente, o professor pode colher e registrar informações úteis para o rendimento escolar e para o processo ensino aprendizagem.

Para Haydt (1988, p. 123), “A observação permite avaliar objetivos educacionais que não podem ser apreciados com a mesma eficiência por outras técnicas”. A observação direta dos trabalhos realizados e do comportamento dos alunos em sala de aula, ou fora dela, pode ser a melhor maneira de colher, registrar informações e permitir que seja feita uma avaliação a qualquer momento de estudo. Segundo Haydt (1988):

- a consecução de alguns objetivos de ensino, como por exemplo os que descrevem a habilidade de executar tarefas motoras, os relacionados à educação física, ou aqueles que se referem aos resultados de

aprendizagem em educação artística (artes plásticas, música, artes cênicas e expressão corporal);

- a consecução de certos objetivos educacionais na área afetiva, envolvendo interesses, hábitos e mudança de atitudes;
- o comportamento social, traduzido em termos de habilidades de convívio social;
- alguns aspectos referentes ao desenvolvimento físico. (HAYDT, 1988, p. 124).

Haydt (1988) afirma que a observação direta da atividade e do comportamento do aluno pode ser casual ou sistemática, sendo registrada em anedotários, fichas cumulativas, lista de verificação ou escalas de classificação. Na sala de aula, geralmente os professores aplicam a observação casual, observando seus alunos de maneira espontânea e informal.

De acordo com D'Antola (apud HAYDT, 1988, p. 125), a observação casual ou informal, é a que ocorre “[...] com maior frequência, porque os indivíduos que participam do processo escolar observam constantemente uns aos outros; professores observam alunos, alunos observam professores, etc. [...]”.

Apesar da observação casual fornecer dados significativos sobre o aluno e sua aprendizagem, requer certo cuidado no seu uso, devido a julgamentos falsos, baseados em ideias preconcebidas.

Conforme Haydt (1988, p. 125), a observação sistemática ou dirigida “[...] é aquela que se processa de forma metódica e organizada, sendo que os aspectos a serem observados são determinados com antecedência e os resultados são registrados com frequência”. Como afirma D'Antola (apud HAYDT, 1988, p. 125), “[...] quanto mais organizadas, dirigidas e sistematizadas forem as observações, maior será a objetividade dos dados obtidos”.

Na visão de Haydt (1988), é comum os professores concentrarem sua observação nos alunos considerados “indisciplinados” ou com problemas de aprendizagem, esquecendo de observar com mais detalhes os alunos calados, ou com facilidade no aprendizado. Porém, estes também necessitam da atenção do professor e seu registro em diversas situações.

O professor pode observar seu aluno em situações diversas: quando está realizando exercícios na sala de aula, no caderno ou na lousa, quando está fazendo trabalho em equipe, desenhando, pintando, cantando, fazendo colagens, quando lê em voz alta, nas aulas de educação física, no intervalo, tomando lanche ou brincando com os colegas, etc. Com isso:

Os dados obtidos através da observação podem ser usados de forma proveitosa na apreciação do resultado do aproveitamento escolar do aluno, como também para o aperfeiçoamento do trabalho didático em sala de aula, pois, a partir das conclusões de suas observações, o professor pode introduzir modificações para adaptar os conteúdos curriculares e melhorar as estratégias de ensino. (HAYDT, 1988, p.126)

Para que os dados obtidos na observação sejam realmente úteis, como nos mostra Haydt (1988), devem ser anotados, constituindo um registro de fatos significativos da vida escolar do educando, sendo geralmente chamados de anedotário. Portanto, “[...] *anedotário* é um registro escrito que descreve a conduta do aluno, observada em determinadas situações de sua vida escolar e durante um certo período de tempo”. (HAYDT, 1988, p. 126, grifos do autor). Para ajudar a tornar os registros das observações mais objetivos e úteis, Haydt (1988) faz as seguintes recomendações:

- Fazer o registro do comportamento observado logo após ter ocorrido o fato, enquanto os dados estiverem bem vivos na mente, mas sem permitir que os alunos percebam. [...]
- Descrever os fatos como realmente ocorreram e foram presenciados, procurando não misturar as opiniões pessoais com a descrição do acontecimento. [...]
- Anotar os possíveis comentários (no caso de eles serem incluídos no registro) separados da descrição do fato em si. [...]
- Evitar fazer interpretações ou julgamentos apressados sobre os comportamentos observados, para não rotular o aluno. [...]
- Registrar os dados de observação colhidos em ocasiões diversas. [...]
- Citar o contexto ou situação em que ocorreu o comportamento observado. [...]
- Começar observando alguns alunos, e depois estender seu raio de observação aos demais. [...]
- [...] o professor deve fazer anotações simples e breves, que facilitem sua análise. (HAYDT, 1988, p. 128-129).

De acordo com Haydt (1988), posteriormente ao registro dos dados observados em anedotários, deve-se proceder sua análise e interpretação, os resultados podem ser anotados em fichas cumulativas, caso a escola queira utilizar esse tipo de instrumento para a avaliação escolar. Nesse sentido:

Ficha cumulativa, como o próprio nome indica, é uma ficha individual que acompanha o aluno de série em série, onde são registrados os fatos significativos de sua vida escolar, como o aproveitamento e as dificuldades na aprendizagem, resultados de testes e provas, promoção no final de cada ano letivo, e também informações sobre seu desenvolvimento físico e

emocional, habilidades e reações comportamentais mais frequentes. Esse tipo de ficha também contém espaços para que o professor de cada série possa anotar sua opinião sobre o aluno, seu rendimento e ajustamento pessoal. (HAYDT, 1988, p. 129-130).

A lista de verificação, segundo Haydt (1988, p. 130), é uma ficha que “[...] contém uma relação de comportamentos a serem observados, com um espaço reservado para anotações, ou então para indicar a presença ou ausência dos comportamentos enumerados”. Serve como guia para o observador e como forma de registro, podendo ser elaborada individualmente para cada aluno, ou ser construída em forma de quadro contendo o nome de todos os alunos da classe.

Na elaboração das listas de verificação, é preciso lembrar que elas devem ser práticas e objetivas, especificando o tipo de comportamento apontado. Para uma lista de verificação que seja funcional, Haydt (1988) recomenda-se na sua elaboração:

- Determinar o objetivo a ser avaliado.
- Desdobrar o objetivo em ações ou formas de conduta, definindo os aspectos específicos do comportamento a ser observado.
- Ordenar os padrões de comportamento relacionados, de acordo com a sequência em que devem ser verificados e registrados.
- Reservar um espaço para anotações e convencionar um sinal para marcar os comportamentos que vão sendo observados. (HAYDT, 1988, p. 132).

A escala de classificação, conforme Haydt (1988, p. 132), “É uma ficha de observação contendo o tipo de comportamento a ser avaliado e uma escala ou amplitude que indica o grau ou nível em que o comportamento se manifesta”. E acrescenta que “[...] enquanto a lista de verificação informa apenas se a conduta foi ou não observada, registrando sua presença ou ausência, a escala de classificação indica também o grau em que aparece, desdobrando-a e vários níveis de qualidade”.

Essa forma de registro escrito é útil para sistematizar tanto os dados do rendimento escolar, quanto os dados referentes a aspectos não acadêmicos, como esforço pessoal, responsabilidade, etc. Na visão de Haydt (1988, p. 133), “As notas ou conceitos atribuídos aos alunos como índices de seu aproveitamento escolar constituem uma forma de classificação”. Para a construção das escalas de classificação, são aconselhados:

- Determinar o objetivo a ser avaliado.
- Desdobrar o objetivo em comportamentos observáveis.
- Estabelecer as dimensões do comportamento, especificando seus vários graus ou níveis, de forma a constituir uma escala ou amplitude.

- Definir os diversos graus ou níveis da escala com precisão, diferenciando uns dos outros e usando palavras ou frases que tenham significado claro e inequívoco. [...]. (HAYDT, 1988, p. 133).

Haydt (1988, p. 133), ressalta que “[...] o uso de listas de verificação e escalas de classificação ajuda a tornar os registros dos resultados da observação um pouco mais válidos e precisos”. Entretanto, segundo a mesma autora (1988), algumas precauções devem ser tomadas durante a observação e de seu registro:

- Evitar a projeção de fatores emocionais e influência das predisposições (sentimentos de simpatia e antipatia, ideias preconcebidas, etc.) no julgamento.
- Evitar conclusões precipitadas, pois não se pode julgar uma pessoa apenas por uma situação.
- Estar alerta para o “efeito de halo”, que é a influência exercida pela impressão geral e global que se tem da pessoa, na avaliação dos aspectos específicos de sua conduta.
- Estar atento ao “erro de tendência central”, que é o nome dado à tendência para evitar os extremos da escala, concentrando as avaliações nos seus pontos medianos.
- Atentar para o chamado “erro de generosidade”, que é a tendência para classificar todos os indivíduos na parte superior da escala, colocando todos no ponto médio ou acima deste [...]. (HAYDT, 1988, p. 133-136).

Portanto, ao utilizar a observação como uma técnica de coleta de dados para a avaliação, de acordo com Haydt (1988, p. 136), “[...] é preciso estar alerta para não permitir a interferência das predisposições pessoais (preferências e aversões) nos resultados”. Como afirma Colotto (apud HAYDT, 1988, p. 136), “[...] não se trata de observar o que é negativo, mas, sim, o que é observável, com o objetivo de estimular interesses, compensar deficiências, atender às necessidades”.

4.5 PORTFÓLIO

É um instrumento de avaliação que consiste em uma coleção dos trabalhos que o educando realizou em um período de sua vida escolar, seja, por um semestre, um ano ou quatro anos. Estes trabalhos, selecionados com o auxílio do professor, evidenciam os esforços, as habilidades, as melhores ideias, as áreas fortes e fracas dos educandos (QUINTANA, 2003).

Para Nunes (1999), o portfólio é uma organizada coleção de trabalhos utilizados pelo professor e pelos alunos para monitorizar o desenvolvimento dos conhecimentos e competências dos estudantes, acompanhado de reflexões sobre suas aprendizagens. Trata-se, segundo Hoffmann (2005, p. 133), “[...] da organização de uma coletânea de registros sobre aprendizagens do aluno que favoreçam ao professor, aos próprios alunos e às famílias uma visão evolutiva do processo”.

Portanto, o portfólio é um procedimento de avaliação que permite aos alunos participarem da formulação dos objetivos de sua aprendizagem e avaliar seu progresso. Eles são, todavia, participantes ativos da avaliação, selecionando as melhores amostras de seu trabalho para incluí-las no portfólio. Com essa coletânea de redações e desenhos que contém as principais produções do aluno é possível identificar competências específicas. Dessa forma, é possível uma aproximação com cada estudante, pois o professor tem todo o histórico da evolução diante de si. Nesse sentido:

É importante que, a cada dia, seja feito pelo menos um registro, pois isso possibilita, ao professor e ao aluno, um retrato dos passos percorridos na construção das aprendizagens. Essa característica de registro diário tem o sentido de mostrar a importância de cada aula, de cada momento, como uma situação de aprendizagem. O aluno é, então avaliado por todos esses momentos. (PERNIGOTTI, et al. 2000, p. 55).

Deve-se salientar que o portfólio, na visão de Nunes (1999), não é uma pasta onde se arquivam todos os trabalhos realizados pelo aluno. Este, sim, seleciona apenas os que achar relevantes, após uma análise crítica do mesmo. O importante não é o portfólio em si, mas o que o aluno aprendeu ao fazê-lo, a sua consciência em que progrediu ou regrediu depois de certo tempo. Não adiantará se o educando não analisar seus progressos e retrocessos. “É um meio para atingir um fim e não um fim em si mesmo”. (NUNES, 1999, p. 03). Diante disso:

Um portfólio torna-se significativo pelas intenções de quem o organiza. Não há sentido em coletar trabalhos dos alunos para mostrá-los aos pais ou como instrumento burocrático. Ele precisa construir-se em um conjunto de dados que expresse avanços, mudanças conceituais, novos jeitos de pensar e de fazer, alusivos à progressão do estudante. Essa “coleção” irá expressar, implicitamente, o valor conferido ao professor a cada um desses momentos. Reúnem-se expressões de sentido do aluno que servem para subsidiar e complementar a análise de sua progressão. (HOFFMANN, 2005, p. 133).

O portfólio pode ter uma apresentação bem variada, como afirma Ramos (2000), pode contar com as melhores habilidades do educando, juntamente com uma reflexão das virtudes e fragilidades das mesmas, ou ser uma coleção de suas produções, seja de um tema específico ou de todos os temas abordados em uma disciplina, por exemplo, junto com reflexões pessoais de seu professor, ou de seus colegas, etc. É recomendável que seja o próprio aluno quem decida qual formato e qual conteúdo o seu portfólio deve ter, auxiliado pelo professor sempre que precisar.

Conforme Quintana (2003), a seleção de trabalhos que os alunos fazem para seu portfólio pode apresentar uma ideia mais completa das atitudes e do conhecimento do estudante. Também o portfólio permite conhecer mais de perto a história da aprendizagem do aluno, “[...] uma vez que o propósito da avaliação é conhecer melhor o processo de aprendizagem do estudante: seu desenvolvimento e seu progresso”. (QUINTANA, 2003, p. 167).

Em um portfólio, na visão de Quintana (2003), podemos encontrar:

- jornais, cadernos, etc.;
- comentários sobre um trabalho, reflexões pessoais, expressões de sentimentos;
- ideias sobre projetos, pesquisas;
- gravações;
- obras de arte, vídeos, fotografias e outras expressões criativas;
- disquetes;
- evidências do esforço realizado para executar as tarefas do curso;
- trabalhos de grupo;
- composições;
- exemplos que demonstram o progresso do estudante em uma habilidade específica;
- comentários literários;
- exercícios;
- provas;
- monografias, ensaios. (QUINTANA, 2003, p. 167).

O uso desse instrumento beneficia qualquer tipo de aluno: o desinibido, o tímido, o mais e o menos esforçado, o que gosta de trabalhar em grupo e o que não gosta. O seu uso também permitirá que o aluno conheça as suas potencialidades e as suas dificuldades. Para Pernigotti, et al. (2000, p. 55-56), o portfólio tem o sentido de “[...] oportunizar a professores e alunos uma reflexão sobre suas trajetórias, interagindo e redefinindo coordenadas para sua caminhada”.

Os portfólios tornam-se instrumentos mediadores, como ressalta Hoffmann (2005, p. 133-134), “[...] à medida que contribuem para entender o processo do aluno e apontar ao professor novos rumos”. São registros importantes para o

professor acompanhar o aluno do ano que está inserido e do outro ano seguinte, assim eles atuam como mediadores de um trabalho interdisciplinar.

Pernigotti et al. (2000), aponta que o portfólio se constitui em um instrumento de comunicação entre o aluno e o professor, pois a partir da análise do documento, é possível percorrer as histórias das aprendizagens. “Ambas as partes terão de dar conta do que fizeram, trocar sugestões para próximas atividades e aprender a lidar com as diferenças”. (PERNIGOTTI, et al. 2000, p. 56).

No momento de sua criação, de acordo com Quintana (2003), temos que considerar os seguintes aspectos:

1. Que tarefas são suficientemente importantes e necessárias para serem executadas pelos estudantes? O que quero que aprendam?
2. São essas tarefas uma mostra válida de suas capacidades? [...]
3. Como vou avaliar seu progresso? Estou exigindo o suficiente? Como se determinam os níveis de execução dos critérios?
4. São autênticas as dificuldades da medição? Ofereço a oportunidade necessária para revisar, depurar, perguntar e obter o alto padrão que impus?
5. São adequadas minhas expectativas? Que critérios me servem de modelo? Que procedimentos estou considerando para garantir a uniformidade necessária ao avaliar e qualificar? (QUINTANA, 2003, p. 166).

Como nos mostra Pernigotti et al. (2000), o portfólio difere de outros instrumentos, antes muito utilizados, como, por exemplo, a construção de pastas de cada disciplina. “Nestas, era obrigação do aluno reunir e organizar apenas o material distribuído em aula, e preferencialmente, relatórios de trabalhos concluídos”. (PERNIGOTTI et al. 2000, p. 55). No portfólio, são valorizadas todas as etapas, mesmo inacabadas, dos processos de busca que os alunos realizam, além de suas impressões, suas opiniões e seus sentimentos.

Segundo Nunes (1999), nele contém uma breve reflexão do aluno acerca da importância de cada trabalho e do que foi possível aprender com a sua realização, tornando-o responsável pela sua aprendizagem e avaliação. Nessa perspectiva:

Permitir que cada aluno se defronte com sua produção e refletir sobre o que realizou e como conseguiu enfrentar os desafios propostos é reconstruir saberes, é estabelecer interlocuções, é esclarecer perspectivas, é construir autonomia. Dessa forma, é possível realizar uma avaliação capaz de ser introjetada nas próximas ações produtivas do sujeito. (PERNIGOTTI, et al. 2000, p. 56).

O uso do portfólio, como instrumento avaliativo, apresenta diversas vantagens. Para Quintana (2003), seu uso é benéfico tanto para o professor quanto para o

aluno. Oferece oportunidade de conhecer como pensa cada estudante e como é seu processo de raciocínio, além disso, o professor não precisa avaliar tantos trabalhos escritos.

O portfólio auxilia o professor a desenvolver procedimentos para planejar a aprendizagem nas aulas, visto que possa conhecer o trabalho real executados pelos alunos no cotidiano. “Também nos obriga a enfrentar o estudante como escritor, não somente a seu texto. Dessa maneira, relaciona-se o ensino, a aprendizagem e a avaliação em benefício do estudante”. (QUINTANA, 2003, p. 170-171). Nesse sentido, a autora afirma que:

[...] acreditamos que o portfólio estimula as habilidades do pensamento, promove a criatividade e a reflexão dos alunos, facilita o trabalho em grupo para analisar, avaliar e explorar seu processo de aprendizagem e propor novas metas para o futuro e, favorece uma aprendizagem ativa, comprometida e contrária aos métodos tradicionais. (QUINTANA, 2003, p. 172).

Os trabalhos selecionados pelos alunos para seu portfólio, como destaca Quintana (2003), oferecem uma ideia mais completa de seus êxitos e do conhecimento adquirido pelo estudante. Conforme dão conta de que suas habilidades melhoram, eles sentem-se mais motivados e escrevem com mais frequência. “[...] É oferecida a possibilidade de se valorizar mais a si mesmos e de se sentir muito mais seguros. Desse modo, podem desenvolver um compromisso mais forte e sólido com seu processo de aprendizagem”. (QUINTANA, 2003, p. 172).

Dentre as vantagens do portfólio, Nunes (1999), afirma que:

a) dizem muito mais sobre o aluno (contêm evidências referentes a um vasto leque de competências e conhecimentos); b) evidenciam o processo de aprendizagem e não apenas o produto (não são meros flashes dispersos da aprendizagem, como os testes; c) permitem relacionar atitudes e valores bem como competências e conhecimentos; d) fomentam a individualidade e criatividade; e) refletem a abrangência da aprendizagem; f) estimulam a síntese e a reflexão; g) permitem demonstrar os talentos dos alunos, etc. (NUNES, 1999, p. 04).

Para Nunes (1999), o portfólio apresenta-se como uma estratégia flexível, oferecendo grandes benefícios a alunos e professores, pelo fato de permitir documentar o crescimento dos alunos, o processo e o produto da aprendizagem, podendo adaptar-se a qualquer área disciplinar.

Na visão de Nunes (1999), como qualquer outro instrumento de avaliação, o portfólio também pode apresentar desvantagens:

a) a avaliação exige muito tempo; b) o portfólio apresenta maior rigor do que os testes, pois, constitui uma compilação de trabalhos realizados de forma contínua [...]; c) a autoria dos trabalhos pode ser duvidosa (os trabalhos produzidos na sala de aula terão origem tão duvidosa como qualquer teste!; d) exige um trabalho contínuo dos alunos para produzir, compilar e organizar o portfólio. (NUNES, 1999, p. 04).

Quintana (2003) considera necessário que o portfólio tenha um índice e alguma informação sobre o aluno a quem pertence, para facilitar a tarefa do professor. “É recomendável que se inclua uma carta que o apresente, que em todos os trabalhos conste a data em que foram realizados e que se inclua uma descrição das tarefas ou trabalhos apresentados”. (QUINTANA, 2003, p. 168).

No momento de avaliar, o professor, conforme Quintana (2003, p. 168), “[...] pode realizar uma revisão em sua totalidade, de um ou dois trabalhos selecionados ao acaso pelo professor, ou de um ou dois trabalhos escolhidos pelo estudante para esse propósito”. Hoffmann (2005, p. 134), sustenta que na apreciação dos trabalhos feitos pelos alunos, “[...] é importante analisá-los em momentos diversos, para não se cair no risco da análise comparativa: quem escreveu mais, quem escreveu melhor”.

Como afirma Quintana (2003), o mais importante na criação do portfólio, é que tanto os trabalhos solicitados pelo professor, como a seleção realizada pelo aluno demonstrem o seu progresso ao longo do processo de ensino e aprendizagem, caso contrário, não terá sentido o uso desse instrumento avaliativo para promover aprendizagens significativas e o desenvolvimento integral do aluno.

4.6. PROVA

Geralmente, é o instrumento mais utilizado no Ensino Fundamental. Muitas vezes seu uso acaba sendo motivo de receio pelos alunos, que só de ouvir o professor mencioná-la já ficam assustados, amedrontados. Na maioria das vezes é usada como instrumento punitivo e com o objetivo de atribuir notas. Dessa maneira, a prova causa medo e estresse, sendo associada somente à prática de classificação.

Sendo utilizada como um instrumento formativo, onde o professor tenha claro os objetivos que direcionam seu trabalho, sem a finalidade de somente medir e atribuir nota, a prova pode ser um instrumento muito proveitoso para avaliar os alunos. A prova pode ser de três tipos: oral, objetiva e dissertativa.

4.6.1 Prova Oral

A prova oral é um dos recursos mais antigos de avaliação. Ela foi o recurso mais utilizado até o final do século XIX, sendo que na atualidade é pouco empregada.

Conforme Haydt (1988), a prova oral apresenta a vantagem de avaliar a capacidade crítica e reflexiva do educando, no que se refere ao tema abordado. “A prova oral tem como função principal avaliar conhecimentos e habilidades de expressão oral, por isso é especialmente recomendada no ensino de línguas”. (HAYDT, 1988, p. 61). É utilizada no ensino de línguas estrangeiras, para avaliar a pronúncia e a fluência do vocabulário. Como desvantagem, a prova oral é de difícil aplicação em classes com muitos alunos, pois como cada aluno é avaliado individualmente, requer muito tempo para a sua realização, sendo mais recomendada para classes com poucos alunos. Além dessa, a prova oral apresenta outras desvantagens, de acordo com Haydt (1988):

- oferece uma amostra reduzida do conhecimento do aluno, pois o pequeno número de perguntas não abrange todos os conteúdos estudados;
- os atributos pessoais do aluno (fluência verbal, capacidade de expor oralmente as ideias, simpatia, desembaraço ou timidez, etc.) interferem no resultado;
- o julgamento é imediato e, não havendo padrões fixos, torna-se subjetivo;
- não há igualdade de questões nem de condições ambientais (pois as perguntas são diferentes para cada aluno, e sendo a ocasião do exame também diferente, a receptividade do professor às respostas dadas pode variar). (HAYDT, 1988, p. 62).

Com o aumento do número de alunos nas escolas, avaliar oralmente todos os alunos, um por vez, demandava um longo tempo, mais do que o disponível. Nesse sentido, era mais fácil, de acordo com Haydt (1988), ditar as questões ou escrevê-las na lousa para que os alunos copiassem e respondessem por escrito, permitindo

que todos os alunos fossem avaliados no mesmo momento. Com isso, surgiram as provas escritas, que foram sendo adotadas como recurso de avaliação.

4.6.2 Prova Objetiva ou Teste

O teste ou prova objetiva, como nos mostra Haydt (1988), começou a ser usado como instrumento avaliativo do rendimento escolar dos alunos a partir da primeira metade do século XX, com a finalidade de aumentar a precisão das medidas educacionais na área cognitiva.

A validade e a fidedignidade, são características coerentes à qualidade do instrumento de avaliação. Com base em Haydt (1988, p. 95), um teste “[...] só será realmente válido e fidedigno se suas questões forem bem elaboradas. É a boa construção das questões que garante a validade e a fidedignidade do teste ou, melhor dizendo, a sua qualidade”.

Dentre as vantagens das provas objetivas, elas possibilitam julgamento objetivo e rápido, pois a correção é relativamente simples, já que normalmente, cada questão admite uma resposta. Segundo Medeiros (1974),

Enquanto que na *prova subjetiva* o professor precisa decidir, em cada caso, se a resposta é aceitável ou não e quanto vale cada erro, na *prova objetiva* os critérios pessoais não intervêm, pois *só há uma resposta certa* para cada questão. (MEDEIROS, 1974, p. 13, grifos do autor).

Outra vantagem, de acordo com Medeiros (1974), é que o critério de correção é o mesmo para todos, não estando sujeito ao estado de ânimo do professor que irá corrigir, como o seu humor, cansaço ou preocupações e nem as preferências pessoais, por alguns alunos ou estilo de redação.

Como desvantagens, a elaboração da prova objetiva é difícil e demorada, exigindo serviço de digitação, impressão e reprodução e não avaliam as habilidades de expressão dos alunos.

As provas objetivas devem ser cuidadosamente preparadas e aplicadas, sendo que as questões devem ser de boa qualidade. “Não pense em prepará-la de véspera, pois uma prova objetiva demora para ser feita”. (MEDEIROS, 1974, p. 29). Porém, é importante que o professor se informe sobre alguns princípios fundamentais relacionados à construção de testes objetivos para aplicá-los aos seus

alunos. Dessa forma, como nos mostra Haydt (1988), para elaborar bons testes é preciso:

- conhecer adequadamente o conteúdo a ser avaliado;
- ter objetivos claros e definidos;
- conhecer as técnicas de construção de testes;
- expressar as idéias por escrito de forma clara, precisa e concisa, usando uma linguagem adequada ao nível dos alunos. (HAYDT, 1988, p. 96).

A primeira etapa do planejamento de um teste, na visão de Haydt (1988), é definir os objetivos. Nesse sentido, Medeiros (1974, p. 21, grifos do autor), menciona que “[...] o primeiro passo deve ser uma *definição clara do fim visado*. Que é que a prova pretende medir? Qual o seu propósito?”. O professor, a partir do momento que define os objetivos, determina qual o tipo de instrumento mais adequado a seus propósitos, uma prova dissertativa ou um teste objetivo. Assim:

Caso a escolha recaia sobre um teste objetivo, é preciso selecionar os tipos de item a utilizar, o que depende dos seguintes fatores: o tipo de comportamento (habilidades e processos mentais) estabelecido como objetivo para o ensino, a natureza das áreas de conteúdo, o nível de maturidade dos alunos e o grau esperado de objetividade na correção. Ao preparar o teste de aproveitamento, o professor pode selecionar e usar apenas um único tipo de item, ou então fazer uso de tipos variados de questões. (HAYDT, 1988, p. 96-97).

Definidos os comportamentos e as áreas de conteúdo a serem avaliados, e escolhidos os tipos de questão, “[...] é preciso estabelecer o número total de itens, distribuindo-os de acordo com a ênfase relativa de cada objetivo”. (HAYDT, 1988, p. 97).

Quanto à duração, de acordo com Haydt (1988), os alunos precisam de tempo suficiente para a resolução das questões. O elemento tempo, nos testes de escolaridade, não deve ser usado como fator de pressão sobre o aluno, principalmente no primeiro grau.

Haydt (1988, p. 97), ressalta que “[...] as questões devem ser bem distribuídas quanto ao nível de dificuldade e cuidadosamente elaborada baseando-se em ideias relevantes, e não a partir de informações pouco importantes”. Nesse sentido, de acordo com Medeiros (1974, p. 30), “[...] prepare questões visando a objetivos importantes, voltadas para os principais resultados da aprendizagem e não para dados superficiais ou minúcias”. As questões e as instruções devem ser redigidas de

forma clara e precisa, usando vocabulário simples e acessível ao grupo. Depois que o teste estiver elaborado, o professor precisa reler e analisar cada item. O auxílio do pedagogo nesta revisão é importante, pois pode eliminar qualquer questão que não esteja satisfatória, ou seja, que não esteja atendendo a necessidade do grupo. “A revisão é importante, pois muitas vezes permite a descoberta e correção de falhas que passaram despercebidas no momento da redação”. (HAYDT, 1988, p. 98).

Para a elaboração de boas questões objetivas e com aproveitamento fidedigno, Haydt (1988), afirma que é necessário observar certos princípios e algumas regras práticas:

- Elaborar questões a partir de ideias e problemas relevantes e que avaliem objetivos instrucionais significativos. [...].
 - Adaptar a dificuldade dos itens ao grau de formação escolar dos alunos e ao nível da classe.
 - Usar linguagem clara, direta e sucinta na redação das questões e instruções, evitando ambigüidade. [...].
 - Incluir no próprio teste as instruções indicando a forma de registrar as respostas. [...].
 - Não transcrever literalmente, de manuais ou livros de texto, as afirmações incluídas nos itens. A reprodução textual, além de estimular a simples memorização, pode ser fator de ambigüidade, porque as frases podem mudar de sentido quando isoladas do seu contexto original. [...].
 - Organizar as questões em ordem de dificuldade crescente, apresentando primeiro as mais simples e depois as mais complexas. [...].
 - Evitar dar indícios da resposta certa de uma questão em outro item. [...].
- (HAYDT, 1988, p. 99-100).

Conforme Haydt (1988) há vários tipos de itens objetivos: resposta curta, lacuna, certo-errado, acasalamento e múltipla escolha. “A seleção do tipo de item a ser usado depende, em grande parte, dos objetivos a serem avaliados e da natureza do conteúdo abordado”. (HAYDT, 1988, p. 102).

A questão de resposta curta demanda resposta precisa e bem acentuada. O aluno deve escrever apenas uma palavra, frase curta ou número. O problema é apresentado por uma pergunta direta ou uma declaração incompleta, cabendo ao aluno completar com a palavra ou número.

Na visão de Haydt (1988), esse tipo de item apresenta as seguintes vantagens: “[...] é de fácil construção e correção, reduz ao mínimo a possibilidade de acerto casual, além de ocupar pouco espaço na folha, permitindo ao professor

colocar muitos deles num teste [...]”. Algumas sugestões são apresentadas para a elaboração de questões de resposta curta:

- Elaborar a questão de modo a haver apenas uma única resposta certa.
- Redigir o item de forma que a resposta solicitada seja breve e precisa, limitando-se a um número, palavra ou frase curta.
- Colocar todos os espaços para resposta do mesmo tamanho e alinhados em uma coluna à direita da pergunta. [...].
- É mais recomendável elaborar uma pergunta direta do que uma afirmação incompleta. [...]. (HAYDT, 1988, p. 102-103).

De acordo com Haydt (1988), a questão de lacuna consiste em uma ou mais frases com partes omitidas, correspondendo a espaços em branco, devendo ser preenchidos com uma palavra ou número. É bem semelhante com o item de resposta curta com enunciado incompleto, a diferença é que a questão de resposta curta aparece somente um espaço no final da frase, enquanto a lacuna pode apresentar mais de um espaço em branco em qualquer lugar da afirmação.

Haydt (1988) apresenta algumas sugestões para a elaboração de itens de lacuna, que são as seguintes:

- Formular a questão de modo que cada espaço em branco só admita uma resposta correta.
- Usar poucos espaços em branco, no máximo três, para que a frase não se torne indefinida e sujeita a mais de uma interpretação.
- Não colocar lacunas no início da frase, para não dificultar sua compreensão.
- Omitir dados significativos, e não apenas detalhes irrelevantes. No entanto, não omitir palavras fundamentais à compreensão da frase.
- Colocar os espaços em branco para as respostas de tamanho uniforme, isto é, de igual comprimento. (HAYDT, 1988, p. 104).

A questão de certo-errado apresenta uma frase declarativa e o aluno responde assinalando uma das palavras dos seguintes pares: verdadeiro ou falso; certo ou errado; correto ou incorreto; sim ou não. Já foi bastante utilizado, porém atualmente seu uso é restrito. Para a elaboração do item certo-errado, Haydt (1988) oferece as seguintes sugestões:

- Evitar declarações parcialmente certas, para que o item não seja ambíguo. [...].
- Evitar frases longas e rebuscadas, contendo muito detalhes. [...].

- Não usar frases capciosas, que pareçam corretas à primeira vista, mas que são incorretas devido a um pequeno detalhe.
- Evitar frases de construção negativa, especialmente dupla negação.
- Apresentar os enunciados verdadeiros e falsos misturados, sem seguir uma determinada sequência, para que sua distribuição no teste não seja regular. (HAYDT, 1988, p. 106).

A questão de acasalamento, também conhecida como combinação, conforme Haydt (1988, p. 106), “[...] consiste de duas colunas, sendo que cada item da primeira coluna deve ser combinado com uma palavra, frase ou número da outra coluna”. Para a construção de uma questão de acasalamento, é necessário:

- Usar conteúdo homogêneo, isto é, do mesmo tipo, em cada questão.
- Elaborar instruções completas, explicando como será a forma de combinação e informando se cada letra ou número da resposta poderão ser usados apenas uma vez ou mais de uma vez.
- Fazer com que a coluna de respostas contenha sempre um número maior de itens, para evitar que a resposta seja encontrada por simples eliminação ou exclusão, e para reduzir o acerto casual.
- Colocar, de preferência, os enunciados mais longos na coluna da esquerda, e os mais breves à direita, para facilitar a leitura por parte do aluno. (HAYDT, 1988, p. 107-108).

Segundo Haydt (1988, p. 108), a questão de múltipla escolha consiste “[...] numa parte introdutória (suporte) contendo o problema [...], seguida de várias alternativas que se apresentam como possíveis soluções; uma delas é a resposta correta, que deve ser escolhida e assinalada”.

É o tipo de item muito usado devido à sua flexibilidade, se adaptando bem aos objetivos instrucionais e conteúdos de ensino. A sua correção é fácil, porém requer certo tempo e habilidade criativa. Haydt (1988) recomenda para a elaboração de questões de múltipla escolha os seguintes aspectos:

- Apresentar a ideia ou problema contido no suporte do item de forma definida e breve, usando uma pergunta direta ou uma declaração incompleta.
- Garantir sempre a inclusão de uma resposta correta ou que seja considerada a melhor para cada item.
- Redigir as diversas alternativas de forma que todos pareçam plausíveis à primeira vista, embora apenas uma delas seja a correta. [...].
- Todos os itens de múltipla escolha de um teste com o mesmo número de alternativas. [...]

- Tornar todas as alternativas gramaticalmente ajustadas ao suporte, para não dar indicações da resposta correta. (HAYDT, 1988, p. 109).

Os alunos precisam ser informados pelos professores ou pela equipe da escola, com antecedência, sobre o tipo de teste que será aplicado e a forma das questões, para que não sejam pegos de surpresa. É aconselhável que os testes sejam entregues aos alunos redigidos, para que não percam tempo copiando os itens. Também é conveniente que o professor leia as questões em voz alta para os alunos, antes do início do teste, para garantir o entendimento e solucionar as dúvidas dos alunos em relação às questões.

4.6.3 Prova Dissertativa

Apesar dos testes objetivos serem um recurso muito usado na avaliação do desempenho escolar dos alunos, as provas dissertativas continuam sendo amplamente aceitas e adotadas pelos professores.

Com base em Haydt (1988), a questão dissertativa é aquela em que o aluno utiliza suas próprias palavras para escrever a resposta. “Ela pode ser apresentada através de uma ou várias perguntas, sob a forma de uma preposição a ser desenvolvida ou enunciando o título de um tema”. (HAYDT, 1988, p. 114). Nessa perspectiva:

A prova de dissertação é indicada para avaliar certas habilidades intelectuais, como a capacidade de organizar, analisar e aplicar conteúdos, relacionar fatos ou ideias, interpretar dados e princípios, realizar inferências, analisar criticamente uma ideia emitindo juízos de valor, e expressar as ideias e opiniões por escrito, com clareza e exatidão. (HAYDT, 1988, p. 114).

O aluno diante da resolução da prova dissertativa apresenta certa liberdade quanto ao vocabulário e organização da sua resposta. Conforme Haydt (1988), para estruturá-la e escrevê-la, ele precisa se concentrar nos aspectos mais abrangentes do conteúdo, destacando suas relações, e não somente se deter em alguns pontos específicos do conhecimento.

As provas dissertativas apresentam as seguintes vantagens, de acordo com Haydt (1988):

1 - Permite avaliar processos mentais superiores, como a capacidade para analisar, organizar e sintetizar o conhecimento, aplicá-lo e avaliá-lo, e a habilidade para exprimir opiniões e ideias, usando uma linguagem exata e adequada.

2 - A probabilidade de acerto casual é reduzida. [...] Na questão dissertativa, o aluno deve organizar a resposta e usar sua linguagem para exprimi-la. Por isso, a possibilidade de acertar por adivinhação ou causalidade é muito pequena.

3 - A organização é relativamente fácil e rápida. Para elaborar uma prova de dissertação gasta-se menos tempo do que para construir um teste com questões objetivas.

4 - Pode ser copiada da lousa. [...] pois a prova de dissertação contém poucas questões. (HAYDT 1988, p. 117).

Na visão de Haydt (1988, p. 117), “[...] a prova de dissertação apresenta também algumas limitações. À medida que o professor toma consciência dessas limitações, ele pode adotar algumas medidas para minimizá-las”. São elas:

1 – Pouca fidedignidade na correção. [...] Os estudos evidenciam que, muitas vezes, não há concordância quanto ao julgamento e atribuição de nota ou conceito à mesma dissertação de um aluno, realizado por diversos professores na mesma ocasião e pelo mesmo professor em duas ocasiões diferentes.

2 – A amostragem é limitada. A questão dissertativa requer um certo tempo para ser respondida, pois, antes de escrever, o aluno deve refletir e organizar os dados para a formulação da resposta. [...].

3 – Requer muito tempo para a correção. Devido ao fato de a questão dissertativa permitir respostas amplas e variadas, algumas vezes com possibilidade de diferentes abordagens, o processo de correção (leitura das respostas, julgamento e atribuição de notas) é demorado e trabalhoso. (HAYDT, 1988, p. 117-118).

Haydt (1988) aponta algumas sugestões que podem ajudar o professor na elaboração de uma boa prova dissertativa. Primeiramente, a montagem da prova, mesmo parecendo à primeira vista fácil de redigir, “[...] exige uma preparação cuidadosa, para que as questões formuladas sejam relevantes e estimulem a reflexão do aluno [...]”. (HAYDT, 1988, p. 119).

Ao formular as questões, é preciso ter em mãos os objetivos e o conteúdo estudado, para garantir sua validade, assegurando que o que será avaliado seja o conteúdo que foi desenvolvido em sala de aula, para não prejudicar o alunado. Conforme Haydt (1988), mesmo a prova de dissertação constando de poucos itens, “[...] é preciso estar atento para que as questões formuladas representem os objetivos mais relevantes e os aspectos mais significativos do conteúdo abordado”. (HAYDT, 1988, p. 119). Complementando essa questão, de acordo com Medeiros (1974, p. 150), “[...] formule questões que exijam domínio de material importante

(pois que sendo poucas as perguntas não se pode perder tempo com aspectos secundários)”.

Uma questão muito aberta pode sugerir às mais variadas respostas, confundindo os educandos e dificultando o momento da correção, por isso, é aconselhado que os enunciados não sejam tão longos, para facilitar a compreensão no momento da resposta e na hora da correção do professor. Dessa forma:

Os enunciados precisam explicitar o que o aluno deve fazer, utilizando termos como “descreva”, “exemplifique”, “explique”, “compare”, “sintetize”, que dão orientações sobre a forma de responder aos itens. (HAYDT, 1988, p. 119, grifos do autor).

Com relação ao tempo, o professor precisa formular as questões de acordo com o tempo disponível para a aplicação, verificando se o tempo será suficiente para os alunos responderem todas as questões. O mesmo deve ter bom senso e não fazer uma prova com muitas questões se o tempo é curto para respondê-las, isso só irá prejudicar seus alunos. Segundo Medeiros (1974, p. 151), “Dê a todos tempo suficiente para terminar a prova (ou seja, deixe margem para o aluno pensar, organizar a sua resposta e redigi-la bem)”.

No momento da correção, Haydt (1988) reforça que corrigir uma prova inteira e depois passar para as seguintes, dificulta o julgamento das respostas. “A prática mais recomendada é ler e conferir uma nota às pessoas dadas ao primeiro item de todas as provas, passando depois para o segundo item, e assim sucessivamente”. (HAYDT, 1988, p. 121). Logo, o professor concentra sua atenção em uma só questão de cada vez, facilitando a correção. Como nos mostra Medeiros (1974, p. 154), “Desta forma o seu critério ficará mais homogêneo e lhe será possível avaliar com mais rapidez”.

O comportamento que o professor precisa ter, no momento de corrigir as provas dos alunos, segundo Medeiros (1974, p. 154, grifos do autor) é a de “[...] evitar o efeito de *halo*, isto é, que a aparência geral da prova (limpeza, paragrafação, caligrafia) e a qualidade das primeiras questões interfiram no julgamento da prova inteira”. O mesmo acrescenta que, “[...] a menos que um dos objetivos seja medir a fluência verbal ou caligrafia, não permita que tais fatores perturbem o julgamento da matéria em causa”. (MEDEIROS, 1974, p. 155). Nesse sentido:

Julgue a prova de acordo com o seu propósito, não se deixando levar por outras considerações. [...] Se a prova for de geografia, por exemplo, assinale os erros de português e, se quiser, indique a forma certa em aula, mas não desconte pontos por tais falhas. Medir bem o conhecimento útil em cada matéria já é suficientemente difícil, para que se complique tal tarefa com outras verificações. (MEDEIROS, 1974, p. 153).

Outro fator que o professor precisa estar atento no momento da correção, é de não se influenciar por dados pessoais dos alunos. Conforme Medeiros (1974, p. 155), “[...] corrija as provas sem identificar o seu autor, para não se deixar influenciar por predisposições. [...] Quando se sabe de quem é a prova, tende-se a dar a nota mais pelo passado daquele aluno do que pelo que nela respondeu”.

O professor precisa entregar os resultados das provas assim que puder aos alunos, não demorando muito tempo na correção, para que os alunos fiquem cientes do seu resultado, para saberem o que erraram e o que acertaram.

Para Medeiros (1974, p. 155), “[...] decorridas algumas semanas, muitos só querem saber a nota, perdendo a oportunidade de aproveitar melhor todo o trabalho do professor, ao julgar as provas”. Geralmente após a correção de uma prova dissertativa ou objetiva, o professor apresenta ao aluno uma simples nota, como resultado de seu desempenho. Na visão de Haydt (1988, p. 112), “[...] para que ela adquira realmente significado é preciso que o professor comente o resultado da prova, mostrando ao aluno seus erros e acertos”. Sendo assim:

[...] a eficácia da avaliação depende do fato de o aluno conhecer seus erros e acertos, para poder reafirmar os acertos e corrigir os erros. Não é o simples aumento do número de provas que vai contribuir para melhorar a aprendizagem. Se elas visarem apenas a atribuição de notas, não vai melhorar o rendimento do aluno. O importante é que elas sejam utilizadas tanto pelo aluno como pelo professor: o aluno deve ter acesso à sua prova corrigida para saber o que acertou e o que errou; o professor, por sua vez, deve analisar o desempenho de seus alunos para aperfeiçoar o ensino. A avaliação não tem um fim em si mesma, mas é um meio a ser utilizado por alunos e professor para aperfeiçoamento do processo ensino aprendizagem. (HAYDT, 1988, p. 55).

Como afirma Hoffmann (1995, p. 54), “[...] a quantificação não é absolutamente indispensável e muito menos essencial à avaliação. Consiste em uma ferramenta de trabalho, útil, somente, se assim for compreendida”. Em seguida acrescenta que “[...] nomear o “fazer testes”, o “dar notas”, por avaliação é uma atitude ingênua! Significa reduzir o processo avaliativo, de acompanhamento e ação com base na reflexão, a poucos instrumentos auxiliares desse processo [...]”. (HOFFMANN, 1995, p. 54, grifos do autor).

No momento em que a prova acaba tendo somente o sentido de dar uma nota, visando a classificação e não o aprendizado em si, em nada auxilia no processo de ensino aprendizagem do professor e aluno. Segundo Luckesi (2002, p. 21), “[...] os professores elaboram suas provas para “provar” os alunos e não para auxiliá-los na sua aprendizagem; por vezes, ou até em muitos casos, elaboram provas para “reprovar” seus alunos”. Nessa perspectiva:

Como este momento passa praticamente a valer “tudo ou nada”, o aluno fica preocupado, por saber que sua nota depende, em grande medida, do que vai acontecer naquele instante, gerando um forte estado de tensão emocional, em função do significado estático que a prova tem e da possibilidade de reprovação. O aluno sabe – acaba descobrindo – que “precisa” da nota e como esta vem de momentos especiais, passa a voltar sua atenção para estes momentos, ou seja, ao invés de estar envolvido com a aprendizagem no dia-a-dia (processo), começa a não se interessar pela aula e se preocupar com os resultados nas provas (produto), distorcendo todo o trabalho educativo. Esta é mais uma faceta do problema do deslocamento do objetivo e da atenção: Aprendizagem → Nota. O aluno passa inclusive a buscar estratégias de sobrevivência (“cola”). (VASCONCELLOS, 1998, p. 66).

Santos (2000, p. 63, grifos do autor), enfatiza que “[...] a palavra *prova* causa um impacto tremendo nos alunos. Não há quem não tenha sentido o clima tenso que antecede e acompanha o momento da prova”. E acrescenta que “[...] o medo é geral: medo de errar, medo da nota vermelha, medo de ser punido. Se algum aluno demonstra desconhecimento da prova, é ridicularizado, punido, execrado”. (SANTOS, 2000, p. 63). Dentro dessa perspectiva,

O que preocupa é o uso que historicamente tem havido da prova, qual seja, a prova tem sido a forma de concretizar a avaliação como simples classificação. Ao invés de estar avaliando **o** e **no processo**, o professor passa a avaliar apenas **o aluno** e em **alguns momentos**; não garante a aprendizagem, pois não há interação, acompanhamento – “recuperação” – no processo. A questão central da prova está, portanto na ruptura com o processo de ensino aprendizagem. (VASCONCELLOS, 1998, p. 65-66, grifos do autor).

Conforme Santos (2000, p. 63), “[...] para não passar por tão vexatória e traumática situação, o aluno prefere colar, dizendo que sabe algo que, na realidade, nunca foi e nunca soube”. Santos (2000) ainda acrescenta que muitos professores chegam a ter o prazer doentio de atribuir uma nota vermelha, de reprovar seus alunos. “A prova acaba se tornando uma arma de punição e não um instrumento de avaliação”. (SANTOS, 2000, p. 64). Sendo assim:

[...] além da própria questão da qualidade do instrumento – não se tem certeza de que aquilo que o aluno expressou na prova realmente corresponde ao seu conhecimento; pode haver influência seja da tensão emocional a que estava submetido, seja da “cola” (mental ou material) a que eventualmente recorreu. Desta forma, a prova pode levar à não percepção e/ou não compromisso com as necessidades do aluno, à acomodação com escores ou medidas. (VASCONCELLOS, 1998, p. 66).

De acordo com Hadji (2001), é papel da escola avaliar seus alunos sem julgá-los, sem atribuir julgamento de valor, e sim, dar-lhes informações de que necessitam para compreenderem e corrigirem seus erros. Rabelo (1998, p. 19, grifos do autor), destaca que “[...] uma *prova* não deveria servir apenas para detectar o que um aluno ainda *não sabe* em um dado momento, mas deve ser também um bom instrumento de aprendizagem”. Para isso:

[...] seria conveniente, por exemplo, que, após a sua correção, antes de ser-lhe atribuída uma nota ou conceito, o aluno tivesse oportunidade de refazê-la, atentando para possíveis observações feitas pelo professor e, é claro, sendo valorizado por esse *refazer a prova*, enquanto processo e não apenas enquanto produto. (RABELO, 1998, p. 19, grifos do autor).

Segundo Werneck (1995), a prova ou qualquer outro instrumento de avaliação da aprendizagem, não deve gerar medo e receio, mas sim, tranquilidade. “As avaliações não podem continuar a ser instrumentos de tortura. Eles devem trazer aos educandos o prazer, não a raiva e a insatisfação”. (WERNECK, 1995, p. 42).

Como nos mostra Santos (2000, p. 64), “[...] para o professor é importantíssimo saber o grau de aprendizagem alcançado pelos seus alunos e o quanto foi eficaz o seu método de ensino”. Acrescentando que “[...] quando há a cola, dá-se a falsa impressão de que os alunos sabem a matéria, não permitindo assim que o professor trabalhe novamente os conteúdos mal assimilados”. (SANTOS, 2000, p. 64).

Para Rabelo (1998),

Se avaliar é muito mais do que aplicar um teste, uma prova, fazer uma observação, então, o essencial não é saber se um aluno merece esta ou aquela nota, mas fazer da avaliação um instrumento auxiliar da aprendizagem. (RABELO, 1998, p. 19-20).

Segundo Santos (2000), se o professor não puder mudar o instrumento avaliativo, que mude, então, sua atitude perante a avaliação. “É mister avaliar para

construir, não para destruir, diagnosticar para ajudar e acompanhar, não para punir e excluir". (SANTOS, 2000, p. 65).

Acompanhando e auxiliando, o procedimento avaliativo, por meio de qualquer instrumento, o processo ensino e aprendizagem se tornaria mais efetivo dentro da sala de aula, entre professores e alunos. A avaliação deve estar comprometida em ajudar o aluno a aprender e o professor a ensinar.

4.7 TRABALHO INDIVIDUAL OU EM GRUPO

Este tipo de instrumento avaliativo levam os alunos a trocarem informações e também terem a participação efetiva dos pais. Aprendem por comparação, por estímulo ou pela percepção de um ponto de vista mais amplo.

Como nos mostra Almeida e Franco (2011),

A boa utilização dos trabalhos promove avanços para a aprendizagem. Estimula os alunos a confrontar seus pontos de vista e a partilhar informações em um texto são atitudes que possibilitam um vigoroso intercâmbio cognitivo e, portanto, uma forma melhor de aprender por comparação, por estímulo ou pela percepção de um ponto de vista mais amplo. Todos esses aspectos devem ser avaliados, oralmente ou por escrito, assim como a capacidade de ouvir à disposição para trocar, a cooperação com o grupo, o respeito às regras, criadas, o cumprimento de prazos. (ALMEIDA e FRANCO, 2011, p. 62).

Neste sentido, vale ressaltar que apresentações, seminários e outros tipos de trabalho, tornam-se mais eficazes se forem estabelecidos e seguidos alguma regras claras com critérios que possam aguçar ainda mais aprendizagem dos alunos e assim serem alcançados os objetivos propostos.

Para Almeida e Franco (2011), ainda acrescentam:

Essa atividade também permite avaliar o grau de sociabilização, porque exige muita interação. Para facilitar esse contato, é produtivo agrupar os alunos pelo mapeamento das condições de troca de cada um numa determinada tarefa. Esse cuidado, facilita a avaliação, porque o professor define a partilha com o grupo e a classe a sua expectativa sobre o desempenho daquele aluno naquele grupo. O projeto pode ser dividido em etapas com o mesmo nível de complexidade. Cada aluno responsabiliza-se por uma delas. Assim, o professor pode avaliar tanto no nível de organização individual quanto o de comprometimento com o grupo. (ALMEIDA e FRANCO, 2011, p. 62-63).

Neste tipo de instrumento avaliativo é possível obter uma variação de informação, pois avalia o aluno individualmente e a sua participação efetiva ao grupo. O que se pode avaliar neste instrumento?

Almeida e Franco (2011), ainda acrescenta:

O aluno:
Cumpru sua parte no trabalho?
Geriu o tempo das etapas do trabalho?
Argumentou com propriedade?
Solucionou criativamente os problemas?
Atingiu o objetivo de conhecimento? Em que grau?
No grupo, ele:
Foi colaborativo?
Atingiu um bom grau de sociabilização?
Teve bom desenvolvimento de argumentação?
Preparou-se para apresentação? (ALMEIDA e FRANCO, 2011, p. 63).

Assim, ao final do processo avaliativo, o professor terá uma visão detalhada para avaliar cada aluno e seu grupo de estudo.

5. RESULTADOS E ANÁLISES

Apresentamos nesse capítulo a análise dos resultados obtidos na pesquisa qualitativa e os examinamos a luz da literatura. Conforme Lüdke e André (1986, p.45), “[...] analisar os dados qualitativos significa trabalhar todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis”.

Em meio às principais características dos participantes, usaremos as siglas (S) ao referirmos às pedagogas e (P) aos professores, ou seja, (S1) pedagoga matutino, (S2) pedagoga vespertino, e quanto às professoras serão utilizados as formas de identificação em porcentagem ou quantitativo respondidos.

Primeiramente analisamos a visão das pedagogas da instituição pesquisada, sobre a avaliação da aprendizagem e em seguida dos professores.

No quadro 1, apresentamos a concepção avaliativa das pedagogas da escola investigada, e a forma como organiza a prática avaliativa nesta escola, envolvendo instrumentos e o processo de formação continuada acerca da temática.

A pedagoga do período matutino tem quarenta e três anos de idade, é do sexo feminino, possui graduação em Pedagogia e especialização em Gestão e Supervisão Escolar.

A pedagoga do período vespertino tem quarenta e nove anos de idade, é do sexo feminino, possui graduação em Pedagogia e especialização em Gestão, Supervisão Escolar, Séries Iniciais e Artes na Educação.

5.1 PERCEPÇÃO DAS PEDAGOGAS

Quadro 1 - Respostas das Pedagogas

1. Na sua opinião, o que é avaliar?	
S1	S2
“Verificar se o conhecimento foi absorvido por meio das habilidades desenvolvidas em sala de aula nas atividades proposta pelo docente”.	“É fazer uma sondagem dos conteúdos aplicados, para ver se realmente o aluno aprendeu os conteúdos dados”.
2. Quais os instrumentos de avaliação que permeiam o cotidiano escolar?	
“Avaliações escritas, simulados, provas orais, comportamento (participação, interesse)”.	“As atividades dadas na sala de aula, no dia a dia, avaliações e atividades avaliativas, nos trabalhos onde levam os alunos a pesquisar, etc”.
3. As concepções avaliativas são discutidas nas reuniões pedagógicas e grupo de estudo?	
“Sempre que possível, mas uma vez que é imposto pelo sistema precisamos de dar retorno”.	“Sim”.
4. No momento da entrega de provas, trabalhos, entre outros, você orienta os professores a realizarem um <i>feedback</i> para esclarecerem a nota dada?	
“Sim”.	“Sim. Mas, infelizmente não tive como fazer essa orientação, pois, hoje o supervisor/pedagogo fica muito preso a reuniões, preenchimento de documentos e principalmente atendendo os pais com problemas familiares”.
5. Você acredita ser importante dar esse <i>feedback</i> ? Por quê?	
“Sim. Como temos uma clientela bem heterogênea, precisamos trabalhar para melhor atendê-los”.	“Sim, porque o pedagogo pode dar outras orientações ou sugestões que possam enriquecer os professores nas avaliações e trabalhos”.

Com base nos dados coletados, observa-se que as pedagogas apresentam uma concepção de avaliação voltada para o desenvolvimento do aluno e também para as propostas avaliativas do professor ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

Os instrumentos avaliativos são apresentados de formas diversas, mas o foco que permeia esta pesquisa não se pauta na quantidade de instrumentos que são empregados, mas sim, na forma como eles são utilizados.

As consequências do mal uso de qualquer instrumento avaliativo poderá provocar nos avaliados sintomas, tais como: problemas pedagógicos, psicológicos e sociológicos, entre elas o sentimento de “inferioridade” aos outros alunos que

alcançam a nota “ideal”, sem contarmos com o constante desentendimento que acometem os alunos e a família.

A aprendizagem neste contexto deixa de ser algo prazeroso e solidário, e passa a ser um processo solitário e desmotivador, contribuindo para a seletividade social, principalmente para atender as exigências do sistema escolar vigente.

Dentro dessa perspectiva, Hoffmann (1996) destaca,

Quando a finalidade é seletiva, o instrumento de avaliação é constativo, prova irrevogável. Mas as tarefas, na escola, deveriam ter o caráter problematizador e dialógico, momentos de trocas de idéias entre educadores e educandos na busca de um conhecimento gradativamente aprofundado. (HOFFMANN 1996, p. 66, grifos do autor).

Segundo as pedagogas, as concepções avaliativas são discutidas nas reuniões pedagógicas e em grupos de estudo, os docentes buscam implementar a proposta de avaliação, mas a preocupação da (S1), no que tange, a imposição do sistema ao retorno das avaliações é bem explícita, mesmo porque a realidade que vivemos hoje é o “ranking escolar”, ou seja, vivemos com base nas estatísticas (em números), que são vinculados nos veículos de comunicação. E nem sempre os dados são fidedignos, mas de qualquer forma dá um norteamento no que precisa ser melhorado no processo de ensino aprendizagem.

Quanto ao *feedback* dos instrumentos avaliativos, as pedagogas orientam os professores para que seja feito de forma que esclareça a nota e o aprendizado que o aluno alcançou. Para Bloom; Hasting e Madaus (1983, p. 145-147), “[...] o que o aluno precisa é de um *feedback* que o informe a respeito do que aprendeu e do que ainda necessita aprender”.

De acordo com Werneck (1995, p. 117), “[...] todo aluno tem direito a saber por que mereceu uma determinada nota ou conceito”. Sem a aplicação desse recurso os professores não saberão se os seus métodos de ensino estão de acordo ou se precisam ser melhorados, visando aperfeiçoar a sua prática pedagógica, ao mesmo tempo em que os alunos não serão informados sobre seus erros e acertos, a fim de que obtenham mais êxito na aprendizagem.

A (S2) citou a falta de tempo de outorgar o *feedback* para os professores devido estar abarrotada de alguns afazeres que acaba tomando mais “tempo” que necessário, e com isso a orientação que poderia ser proposta com mais precisão, não é feita de forma eficaz.

As pedagogas concordam com a importância do *feedback*, pois é ele que define o caminho para atingir os objetivos pedagógicos e sociais. Neste sentido a (S2) ressalta, “[...] o pedagogo pode dar outras orientações ou sugestões que possam enriquecer os professores nas avaliações e trabalhos” e a (S1) complementa, “[...] a clientela é heterogênea precisamos trabalhar para melhor atendê-los”.

Portanto, é utópico pensar a avaliação para promover a cidadania do aluno, como um sujeito digno de respeito, ciente de seus direitos e deveres, que tenha acesso a todas as oportunidades que a vida social possa lhe oferecer e sem promover a aprendizagem. Contudo, se faz necessário uma busca constante, a fim de melhorar o atendimento educacional e almejar os objetivos propostos de uma avaliação de aprendizagem de forma positiva dentro de um processo contínuo e construtivo.

5.2 PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS

Dentre as doze professoras que responderam o questionário, todas são efetivas na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Ouro Negro”, com idade variando de trinta e quatro anos a quarenta e nove anos, sendo que onze dessas professoras possuem pós graduação em áreas educacionais e uma é Mestre em Geografia. Todas ministram aulas de núcleo comum, nas disciplinas de Português, Matemática, Ciências, História e Geografia.

Como todo processo, avaliar não se constitui em algo de fácil execução. Sabemos da necessidade da avaliação nas escolas para melhorar o ensino e aprendizagem. Mas, o que avaliar? Como? Quem? Que instrumentos utilizar? Qual o objetivo?

Quadro 2 - Estudo sobre Avaliação de Aprendizagem

Leitura e estudo a respeito de "Avaliação da Aprendizagem":	
1 Ano	08 professoras 66,6%
3 Anos	02 professoras 16,6%
5 Anos	01 professora 8,3%
Raramente Lê	01 professora 8,3%
Total	12 professoras 100%

Com base neste quadro, percebemos que os professores da escola investigada a maioria leu ou estudou sobre avaliação da aprendizagem nos últimos anos.

A avaliação de aprendizagem dentro desse contexto, torna o processo inovador, pois busca resgatar o aprendizado e ampliar os conhecimentos adquirido pelos alunos.

Neste sentido, a forma de avaliar os alunos desses professores é baseada nos processos de redefinição e reconstrução da prática, ou seja, são trabalhados os erros para que os mesmos tenham oportunidades de aprender e construir um novo caminho de aprendizagem.

Segundo Esteban (2013, p. 148) “[...] a reconstrução da prática, requer um movimento que implica a redefinição da teoria, transcendendo sua aplicação”. Haja vista que, esse processo é lento, mas satisfatório, pois as duas partes envolvidas neste processo de ensino aprendizado, caminham lado a lado, a fim de alcançar os mesmos objetivos.

Quadro 3 - Quantidade de Instrumentos Avaliativos

Quantitativo de avaliações aplicado durante o trimestre:	
10	01 professora 8,3%
05	04 professoras 33,2%
04	02 professoras 16,6%
03	02 professoras 16,6%
02	03 professoras 24,9%
Total	12 professoras 100%

Neste quadro percebemos que alguns professores fazem uso de vários instrumentos avaliativos e nesses casos a avaliação torna-se formativa. Segundo Janssen (2000):

Nenhum instrumento pode ser descrito como prioritário ou adotado como modelo. A diversidade é que vai possibilitar ao professor obter mais e melhores informações sobre o trabalho em classe. A avaliação precisa ser processual, contínua e sistematizada, nada pode ser aleatório, nem mesmo a observação constante. Ela só será formativa para o aluno se ele for comunicado dos resultados. (JANSSEN 2000, p.32).

Janssen ainda explica que os instrumentos utilizados devem ter coerência com a prática diária, pois segundo ele não é possível ser construtivista na hora de ensinar e tradicional na hora de avaliar. O professor precisa lembrar que cada conteúdo ou matéria exige formas diferentes para avaliar e também para ensinar.

Três professoras informaram que fazem uso de dois instrumentos avaliativos e duas professoras disseram que fazem uso de três instrumentos. A diversidade de instrumentos é importante para se obter um melhor aproveitamento do processo de ensino e aprendizagem.

Dentro dessa perspectiva, com a utilização de diversas técnicas e instrumentos avaliativos, o professor não prejudica nenhum aluno e torna a avaliação mais completa e diversificada com relação ao desenvolvimento escolar de seus alunos.

Com isso, Haydt (1988, p. 55), afirma que “[...] quanto mais dados ele puder colher sobre os resultados da aprendizagem, utilizando instrumentos variados e adequados aos objetivos propostos, tanto mais válida será considerada a avaliação”.

Ao avaliar o aluno é necessário dosar a quantidade instrumentos, que os devem contemplar as diferentes características dos estudantes. Qualquer que seja o instrumento que o professor adote, deve ser relevante para compreender o processo de aprendizagem da turma e mostrar caminhos para uma intervenção visando sempre sua melhoria.

Quadro 4 - Representação da Nota no Sistema Avaliativo

4. O que a nota representa para você?	
Imposição do sistema escolar.	06 professoras 50%
A compreensão do aluno no assunto estudado.	02 professoras 16,6%
Podar a capacidade do aluno.	01 professora 8,3%
Às vezes ajuda, às vezes atrapalha.	01 professora 8,3%
Acredito mais na qualidade do que na quantidade.	01 professora 8,3%
Valor numérico, atribuição a partir de um quantitativo de acertos de questões propostas.	01 professora 8,3%
Total	12 professoras 100%

Diante dos dados abordados e as respostas obtidas, percebemos que 50% das professoras participantes responderam que a nota é uma “imposição do sistema escolar”. Pois bem, sabemos da veracidade dos fatos, mas também não podemos esquecer o que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, inova em relação a avaliação do rendimento escolar em planos distintos. Deve haver avaliação "contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos [...]”. Algumas regras forçaram a mudança do sentido que se atribuía à avaliação, orientando para não mais uma avaliação com vistas a promover ou reter alunos, mas uma avaliação que permita: “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado.” Nesse caso, deve haver a quantificação sim, mas que não sobressai mais que a qualificação, caso contrário perde o sentido avaliar o aluno em seu percurso na busca de melhorar e ampliar o seu desempenho escolar.

Jussara Hoffmann (1998) esclarece:

Analisar aspectos qualitativos do desempenho do aluno não é o mesmo que analisar suas atitudes e comportamentos na escola. Seria temeroso aprovar um aluno porque ele é bem comportado, colaborador esforçado, mesmo que ele não tenha atingido os requisitos mínimos para a próxima série. (HOFFMANN 1998, p. 38).

E ainda reforça:

Avaliar sob o aspecto qualitativo significa observar e interpretar de forma consistente as manifestações do aluno, o que vai muito além dos sinais de “mais ou menos” que o aluno recebe pelas suas atitudes ou da pontuação atingida em suas atividades de aprendizagem. (HOFFMANN, 1998, P. 39-41, grifo da autora).

As demais professoras analisam a nota, como uma consequência do aprendizado, critério importante que auxilia na avaliação, uma vez que nem sempre a maior nota representa o que o aluno sabe. Quando a nota for muito baixa, é preciso utilizar outras técnicas e instrumentos. A representatividade da nota é válida para todos os envolvidos no processo, sendo assim ela visa um referencial que representa a disciplina em que o aluno precisa melhorar e, essa nota será dada a partir da produção do aluno.

Dentro dessa perspectiva Luckesi (2002, p. 24), afirma: “[...] as notas se tornam a divindade adorada tanto pelo professor como pelos alunos. [...] É a nota que domina tudo; é em função dela que se vive na prática escolar”. A equipe pedagógica precisa planejar estratégias para que atenda as necessidades do aluno que não alcançou os objetivos propostos. Precisa propor avaliações mais formativas e menos classificatórias, a fim de que possam acompanhar o desenvolvimento de seus alunos na construção do processo de ensino e aprendizagem.

Quadro 5 - Dificuldades em Avaliar os Alunos

4. Quais as suas maiores dificuldades ao avaliar o seu aluno?	
A falta de compromisso do aluno	05 professoras 43,6%
Na realização das atividades	04 professoras 33,3%
Nenhuma	03 professoras 25%
Total	12 professores 100%

Neste quadro as professoras sentem muita dificuldade em avaliar seus alunos devido a falta de compromisso que os mesmos tem quanto à escola, no que tange,

as tarefas escolares e domiciliares, trabalhos, pesquisas, e outros. Diante disso, a equipe pedagógica, precisa estimular os pais para torná-los ciente da real situação de seu filho, para que possam colaborar no ensino aprendizagem.

A parceria família e escola, é extremamente importante, são as duas instituições responsáveis pela educação num sentido holístico, O processo de ensino e aprendizado depende da articulação de ambas uma não pode substituir a outra, pois exercem papéis distintos, e devem ter os mesmos propósitos.

Neste sentido, se o aluno não tem o compromisso de cumprir com suas atividades diárias é preciso que haja apoio da família, para que seja solucionado o problema de forma que o aluno não fique prejudicado nesse processo de construção educativo.

Quadro 6 - Instrumentos Avaliativos

5. Instrumentos Avaliativos Mais Utilizados	
Provas	12 professoras 100%
Prova Oral	02 professoras 16,6%
Pesquisa	11 professoras 91,6%
Trabalhos Individuais	12 professoras 100%
Trabalhos em Grupo	11 professoras 91,6%
Estudo Dirigido	03 professoras 25%
Outros	06 professoras 50%
Total	12 professoras 100%

Neste quadro, podemos observar que as respostas são bem diversificadas a respeito dos instrumentos avaliativos utilizados. Os professores produzem instrumentos relacionados com os objetivos, sem causar medos e enganos aos alunos.

Portanto, o conjunto de instrumentos avaliativos utilizados saem os indicadores que permitirão a elaboração de propostas pedagógicas capazes de beneficiar a aprendizagem. Para Almeida e Franco (2011),

A avaliação exige planejamento. É preciso decidir que instrumento será usado, em que momento e com qual finalidade. Se o objetivo é verificar um

conhecimento específico, se faz necessário utilizar um instrumento que permita detectar essa habilidade. Esse é o segredo da avaliação. O professor deve escolher o instrumento que melhor capte o desempenho do aluno com relação ao objetivo proposto [...]. Tudo depende do que deseja verificar. (ALMEIDA E FRANCO 2011, p. 54).

A prova, o trabalho individual, o trabalho em grupo e as pesquisas, são os instrumentos mais destacados pelas professoras para avaliarem os alunos, mas a prova tanto a objetiva, quanto a subjetiva são os mais utilizados por todas as professoras da referida pesquisa. Embora a maioria das professoras acredite que a prova não reflete o potencial do aluno, consideram que ela exprime isso. Segundo Moreto (2008, p. 86), “[...] nem sempre a prova traduz a aprendizagem correspondente do aluno”. As avaliações estão sendo utilizadas para verificar se houve aprendizagem e se ocorrem de forma contínua, ao longo do trimestre, o que garante uma boa resposta para os professores sobre o processo de aprendizagem dos alunos, permitindo as intervenções necessárias.

Quanto aos outros instrumentos, seis professoras destacaram que as atividades avaliativas, tipo relatórios de atividades e participação, são muito importantes, pois há verificação de aprendizagem no momento em que o aluno cumpre as atividades e o retorno da correção é imediato. Dessa forma é elaborado um diagnóstico para constatar se o aluno está aprendendo ou não o conteúdo em estudo.

Quadro 7 - Participação dos Alunos

6. Participação dos Alunos das Atividades Avaliativas	
Seguros	06 professoras 50%
Temerosos	06 professoras 50%
Total	12 professoras 100%

Quanto a participação dos alunos, percebe-se no quadro sete, a necessidade de ressignificação da abordagem do tema, para que o processo avaliativo dê suporte aos alunos. Ser avaliado é muito complexo, pois é um processo que deve ser construído cotidianamente, sem medo, para que o aluno participe com naturalidade, maturidade e segurança.

Dentro desse contexto, Celso Antunes (2002), destaca:

O processo de avaliação da aprendizagem consiste essencialmente em determinar se os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa do currículo e do ensino. No entanto, como os objetivos educacionais são essencialmente mudanças em seres humanos - em outras palavras, como os objetivos visados consistem em produzir certas modificações desejáveis nos padrões de comportamento do estudante - a avaliação é o processo mediante o qual determina-se o grau em que essas mudanças do comportamento estão realmente ocorrendo. (Celso Antunes (2002, p. 9).

Essa mudança do comportamento humano poderá se alterar na hora de qualquer atividade avaliativa, dependendo do psicológico do aluno e como está sendo aplicado a atividade avaliativa proposta. O autor completa,

A avaliação é a coleta sistemática de evidências por meio das quais determinam-se mudanças que ocorrem nos alunos e como elas ocorreram. Incluem uma grande variedade de evidências que vão além do tradicional exame de lápis e papel. É um sistema de controle de qualidade pelo qual pode ser determinada, em cada etapa do processo ensino-aprendizagem, a efetividade ou não do processo e, em caso negativo, que mudanças precisam ser feitas para assegurar sua efetividade antes que seja tarde. (Celso Antunes, 2002, p. 9-10).

Portanto, é essencial que o professor ao avaliar seu aluno, tenha uma análise de reflexão sobre a própria grandeza do desenvolvimento humano.

Quadro 8 - Preferência de Instrumentos Avaliativos

7. Qual o instrumento de avaliação que os alunos preferem?	
Atividades Avaliativas	6 professoras 50%
Prova escrita	3 professoras 25%
Prova Oral	1 professora 8,3%
Trabalho em Dupla	1 professora 8,3%
Estudo Dirigido	1 professora 8,3%
Total	12 professoras 100%

Tendo como ponto de partida a preferência dos alunos nos instrumentos avaliativos, segundo as repostas das professoras, as atividades avaliativas foram mais destacadas, mesmo porque, a mudança do termo “prova” para “atividades”, tira um pouco a visão de que a avaliação escolar seja “assustadora”. Para realizar essa

tarefa, o professor poderá construir os mais variados instrumentos, com a condição de que eles sejam bem elaborados e adequados às finalidades propostas.

O segundo item eleito pelas professoras, na perspectiva dos alunos foi a prova escrita. Para que a prova seja um suporte de inclusão, se faz necessário a valorização do aluno em relação aos estudos, respeitando-o de acordo com suas possibilidades e limites.

Segundo Almeida e Franco:

Esse tipo de avaliação leva a escola a refletir sobre as condições de estudo que oferece e sobre seu currículo. Portanto, sempre propõe um desafio de multicausalidade. Não há uma só causa dos problemas ou das qualidades do trabalho. Os êxitos e as dificuldades pertencem a todos. Não se trata mais, como no velho modelo, de achar culpados ou heróis, mas de traçar diagnósticos, definir responsabilidades e promover parcerias entre alunos, família e escola, para encontrar as melhores soluções. (Almeida e Franco, 2011, p. 72).

Na perspectiva de Santos (2000), se o professor não puder mudar o instrumento avaliativo, que mude, então, sua atitude perante a avaliação. “É mister avaliar para construir, não para destruir, diagnosticar para ajudar e acompanhar, não para punir e excluir”. (SANTOS, 2000, p. 65).

Portanto, quando as provas são adequadamente bem elaboradas, com objetivos claros e bem definidos e coerentes com os níveis dos alunos, pode ser um modo eficaz de avaliar para a aprendizagem, esta não poderá ser instrumento de punição ou de angústia para os alunos.

Quadro 9 - Correção das Avaliações

8. Sensação que as professoras tem ao corrigir a avaliação dos alunos:	
Insatisfatório	6 professoras 50%
Satisfatório	4 professoras 33,2%
Não Marcou	2 professoras 16,6%
Total	12 professoras 100%

Neste quadro, 50% das entrevistadas dizem que os resultados obtidos pelos alunos são insatisfatórios. Não importa se o resultado é satisfatório ou insatisfatório, importa que foi obtido pelo aluno e o que será feito com os resultados.

Se, por outro lado, investimos no processo, o resultado da aprendizagem, manifestado pelo estudante vai se qualificar em satisfatório ou em insatisfatório. Se for satisfatório, está bem; porém, se for insatisfatório, há que se intervir para que a aprendizagem se manifeste satisfatória.

Luckesi em uma entrevista a um *website* (2005), respondeu a pergunta, “[...] mas, nós não agimos para atingir um produto?” Claro que sim, porém o mais satisfatório, decorrente do investimento adequado no processo”. O autor ainda completa “[...] não é qualquer produto, seja lá qual for; é o melhor produto buscado”.

Todavia, tanto os atos de centrar nossa atenção exclusivamente sobre o produto ou sobre o processo da aprendizagem na escola, seguido do melhor produto, dependem da concepção. Porém, se, pelo contrário, assumimos o ser humano como um ser “em desenvolvimento”, então, temos certeza de que o estudante ainda não aprendeu o que tinha que aprender e, por isso, vamos investir nele novamente, até que aprenda.

Na perspectiva de Luckesi (2005),

A pedagogia que sustenta o exame se contenta com a classificação, seja ela qual for; a pedagogia que sustenta o ato de avaliar não se contenta com qualquer resultado, mas somente com o resultado satisfatório. Mais que isso: não atribui somente ao educando a responsabilidade pelos resultados insatisfatórios; investiga suas causas, assim como busca e realiza ações curativas. O ato de avaliar dedica-se a desvendar impasses e buscar soluções. (Luckesi, Artigo publicado na Revista ABC EDUCATIO nº 46, junho de 2005, páginas 28 - 29)

A avaliação do ensino e aprendizagem é feita por meio de um conjunto de instrumentos, por meio dos quais se obtém o sucesso ou o insucesso do aluno. Dentro do contexto de formação, a avaliação tem por dever regular estes dois processos. No entanto, constata-se que na história da avaliação, tem se tornado uma sentença e classificação do rendimento dos estudantes, quando, necessariamente deveria ser um diagnóstico, com intenções de corrigir as deficiências do ensino e de sua aprendizagem.

Para Hadji (2000, p.15), “a avaliação em um contexto de ensino tem o objetivo legítimo de contribuir para o êxito do ensino”, ou seja, garantir que a aprendizagem dos alunos aconteça. É preciso reconhecer, portanto, que os resultados insatisfatórios da avaliação escolar podem ter suas causas não

estritamente ligadas ao processo de aprendizagem, mas sim ao próprio processo de ensino.

Quadro 10 – Feedback

9. Na entrega dos instrumentos avaliativos é feito o <i>feedback</i>?	
Sim	8 professoras 83,2%
Às Vezes	4 professoras 33,2%
Total	12 professoras 100%

Em se tratando de realizar um *feedback* para esclarecer a nota atribuída ao aluno, no momento da entrega das provas, trabalhos, entre outros, como pode ser observado no quadro 10, a maioria respondeu que realizam sempre e em todos os momentos o *feedback*, pois é necessário que os alunos saibam o motivo da nota.

Sendo assim, é importante um *feedback* eficaz e oportuno sobre o que precisa ser melhorado. Essa reflexão pós entrega, faz com que, tanto o professor, quanto o aluno tenham uma relação de parceria. No processo de ensino e aprendizagem nesta troca de conhecimentos, o professor tem papel fundamental e essencial, o de mediar e levantar hipóteses para um estudo de indicação da eficácia sobre a qualidade do seu planejamento o que permitirá ao aluno, não cometer o mesmo erro, retomar e valorizar o que já sabe fazer bem.

Para Bloom; Hasting e Madaus (1983, p. 145-147), “[...] o que o aluno precisa é de um *feedback* que o informe a respeito do que aprendeu e do que ainda necessita aprender”. De acordo com Werneck (1995, p. 117), “todo aluno tem direito a saber por que mereceu uma determinada nota ou conceito”. Sem a prática do *feedback* os professores não saberão se os seus procedimentos de ensino estão de acordo ou se precisam ser modificados, a fim de que os alunos obtenham melhor êxito na aprendizagem.

De acordo com a importância de realizar o *feedback*, podemos verificar no quadro 10, que tem quatro professoras que fazem “às vezes”. Neste sentido, compromete a aprendizagem do aluno, pois tira a oportunidade dele crescer com os seus próprios erros, de acertar o caminho ou criar novos caminhos.

Para Hoffmann (1995, p. 75, grifos do autor), o professor deve assumir “[...] a responsabilidade de refletir sobre toda a produção de conhecimento do aluno,

promovendo o “*movimento*”, favorecendo a iniciativa e a curiosidade no perguntar e no responder e construindo novos saberes junto com os alunos”.

Se o *feedback* é imediato, permite criar um sentimento de partilha, permite observar o "eco" produzido e criar um sentimento de se ter avançado, de se terem criado condições para o aluno ir mais longe, sobretudo quando professor e aluno discutiram em tempo oportuno os objetivos desse trabalho o aluno dispõe de instrumentos de referência, onde estão explicitados os critérios que guiarão o seu trabalho.

Quadro 11 – Reprovação

10. Nível de Reprovação da Turma:	
Normal (Até 10%)	3 professoras 25%
Baixo (20% a 30%)	7 professoras 58,3%
Alto (40% a 60%)	1 professora 8,3%
Muito Alto (Acima de 70%)	1 professora 8,3%
Total	12 professoras 100%

Esse quadro representa as respostas das professoras que participaram do questionário que foi aplicado no Conselho de Classe do segundo trimestre de 2013. Tendo em vista, que faltava apenas um trimestre para o fim do ano letivo, foi lançado essa pergunta no intuito de fazer um levantamento de possíveis retenções das turmas.

Sendo assim, sete professoras responderam que o nível de reprovação será baixo (20% a 30%), levando em consideração que uma determinada sala de aula ter mais ou menos trinta e quatro alunos, então seriam onze alunos retidos, neste sentido é um número bastante considerável em se tratando de um processo em construção.

É evidente que o "fracasso" na aprendizagem pode, por vezes, ser atribuído a fatores diretamente ligados ao aluno: ele faltou, tem fome, não fez sua parte, sua "família é desestruturada", dentre outros elementos. Por que não evocar outros fatores potencialmente condicionantes? Não seria razoável supor que o "fracasso" seja também por características daquele que ensina: de seus procedimentos e recursos, de suas faltas ou dos limites de sua formação? Não poderia ainda o

desempenho insatisfatório resultar de uma inadequação entre o que lhe é ensinado e suas expectativas, seu universo cultural ou campos de interesse? Não poderíamos ainda pensar em toda a sorte de relações entre esses três elementos? Os vínculos afetivos entre quem ensina e os que são ensinados; entre quem ensina e aquilo que ensina; entre esses elementos e a instituição em que ocorre o ensino? Os questionamentos poderiam multiplicar-se e a partir dos resultados serem feitas as análises para as reflexões necessárias. Assim a aprendizagem seria mais significativa.

Na percepção de Ausubel (1968),

Aprendizagem significativa no processo de ensino necessita fazer algum sentido para o aluno e, nesse processo, a informação deverá interagir e ancorar-se nos conceitos relevantes já existentes na estrutura do aluno. (Ausubel 1968 p.31).

O autor entende que a aprendizagem significativa se verifica quando o banco de informações no plano mental do aluno se revela, através da aprendizagem por descoberta e por recepção.

Neste sentido Ausubel (1968, p.31), “ sugere para esse processo, a utilização de organizadores prévios para, de fato, ancorar a nova aprendizagem, levando o aluno ao desenvolvimento que facilitar a aprendizagem subsequente “. Para o autor,

[...] os fatores intervenientes numa relação de ensino e aprendizagem escolar são múltiplos e complexos. Dificilmente poderíamos isolar um elemento como sendo inequivocamente determinante da não aprendizagem ou de sua insuficiência. E, ao aceitar a reprovação, não hesitamos em responsabilizar e punir sempre um único e mesmo elemento dessa complexa relação: aquele a quem se ensina – o aluno. Assim não se evocam as responsabilidades daqueles que ensina, a adequação do que é ensinado ou as características do contexto institucional em que se lhe ensinam. (Ausubel 1968 p.31).

Para Jussara Hoffmann (2005), “[...] avaliação é sinônimo de evolução. Eu respondo sobre a evolução de um aluno de uma tarefa a outra, de um fazer a outro, de um momento de convivência a outro”. Neste sentido a autora trata a avaliação como um acompanhamento da evolução do aluno no processo de construção do conhecimento.

Portanto, para responder sobre essa evolução, o professor precisa caminhar passo a passo junto com o aluno, para dizer se o aluno chegou lá. É preciso acompanhá-lo durante todo o trajeto. Depois que se chega ao resultado final e esse

resultado for de reprovação, o que poderá ser feito para resgatar o aprendizado desse aluno?

A pesquisa oportunizou um entendimento maior de como a avaliação da aprendizagem é compreendida e desenvolvida na escola pesquisada, a partir dos dizeres da equipe pedagógica, representada pelas pedagogas e das professoras do ensino fundamental inicial.

Quadro 12 - Resultados Finais da Escola Pesquisada

Resultados Finais			
Séries	Situação	Alunos	%
Terceiros Anos	Aprovados	100	80
	Reprovados	10	8
	Transferidos	15	12
Quartos Anos	Aprovados	94	68,1
	Reprovados	24	17,3
	Transferidos	20	14,4
Quintos Anos	Aprovados	120	75,9
	Reprovados	20	12,6
	Transferidos	18	11,3
Total	Aprovados	314	74,5
	Reprovados	54	12,8
	Transferidos	53	12,5

Fonte: Escola Municipal de Ensino Fundamental “Ouro Negro” São Mateus/ES (12/05/2014).

Nestes resultados apresentados no quadro 12, percebemos que a aprovação dos alunos está em acordo com as respostas das professoras que participaram da pesquisa, registradas no quadro 11: sete professoras responderam que o nível de reprovação da turma seria baixo (20% a 30%) e três professoras responderam que seria normal (até 10%). Assim nos terceiros anos foram de 8%, nos quartos anos de 17,3% e nos quintos anos foram de 12,6%. Porém ao compararmos os resultados com as outras respostas apresentadas na pesquisa, percebemos o desencontro das ideias, no sentido da insatisfação e que os alunos ficam temerosos ao fazer uma avaliação.

Podemos notar pelas respostas das pedagogas e das professoras, no que tange, a avaliação de aprendizagem, faz-se necessário uma ressignificação no conceito de avaliação e suas finalidades no contexto escolar, principalmente nas formas de avaliar e como avaliar o aluno, ou seja, a avaliação de aprendizagem tem que estar voltada para um processo de construção no desenvolvimento social, psíquico e cognitivo do aluno.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização dessa pesquisa concluímos que as práticas avaliativas devem assumir um caráter diagnóstico processual e contínuo. Vale salientar a importância dessa prática avaliativa contínua, pois, somente assim, o professor será capaz de fazer um acompanhamento do desempenho do aluno no processo de aprendizagem, o que favorecerá um aprendizado mais significativo.

Neste sentido, o objetivo principal foi o de investigar as concepções de avaliação que permeiam o cotidiano escolar e analisar o papel da avaliação na rotina de uma escola de ensino fundamental inicial. Registramos os diferentes entendimentos sobre a temática na visão de autores diversos bem como, analisamos o que os professores e a equipe pedagógica pensam a respeito da avaliação de aprendizagem.

Percebemos, ao longo do trabalho, o quanto é importante discutir sobre a avaliação e o quanto é significativo o seu uso dentro do sistema de ensino, para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Sem uma avaliação de qualidade, centrada nos seus reais objetivos, não se tem como saber o quanto o aluno progrediu ou regrediu em determinados conteúdos e quais os conhecimentos que ele vai levar para a série seguinte.

A partir desse estudo percebemos que muitos educadores, pais e alunos, ainda não compreendem o real significado da avaliação, atribuindo a esta, como um instrumento punitivo, de ameaça, voltado exclusivamente para o aspecto de julgamento, para uma classificação.

A nota ainda é o aspecto primordial dentro do contexto escolar. Muitos professores usam-na como forma de manter a disciplina em sala de aula. Por sua vez, os alunos se preocupam mais com a nota que vão tirar, do que se a própria aprendizagem foi significativa. Geralmente, os pais cobram dos filhos uma “boa” nota, para que não fiquem em recuperação ou reprovem de ano.

A pesquisa de campo foi bastante importante para analisarmos como a avaliação é compreendida e desenvolvida na escola pesquisada. As respostas das professoras, assim como os das pedagogas, nos questionários, ora são voltadas para uma concepção de avaliação para o desenvolvimento do aluno, ao longo do processo de ensino e aprendizagem e ora, são voltadas para a classificação.

Todavia, percebemos que mesmo havendo uma leitura atenta a respeito do assunto em questão, as professoras pesquisadas citam a imposição do sistema escolar na representação da nota, mas mesmo havendo esta exigência o professor em sala de aula pode ressignificar suas práticas pedagógicas e melhorar as formas de avaliar.

Neste sentido, quando há o insucesso do aluno, como podemos ver no quadro 9, na maioria das vezes, o aluno torna-se “culpado” por ter alcançado a média baixa e no momento de fazer a avaliação as professoras responderam que 50% ficam seguros e outros 50% ficam temerosos (quadro 7) . Na atual conjuntura percebemos o desequilíbrio das turmas na hora de serem avaliadas e esse comportamento compromete o aprendizado dos alunos e conseqüentemente os resultados finais da escola, quando registrados nos seus relatórios.

Segundo as professoras, também são utilizados trabalhos (individuais ou em grupos), provas objetivas e dissertativas, pesquisas, participação nas atividades propostas. Não há nas respostas instrumentos avaliativos como: portfólio, mapa conceitual, autoavaliação. Infelizmente são sempre os mesmos instrumentos, sem modificações e sem criatividade. Essa falta de motivação para inserir outros instrumentos avaliativos engessam o processo educativo e não oportunizam o aluno as práticas mais abrangente. Como vimos no Quadro 8, os alunos preferem as atividades avaliativas, mesmo porque é um instrumento que tira a visão de “prova” e sentem mais tranquilos ao fazerem, sem muitas cobranças ou algo coercitivo, para que os resultados não sejam insatisfatórios (Quadro 9). Sentimos a necessidade de um estudo no sentido de ampliar o conceito dos instrumentos avaliativos e inserir instrumentos novos e criativos nas escolas.

Porém, podemos observar por meio das respostas das professoras, que apesar da maioria ter respondido que realizam o *feedback* e que acham importante a realização do mesmo, visando uma avaliação formativa e não classificatória, vimos nos resultados finais que a teoria não condiz com a prática.

Enfim, diante dos estudos com base na literatura disponível e avaliando a escola pesquisada, podemos concluir que a avaliação ainda é voltada para à classificação, tendo a nota como elemento principal.

Para tentarmos, de forma gradativa modificar essa situação, é imprescindível que haja uma boa relação entre professor-aluno. Ambos precisam estar concentrados em fazer da avaliação um momento integrador do processo ensino e

aprendizagem, um dos componentes indispensáveis de todo o processo escolar. E também investir na formação continuada dos professores, por meio de grupos de estudos e capacitação, pois apesar de possuírem concepções inovadoras acerca da avaliação, sentem dificuldades em modificar suas posturas em sala de aula.

Por isso, o ato avaliativo é também um ato político, pois está alicerçado e a serviço de um modelo de sociedade. Conseqüentemente, o debate acerca da avaliação educacional do ensino e aprendizagem não pode ser visto como um embate meramente técnico, mas uma discussão político-pedagógica e epistemológica.

Segundo Cipriano Luckesi¹³

A prática da avaliação da aprendizagem, para manifestar-se como tal, deve apontar para a busca do melhor de todos os educandos, por isso é diagnóstica, e não voltada para a seleção de uns poucos, como se comportam os exames. Por si, a avaliação, como dissemos, é inclusiva e, por isso mesmo, democrática e amorosa. Por ela, onde quer que se passe, não há exclusão, mas sim diagnóstico e construção. Não há submissão, mas sim liberdade. Não há medo, mas sim espontaneidade e busca. Não há chegada definitiva, mas sim travessia permanente, em busca do melhor. Sempre!

A pesquisa nos trouxe muitas reflexões acerca do tema pesquisado, da legislação vigente, dos PCN's e de toda fundamentação teórica e práticas educativas, que estiveram ao meu alcance e que me permitiram compreender de forma global o que nos propusemos investigar.

Constatamos que considerar a avaliação como um ato de investigar e intervir não significa aumento de trabalho no cotidiano docente, pois a avaliação precisa ser vista como uma intervenção no aprendizado dos alunos. Desse modo, será alcançado o seu real objetivo e não apenas servirá para medir ou classificar. Em todo momento somos avaliados, não importa que seja no âmbito profissional ou pessoal, o que importa é o que será feito com os resultados obtidos: uma análise para melhorar ou apenas aceitar os resultados e deixar da forma que está?

Para Luckesi (2005), o ato de avaliar é mais exigente que o ato de examinar tanto para o professor como para o estudante. O ato de examinar, do ponto de vista do professor, exige somente a elaboração, aplicação, correção de provas, atribuição

¹³O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?, Revista Pátio, ano3, nº 12, p.11, 2000.

de notas e registro dos dados; já do ponto de vista do estudante exige responder as provas e aguardar os resultados.

Por outro lado, exige do professor: elaborar instrumentos adequados (ou seja, de qualidade satisfatória) do ponto de vista da investigação do desempenho do estudante; correção, reorientação dos estudantes se necessária e reavaliação. E, do lado do estudante, exige estudo, dedicação, disciplinas, investimento, aprofundamento, busca dos melhores resultados.

Portanto, o ato de avaliar é muito mais exigente que o ato de examinar, pois que o primeiro exige qualidade de aprendizagem para o maior número de estudantes senão de todos, o que implica em maior exigência tanto para o professor como para o estudante. Não basta o "qualquer resultado está bem", mas sim importa o melhor resultado possível, o que provocará melhor qualidade na prática educativa, o que, por sua vez, significa investimento na busca de resultados satisfatórios.

Enfim, do ponto de vista pedagógico e da qualidade dos resultados, o ato de avaliar é mais exigente que o ato de examinar. É possível que essa exigência traga alguma resistência do professor em transitar do ato de examinar para o de avaliar, pois implica em acompanhamento, planejamento e reorientação permanente da aprendizagem. Neste sentido, independente das prescrições legais, imposição do sistema escolar, das formas de avaliar e os instrumentos avaliativos escolhidos, o professor é o agente principal desse processo. É a sua concepção, seu planejamento que tornará a avaliação uma peça essencial para a estruturação do ensino e aprendizagem na construção do conhecimento do aluno.

Nessa perspectiva, não considero a pesquisa acabada, pois o assunto não se esgota. É um processo contínuo, necessário, importante e sedutor, uma vez que nos conduz cada vez mais em considerar e aperfeiçoar a nossa prática.

O que ora apresentamos servirá a outros pesquisadores que, imbuídos no comprometimento com a educação, possa servi-lhes como reflexão para investigações futuras.

REFERÊNCIAS

- ABRECHT, R. **A avaliação formativa**. Rio Tinto. Portugal: Edições Asa, 1994.
- ALMEIDA, F. J.; FRANCO, M. G. **Avaliação para a aprendizagem**: O processo avaliativo para melhorar o desempenho dos alunos. São Paulo: Ática Educadores, 2011, p. 96.
- ALVARENGA, G. M. A avaliação formativa e os conteúdos conceituais: a busca da compreensão. In: ALVARENGA, G. M. (org). **Avaliação**: o saber na transformação do fazer. Londrina: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional, Editora da UEL, 2002.
- BARBOSA, M. L. et al. Mapas conceituais na avaliação da aprendizagem significativa. In: **XVI Simpósio Nacional de Ensino de Física**. Curitiba, 2005.
- BLOOM, B.; HASTINGS, J. T.; MADAUS, G. F. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira, 1983.
- CAMARGO, Wanessa Fedrigo. **Avaliação da aprendizagem no ensino fundamental**. 2010. 101 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.
- CANEN, A. **Avaliação da aprendizagem em sociedades multiculturais**. Rio de Janeiro: Papel & Virtual, 1999.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- DEMO, Pedro. **Ser professor é cuidar para que o aluno aprenda**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- DEPRESBITERIS, L. Avaliação da aprendizagem – revendo conceitos e posições. In: SOUZA, C. P. de. (org.) **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- Dicionário Priberam da Língua Portuguesa**. Disponível em: www.priberam.pt/dlpo/, acesso em 11/07/2013
- ESTEBAN, Maria Tereza. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 2. ed. Rio de Janeiro, De Petrus et Alii, 2013.
- HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1988.
- HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.
- HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 7. Ed. Porto Alegre: Mediação, 1993.

_____. **Avaliação: mito e desafio:** uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 1995.

_____. **Avaliação: mito e desafio:** uma perspectiva construtivista. 40^o Ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

_____. **Avaliar para promover:** as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2005.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário Houaiss.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JORBA, J.; SANMARTÍ, N. A função pedagógica da avaliação. In: BALLESTER, M. et al. **Avaliação como apoio à aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

LIMA, João do Rozario. **A Importância da Avaliação.** Disponível em: <http://www.artigonal.com/educacao-artigos/a-importancia-da-avaliacao-385020.html>, acesso em 11/07/2013.

LIMA, L.O. **A escola secundária moderna.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1970.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem Escolar:** Estudos e Proposições. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 18. ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

_____. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Pátio**, Rio Grande do Sul, n.12, p. 6-11, fev/mar. 2000.

_____. **Avaliação da aprendizagem na escola:** reelaborando conceitos e recriando a prática, , 2^a edição. Salvador Ba: Malabares Comunicação e Eventos 2005.

_____. 4^o Seminário de Educação Profissional do SENAC de Goiás Disponível em: http://www.luckesi.com.br/pergunta_e_respostas_questao_03.htm, Acessado em: 11/07/2013

_____. Entrevista concedida à **Aprender a Fazer**, publicada em IP – Impressão Pedagógica, publicação da Editora Gráfica Expoente, Curitiba, PR, n^o 36, 2004, p. 4-6.

MEDEIROS, E. B. **Provas objetivas - técnicas de construção.** 3.ed.rev. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, Serv. de publicações, 1974.

MÉNDEZ, J. M. A. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

MEZZAROBBA, L.; ALVARENGA, G. M. A trajetória da avaliação educacional no Brasil. In: ALVARENGA, G. M. (org). **Avaliar:** um compromisso com o ensino e a aprendizagem. Londrina: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional,

1999.

Ministério da Educação. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br>, acesso em 14/10/2013.

MOREIRA, M. A. **Mapas conceituais e aprendizagem significativa**. Instituto de Física – UFRGS, Porto Alegre, 1997.

NUNES, J. Portfólio: Uma nova forma de encarar a avaliação?! Noesis, n. 52, p. 01-05, out/dez. 1999.

PADILHA, Luís Fabhiano Pires. **Avaliação Tradicional ou Avaliação Mediadora: qual o melhor processo para a aprendizagem do aluno?** Disponível em:
<http://meuartigo.brasilecola.com> › filosofia. Acesso em 13/08/2013.

PILETTI, Nelson. Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau. 9º ed. São Paulo: Ática, 1988. 168 p.

PERNIGOTTI, J. M. et al. **O portfólio pode muito mais do que uma prova**. Pátio. Rio Grande do Sul, n.12, p. 54-56, fev/mar. 2000.

QUINTANA, H. E. O portfólio como estratégia para a avaliação. In: BALLESTER, M. et al. **Avaliação como apoio à aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

RAMOS, R. Y. Avaliar conforme um currículo integrado com temas transversais. **Pátio**, Rio Grande do Sul, n.12, p. 12-16, fev/mar. 2000.

RABELO, E. H. **Avaliação: novos tempos e novas práticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

RICHARDSON, R. J. (et al.) **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS, C. M. dos. A avaliação e a cola na perspectiva do aluno. **Pátio**, Rio Grande do Sul, n.12, p. 62-65, fev/mar. 2000.

SOCORRO, M. S. **A construção de mapas conceituais como estratégia de verificação da aprendizagem**. Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia, 2004.

SOUZA, N. A. de. Mapa conceitual: limites e possibilidades como instrumento de avaliação formativa. . In: **VII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**, Cuririba, 2007,

SOUZA, S. Z. L. A prática avaliativa na escola de 1º grau. In: SOUZA, C. P. de. (org.) **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança – por uma práxis transformadora**. São Paulo: Libertad, 1998.

_____, Celso dos S. **Avaliação**: concepção dialética – libertadora – do processo de avaliação escolar. 4. ed. São Paulo: 1994

VASCONCELLOS, M. M. M. **Avaliação e ética**. Londrina: Ed. UEL, 2002

VIANNA, H. M. **Introdução à avaliação educacional**. São Paulo: IBRASA, 1989.

_____. **Avaliação educacional e o avaliador..** Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1997.

_____. **Avaliação educacional e o avaliador**. São Paulo, 1997. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Wikipédia. **Avaliação educacional**. Disponível em:
http://pt.wikipedia.org/wiki/Avaliação_educacional, acesso em 11/07/2013.

Wikipédia .David Ausubel. Disponível em:
http://pt.wikipedia.org/wiki/David_Ausubel, acesso em 20/06/2014.

WERNECK, H. **Prova, provão, camisa de força da educação**: uma crítica aos sistemas de avaliação crivada de humor e propostas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens**: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANT´ANA, Ilza Martins. **Porque avaliar? Como avaliar?** Critérios e instrumentos, 9ª edição. Petrópolis. Editora Vozes: 1995.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 2. ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1988.

APÊNDICES

APÊNDICE A**QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PEDAGOGOS**

Solicito a sua cooperação no sentido de responder as questões contidas abaixo neste instrumento de pesquisa, o qual tem por objetivo investigar quais concepções de avaliação permeiam o cotidiano escolar, visando seu aspecto integral do processo de ensino aprendizagem. Informo ainda, que o preenchimento não requer identificação e que as informações prestadas serão laboradas apenas com o propósito de atender aos objetivos da pesquisa, em caráter confidencial. Havendo necessidade, você poderá preencher mais de uma alternativa. Desde já agradeço antecipadamente.

Idade: _____ Sexo () Masculino () Feminino

Formação:

Graduação: _____

Pós-Graduação: _____

1) Na sua opinião, o que é avaliar?

2) Quais os instrumentos de avaliação que permeiam o cotidiano escolar?

3) As concepções avaliativas são discutidas nas reuniões pedagógicas e grupos de estudo?

4) No momento da entrega das provas, trabalhos, entre outros, você orienta os professores a realizarem um *feedback* para esclarecerem a nota dada?

5) Você acredita ser importante dar esse *feedback*? Por quê? _____

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

Solicito a sua cooperação no sentido de responder as questões contidas abaixo neste instrumento de pesquisa, o qual tem por objetivo investigar quais concepções de avaliação permeiam o cotidiano escolar, visando seu aspecto integral do processo de ensino aprendizagem. Informo ainda, que o preenchimento não requer identificação e que as informações prestadas serão laboradas apenas com o propósito de atender aos objetivos da pesquisa, em caráter confidencial. Havendo necessidade, você poderá preencher mais de uma alternativa. Desde já agradeço antecipadamente.

Idade: _____ Sexo () Masculino () Feminino

Formação:

Graduação: _____

Pós-Graduação: _____

Ano que atua: _____

Disciplina(s) que ministra: _____

1. Você tem lido ou estudado a respeito de “avaliação da aprendizagem” nos últimos:

() 5 anos () 3 anos () 2 anos () 1 ano () raramente leio sobre avaliação

2. Quantas avaliações você aplica durante o trimestre? _____

3. O que a nota representa para você? _____

4. Quais as suas maiores dificuldades ao avaliar o seu aluno?

5. Quais os instrumentos de avaliação utilizados:

() provas () trabalhos individuais () trabalhos em grupo

() pesquisa () prova oral () estudo dirigido () outros _____

6. Como os alunos participam das atividades de avaliação:

() seguros () temerosos

7. Qual o instrumento de avaliação que os alunos preferem? _____

8. Qual é a sensação que você tem ao corrigir a avaliação dos alunos?

satisfatório insatisfatório

9. No momento da entrega das provas, trabalhos, entre outros, você realiza um *feedback* para esclarecer a nota dada?

Sim Às vezes Não

10. Falta somente um trimestre para finalizar o ano letivo de 2013. Baseado nos resultados obtidos nas avaliações dos alunos (até o momento), você acredita que o nível de reprovação na sua turma será considerado:

muito alto (acima de 70%) alto (40% a 60%)

baixo (20% a 30%) normal (até 10 %)