



### REPENSANDO A AVALIAÇÃO

O estudo pretende, através de releitura e troca de informações; encontrar possibilidades de utilização; definir instrumentos, e normatizar procedimentos de correção, de modo que os resultados diagnósticos e conceituais obtidos sejam destinados em prol do processo de ensino e aprendizagem; definindo parâmetros que possam ser acompanhados e que auxiliem na identificação de prioridades, potencialidades e necessidades, de forma que, se necessário, o trabalho possa ser revisto e replanejado.

#### **PENSE**

**Qual a nossa postura em relação à avaliação?** A avaliação da aprendizagem, como elemento integrante da prática pedagógica, deve ser considerada como um meio e não como um fim em si mesma. Um meio de verificar se o processo de ensino-aprendizagem está ocorrendo de acordo com os objetivos definidos e as práticas pedagógicas desenvolvidas.

Nossas decisões a respeito da avaliação da aprendizagem não são isoladas ou neutras. Elas se vinculam a nossas concepções sobre educação, sobre escola, sobre aprendizagem, ou seja, à nossa concepção pedagógica mais ampla, a uma visão de educação. Sendo assim, a forma como concebemos e realizamos a avaliação irá refletir uma visão conservadora ou transformadora de educação e de sociedade.

#### **Avaliação da aprendizagem**

:

A avaliação da aprendizagem necessita, para cumprir o seu verdadeiro significado, assumir a função de subsidiar a construção da aprendizagem bem-sucedida. A condição necessária para que isso aconteça é de que a avaliação deixe de ser utilizada como um recurso de autoridade, que decide sobre o destino do educando, e assume o papel de auxiliar o crescimento (LUCKESI, 2003, p.166)



### AVALIAÇÃO E SUAS CONCEPÇÕES

#### **O que é avaliação?**

Em encontros com professores e até relatos de especialistas, constatamos uma contradição entre as intenções e o processo efetivamente aplicado, na busca de uma definição ou de um posicionamento acerca da avaliação. Certamente tal contradição nasce da autocensura gerada pelo descompasso entre uma imagem idealizada da avaliação, encontrada em teorias atuais, progressistas, e a realidade cotidiana das escolas, condicionadas, estruturalmente, pelo sistema de promoção e seriação e, conjunturalmente, pelas péssimas condições concretas de trabalho e pelas determinações de superiores.

Talvez por esse motivo, mesmo que aparente, surjam tantas concepções de avaliação, sempre vagamente apresentadas nas formulações verbais de professores, pais e alunos, que identificam a avaliação como tudo o que ocorre nas práticas avaliativas, como prova, nota, boletim, recuperação, aprovação, etc.

Entre estudiosos do tema, percebemos uma interminável discussão, seja pelo monopólio da verdade, seja pela tentativa da precisão do conceito, o que fez surgir conseqüentemente uma variação conceitual muito grande.

Em cada conceito de avaliação subjaz uma determinada concepção de educação. Na questão específica da avaliação da aprendizagem, a escola encontra-se diante de duas correntes resultantes de concepções antagônicas, pautadas, é claro, nos modelos de sociedade: a liberal conservadora e a social democrática.

Assim, a pedagogia, de acordo com os modelos sociais, se apresenta como conservadora ou transformadora. A pedagogia conservadora, da escola tradicional, prioriza a avaliação dos conteúdos livrescos; a escola novista, as relações afetivas, e a tecnicista, os meios técnicos, o fazer. A pedagogia transformadora apresenta nas suas práticas pedagógicas a pedagogia libertadora, que apresenta subjacente à sua teoria a formação da consciência política, de uma avaliação antiautoritária. Já a pedagogia libertária traz a autogestão, e a pedagogia histórico-crítica, a compreensão da realidade, dando prioridade à educação como instrumento de transformação, de formação para a cidadania.

Podemos acrescentar que a pedagogia conservadora destaca a importância das medidas de dimensões ou aspectos quantificáveis, considerando a importância da periodicidade do processo de avaliação e do registro de seus resultados, especialmente nos momentos de terminalidade, como de uma unidade, série, curso,



etc. A avaliação tem uma função, então, de classificação, sempre se referenciando em padrões socialmente aceitáveis, destacando a avaliação como um julgamento de valor, com base em padrões consagrados. Além disso, a distinção que estabelecem entre padrões sociais, culturais, científicos denota nessa escola, nessa pedagogia, uma postura positivista, na medida em que não incorporam a idéia de que os padrões científicos são também socialmente elaborados.

Para a pedagogia transformadora, na avaliação da aprendizagem predominam os aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Nesta concepção, a avaliação deve ter uma finalidade diagnóstica, voltada para o levantamento das dificuldades dos alunos, com vistas à correção de rumos, à reformulação de procedimentos didáticos ou até mesmo dos objetivos. A avaliação é um processo contínuo e paralelo ao processo de ensino-aprendizagem. Ela deve ser permanente, permitindo-se a periodicidade apenas no registro das dificuldades e avanços do aluno relativamente às suas próprias situações pregressas.

Nesta pedagogia, considera-se como parâmetros válidos e legítimos para servirem de referência apenas o ritmo, as características e aspirações do próprio alvo da avaliação (seja ele o aluno, a instituição, o professor, ou qualquer outro).

A partir desta segunda concepção de avaliação, acredito que na escola cidadã, na escola democrática, devemos caminhar para uma educação em que o conhecimento não tenha uma estrutura gnoseológica estática, mas seja um processo de descobertas mediatizado pelo diálogo entre educador e educando. Nesta escola, a preocupação, na sala de aula, deverá ser com uma educação que torne os alunos pessoas habilitadas para agir na sociedade e entendê-la, sem qualquer tipo de manipulação obscura, como, por exemplo, um sistema avaliativo punitivo. Devemos valorizar na sala de aula o processo de aprender a aprender, a formação das capacidades, o desenvolvimento da criatividade pessoal e do reconhecimento do outro como sujeito, a criação de atividades que privilegiem o conhecimento e, por fim, a possibilidade de verificar o desempenho dos alunos nas diversas práticas escolares, para encadear sempre a correção de rumos e o replanejar.

Ressaltamos ainda que, nesse processo de avaliação, o professor deve conhecer os seus alunos, seus avanços e dificuldades, e também que o próprio aluno deve aprender a se avaliar e descobrir o que é preciso mudar para garantir melhor desempenho. É importante que os alunos reflitam sobre seus relacionamentos, de forma a alterar as regras quando necessário, para que todos alcancem os objetivos estabelecidos coletivamente.

O professor, para acompanhar o desempenho dos alunos, poderá registrar cotidianamente as considerações sobre o grupo todo e sobre cada um dos alunos, a partir das atividades desenvolvidas durante todo o trabalho pedagógico. Tomando como parâmetros os critérios formais da aprendizagem, deve observar: o nível de aprendizagem, relacionado ao conhecimento; o interesse e a iniciativa do aluno para a



leitura, o estudo, a pesquisa; a qualidade do conteúdo elaborado e da linguagem utilizada; a sistematização e ordenação das partes, relacionadas à produção individual; a qualidade da elaboração em conjunto com outros alunos; a capacidade crítica, indicando a criatividade; a capacidade de reconstrução própria e de relacionar os conteúdos das diversas áreas do conhecimento. As considerações e opiniões dos próprios alunos deverão também ser anotadas e analisadas pelo professor.

Nesse processo de avaliação, não podemos esquecer que o professor também deve se avaliar, refletindo sobre o seu próprio trabalho, verificando seus procedimentos e, quando necessário, reestruturando sua prática.

Diante de todas as considerações apresentadas acerca do papel e da importância da avaliação no processo educativo, destacamos que a avaliação deve ser conscientemente vinculada à concepção de mundo, de sociedade e de ensino que queremos, permeando toda a prática pedagógica e as decisões metodológicas. Sendo assim, a avaliação não deve representar o fim do processo de aprendizagem, nem tampouco a escolha inconsciente de instrumentos avaliativos, mas, sim, a escolha de um caminho a percorrer na busca de uma escola necessária.

Dentro deste contexto de compromisso com a qualidade da educação pública, a avaliação assume dimensões mais abrangentes e passa a ter algumas características importantes. A primeira delas diz respeito aos objetivos. É preciso ter clareza dos objetivos que pretendemos alcançar quando estamos avaliando. Outro aspecto importante é que a avaliação deve ser contínua ([processual](#)), pois, ao avaliar o processo de aprendizagem, freqüentemente, o professor pode diagnosticar aspectos que precisam ser melhorados, podendo, assim, intervir na sua própria prática ou nos fatores que estão interferindo nos resultados.

A avaliação também deve ser bem planejada e articulada com os objetivos propostos no processo de ensino aprendizagem, ou seja, deve ser coerente com os resultados que pretendemos alcançar. Por outro lado, vários aspectos devem ser considerados na avaliação, não apenas os cognitivos, mas também os afetivos e os psico-motores. Ou seja, deve contemplar o aluno e o processo de aprendizagem na sua integralidade.

É muito importante salientar que a nossa concepção de avaliação deve estar vinculada ao grande objetivo da educação que é a formação de pessoas autônomas, críticas e conscientes. A avaliação, desse modo, deve estar a serviço das aprendizagens que favorecem essa formação. Ao mesmo tempo, ela fornece informações significativas que ajudam os educadores a aperfeiçoarem sua prática, em direção à melhoria da qualidade do ensino



**Que concepções de avaliação estão presentes na prática pedagógica de nossa escola?**

**Para que avaliamos os alunos?**

A avaliação, como componente do processo de ensino-aprendizagem, deve se configurar como instrumento motivador desse processo, pois as informações geradas são úteis tanto para alunos como para os professores: os alunos poderão verificar os seus avanços e as suas dificuldades; os professores poderão verificar se a sua prática está dando bons resultados e o que precisa ser reformulado. Assim, o processo de avaliação não deve ser confundido com a aplicação de um conjunto de testes e provas, para apenas verificar se o aluno aprendeu ou não, sem conseqüências outras. E se ele não aprendeu? O que, juntos, ele e o professor podem fazer para superar essa situação?

Para Libâneo (2004, p.253), a avaliação sempre deve ter caráter de diagnóstico e processual, pois ela precisa ajudar os professores a identificarem aspectos em que os alunos apresentam dificuldades. A partir daí, os professores poderão refletir sobre sua prática e buscar formas de solucionar problemas de aprendizagem ainda durante o processo e não apenas no final da unidade ou no final do ano...

A prática da avaliação pressupõe a relação entre *professor, conhecimento e sujeito do conhecimento*. Em outras palavras: a avaliação está vinculada ao que o professor considera conhecimento válido, útil, desejável e ao que o professor considera ser o processo de construção desse conhecimento. A perspectiva atual é a de considerar o aluno como construtor do seu próprio conhecimento e o [professor como mediador](#) e orientador desse processo.

Apesar de estarmos falando sempre do professor, é preciso não esquecer que a avaliação é um processo que interessa a todos, na escola. A tomada de decisões sobre a perspectiva de avaliação a ser realizada pela escola deve ser um processo coletivo, e, nesse sentido, interessa a toda comunidade escolar, inclusive à equipe gestora. Por isso, precisamos refletir sobre algumas questões: *Por que avaliamos? Para que avaliamos?*

### **Avaliação da Aprendizagem: Teoria, Legislação e Prática no Cotidiano de Escolas de 1º Grau**

Aclarar o sentido que vem assumindo a avaliação da aprendizagem no processo escolar constitui caminho fértil para análise e possível redirecionamento do próprio projeto pedagógico vivenciado pela escola. Isto é colocado, considerando-se que o processo de avaliação sustenta-se na concepção que se tem de Educação e do papel da escola na sociedade brasileira. Assim, o repensar crítico sobre a avaliação escolar



deve estar associado ao próprio projeto educacional e social que vem sendo construído e vivido pelos agentes escolares.

Ainda, de início, importa registrar que a avaliação não é um processo meramente técnico; ela implica um posicionamento político e inclui valores e princípios. Neste sentido, entendemos que o movimento a ser privilegiado, no momento atual, é o do avanço na direção do desvelamento dos princípios que vêm norteando e permeando as práticas avaliativas.

Tendo como referência tal entendimento, desenvolvemos um estudo sobre avaliação da aprendizagem\*\*, objetivando analisar tanto a teoria que vem informando os educadores brasileiros, como a legislação que normatiza o ensino institucionalizado e a prática da avaliação da aprendizagem tal como percebida por alunos, professores e outros profissionais de 1º Grau (5,3 a & série) da Rede Estadual de Ensino no Município de São Paulo.

Para explicitar a abordagem dominante na literatura educacional, referente à avaliação da aprendizagem, fizemos uma seleção dos autores cujas propostas têm sido mais freqüentemente veiculadas nos meios educacionais brasileiros, as quais constituíram foco de análise. Para \* Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP; doutoranda em

Educação pela Universidade de São Paulo- USP: técnica da FAE. " Este estudo é uma dissertação de mestrado intitulada Avaliação da aprendizagem na escola de 1o. grau legislação, teoria e prática. São Paulo, PUC, 1986. 106 identificar os princípios e diretrizes subjacentes às orientações legais, foram selecionadas e analisadas as legislações federal e estadual referentes ao assunto, assim como documentos elaborados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, contendo interpretações ou explicações sobre as normas referentes ao sistema de avaliação e sobre a fundamentação teórica das disposições fixadas em lei.

A investigação da prática avaliativa desenvolveu-se por meio de estudo de caso, realizado em duas escolas da Rede Estadual. O grupo estudado constituiu-se de vinte professores que exerciam atividades docentes nas séries finais de 1º Grau, de dois coordenadores pedagógicos, de um orientador educacional, de dois diretores, de um assistente de direção e de noventa alunos.

A coleta de informações junto a esse grupo deu-se por meio de entrevistas e questionários, sendo que, com os alunos, foram feitas entrevistas coletivas.

Registramos, a seguir, em linhas gerais, as informações coletadas e as análises feitas em torno da teoria, legislação e prática da avaliação, indicando algumas perspectivas que emergiram do estudo.



### **Abordagem Predominante nos Estudos Teóricos**

Os estudos relativos à avaliação da aprendizagem começaram a se desenvolver de modo sistematizado, no início do século, com Robert THORNDIKE, e tiveram como foco a elaboração de testes e medidas educacionais, tendo em vista a importância de se medir mudanças do comportamento humano. Essa concepção de avaliação prosperou nos Estados Unidos nas duas primeiras décadas deste século, resultando no desenvolvimento de testes padronizados para medir habilidades e aptidões dos alunos.

Na década de 30, os estudos na área de avaliação passaram a incluir procedimentos mais abrangentes, ampliando a idéia de mensuração por meio de testes padronizados.

Cabe destacar, dentre eles, o "Estudo de Oito Anos" - implementado por TYLER & MITH -, que introduziu vários procedimentos de avaliação para coletar informações referentes ao desempenho dos alunos, durante o processo educacional, com vistas aos objetivos curriculares.

A avaliação concebida por TYLER gradualmente se sistematizou, ganhando projeção com a publicação, em 1949, do trabalho intitulado Basic principles of curriculum and instruction. Nele, o autor expressa a concepção, bastante difundida entre nós, de avaliação por objetivos, que se caracteriza como procedimento que permite verificar se os objetivos educacionais estão sendo atingidos pelo programa de ensino. Tem, ainda, por finalidade fornecer informações sobre o desempenho dos alunos ante os objetivos esperados, que expressam as mudanças desejáveis nos padrões de comportamento.

Ao analisar a teoria de TYLER, GIROUX (1983) comenta que sua abordagem comportamental da aprendizagem "fornece passos muito bem definidos para medir e avaliar a experiência de aprendizagem" em associação com objetivos predefinidos.

Nessa perspectiva, não há preocupação com os princípios normativos que regem a seleção, a organização e a distribuição do conhecimento, nem com o modo como o conhecimento se relaciona com o poder e o conflito. Não há qualquer interesse pelas formas através das quais os princípios estruturais do currículo escolar e das práticas sociais de sala de aula articulam-se com aqueles processos sociais capitalistas que caracterizam a sociedade mais ampla."

Na direção concebida por TYLER é que se desenvolveram os estudos referentes à avaliação da aprendizagem, conduzidos quase exclusivamente no bojo do desenvolvimento da teoria de currículo. No Brasil, antes mesmo da tradução (1974) e da extensiva divulgação da obra de TYLER, sua concepção de avaliação da aprendizagem começou a ser veiculada aos educadores pela difusão dos manuais de currículo, como os de TABA (1974), RAGAN (1973) e FLEMING (1974). Estes autores, ao descreverem e caracterizarem as etapas do planejamento curricular, indicam, dentre elas, a avaliação com o caráter de controle de seu desenvolvimento.



A influência do pensamento norte-americano em relação à avaliação da aprendizagem prossegue, no Brasil, por intermédio de autores diversos. Dentre os que tratam a questão da avaliação da aprendizagem, destacam-se POPHAM, BLOOM, GRONLUND, EBEL e ANSUBEL, representativos da literatura que tem sido veiculada aos educadores, e que influenciaram os escritos sobre avaliação produzidos no Brasil.

De autores brasileiros destacam-se, na década de 70, publicações que se caracterizam por fornecer orientações para o desenvolvimento de testes e medidas educacionais, como as de MEDEIROS (1971) e VIANNA (1973). Há, também, a publicação de manuais de planejamento de ensino, em que a avaliação da aprendizagem é destacada como um de seus componentes, tais como os elaborados, em 1974, pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRS\* e, em 1975, por TURRA et alii\*\*.

A análise da concepção destes autores, no que se refere à avaliação da aprendizagem, evidencia que o modelo de avaliação por objetivos, proposto por TYLER, é o que está subjacente às suas proposições, não se observando, em essência, idéias alternativas a essa proposta. Notam-se interpretações relativas a tal concepção e alguns avanços no sentido de seu detalhamento ou explicitação.

Nessa rápida incursão pela teoria da avaliação da aprendizagem, evidencia-se a tendência tecnicista de pensar a Educação, de inspiração filosófico-positivista. A ênfase recai no caráter cientificista da avaliação e nos métodos e procedimentos operacionais. As discussões centram-se nos aspectos técnicos do processo avaliativo, sem situá-lo na sua dimensão política e ideológica.

Mais recentemente, encontram-se alguns artigos, inclusive na literatura nacional, que tratam especificamente da avaliação da aprendizagem enquanto mecanismo intra-escolar que tem servido à 'discriminação e seleção social. Tais artigos constituem subsídios para o emergir de uma nova proposta. Dentre eles, destacam-se os de SOARES (1981), LUCKESI (1984 e 1985) e RASCHE (1984).

### **Concepções de Avaliação Subjacentes à Legislação Educacional**

A legislação educacional expressa os princípios orientadores do sistema educacional de um país, por meio de um conjunto de diretrizes e normas, que se manifestam na organização e funcionamento dos vários órgãos responsáveis pela educação sistemática.

Assim, a escola, como instituição pertencente ao sistema educacional, reflete, em sua estrutura administrativa e pedagógica, as orientações legais vigentes.

\* UFRS. Planejamento e organização do ensino. Porto Alegre, 1974. " Clódia M.G. TURRA et alii. Planejamento de ensino e avaliação. Porto Alegre, PUC-EMMA, 1975. 108 Apesar de a legislação não apresentar, no seu texto, explanações quanto aos fundamentos que embasaram a determinação do conjunto de normas dela constantes,





é possível, pela análise dos seus vários artigos, explicitar a teoria que inspirou e orientou sua elaboração.

Da mesma forma, procuramos fazer isto com relação à legislação que trata da avaliação da aprendizagem, ou seja, explicitar a concepção de avaliação que norteou sua formulação, tendo como marco de referência as reformas de ensino propostas a partir de 1930, por ocasião da criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública.

A retomada da legislação, numa perspectiva histórica, decorre do entendimento de que tendências existentes, em dada época, podem ter reflexos na proposta atual e, principalmente, na prática atual.

Por meio de respostas a cinco questões, pretendeu-se evidenciar as concepções de avaliação da aprendizagem, subjacentes aos textos legais, as quais estão sinteticamente registradas no quadro a seguir.

Observa-se que, ao longo do tempo, houve alterações quanto à concepção de avaliação subjacente à legislação: inicialmente, consistia em julgar o desempenho do aluno, de forma imparcial e objetiva, a partir do cômputo de acertos e erros apresentados nas questões de provas 109 e exames; posteriormente, a avaliação da aprendizagem como procedimento de julgar o desempenho do aluno passou a se basear em critérios expressos nos objetivos previstos e a ser realizada de forma ampla e contínua.

A finalidade da avaliação, expressa até a legislação de 1961, era apenas classificatória, sendo-lhe acrescida, a partir de 1971, a função de retroinformação, visando fornecer dados para o acompanhamento, controle e reformulação das propostas curriculares.

Constata-se que o que prescreve a legislação reflete as proposições decorrentes da teoria da avaliação e não apresenta, em essência, discrepância com essa teoria.

O movimento ocorrido nos estudos teóricos, que, inicialmente, davam ênfase à mensuração por meio de testes e, depois, passam a incluir outros procedimentos visando apreender, com maior amplitude, as aprendizagens ocorridas com os alunos, refletiu-se, também, na legislação educacional sobre avaliação.

### **Considerações Sobre a Prática Avaliativa**

As considerações seguintes, referentes à prática da avaliação escolar, têm como referência os depoimentos de profissionais e alunos das escolas onde se desenvolveu o estudo. De início, convém destacar que, contrariamente ao que se supôs, ao delinear esse estudo, não se observou, nas duas escolas, diversidade na forma como é vivenciada a avaliação.

Foram observadas diferenças marcantes entre os dois conteúdos, especialmente no que se refere às condições socioeconômicas da clientela escolar, às condições físicas



e materiais das escolas, ao tipo e número de profissionais existentes, à experiência docente dos professores. Contudo, houve uma tendência comum nas posições dos professores e de outros profissionais quanto às concepções sobre Educação e sobre o papel da avaliação no processo educacional.

Ao que parece, não são tanto as condições objetivas que determinam práticas de avaliação diferenciadas, mas as concepções de mundo, Educação e ensino dos diversos profissionais que integram a escola. Como já se observou, os profissionais das duas escolas evidenciaram uma tendência comum, em suas concepções, que se traduz na "cultura avaliativa" da escola brasileira, a qual se concretiza de modo envolvente e contagiante no cotidiano dos agentes escolares, determinando e direcionando sua prática.

Quando há diversidade, esta não é entre escolas, mas entre profissionais que, mesmo pertencendo a uma mesma escola, têm concepções diferenciadas da maioria. Estas concepções, no entanto, não chegam a definir uma prática avaliativa divergente daquela convencional, uma vez que esta é condicionada pelo ritual impregnado e cristalizado da vida escolar.

Na prática da avaliação, tal como percebida e explicitada por agentes escolares, não se observa a emergência de concepções e posturas que se contraponham à essência do que é preconizado pela teoria e legislação educacionais. Embora não haja explicitação clara dos diferentes níveis de objetivos a serem atingidos e um controle preciso de seu alcance, é perceptível, por parte de cada professor, a preocupação com as competências que se espera que os alunos adquiram, mesmo que estas se refiram, basicamente, à memorização ou assimilação do conteúdo ensinado.

Se, por um lado, nota-se que o modelo proposto não é vivido com todo o seu rigor técnico, considerando-se, dentre outros aspectos, as próprias características e contradições inerentes ao contexto em que se dá a prática avaliativa, por outro, as formas encontradas pelos profissionais, em sua prática de avaliação, não chegam a se contrapor à concepção de avaliação veiculada.

Constatou-se, além disso, que o sentido percebido e manifesto da avaliação tende a encobrir o seu sentido real no processo escolar.

A discussão do sentido de que se vem revestindo a avaliação escolar evidenciou os seus desserviços e inadequações quando se tem como propósito a democratização da escola.

Democratização que significa a garantia não só de acesso das crianças de origem popular às escolas públicas, mas também de permanência e de aquisição de um conjunto básico de conhecimentos, como condição para a participação política e cultural; democratização que implica uma transformação das relações de poder que aí se estabelecem.



Enquanto sentido real, a discussão revelou que a prática avaliativa vem-se caracterizando por:

- Apoiar-se na premiação e classificação, vistas como decorrentes do empenho individual em aproveitar as oportunidades de ensino.

As normas e regras, verbalizadas ou não, que impregnam a prática avaliativa fazem-se presente: no decorrer de todo o processo de educação escolar, passam a ocupar papel central, sobrepondo-se à própria aprendizagem enquanto finalidade.

A avaliação chega a ser confundida com os momentos de atribuição de conceitos, e os alunos não se sentem compelidos a adquirir determinados conhecimentos mas, antes, a conquistar certos conceitos, chegando até a não ver sentido em ir à escola, quando já atingiram o conceito necessário para a aprovação: "ah, eu já fechei mesmo, o que eu vou fazer na escola?".

O que se percebe é que o aluno se compromete não com a aprendizagem propriamente dita, mas com a aquisição de determinados pontos que lhe garantam o "sucesso escolar", os quais, da forma como são atribuídos, não correspondem necessariamente à ocorrência de aprendizagem.

A finalidade classificatória se sobrepõe à de análise, reformulação ou redirecionamento do trabalho desenvolvido. Portanto, a avaliação tem servido, essencialmente, para julgar e classificar os alunos. E, procedendo a esse julgamento, abstrai-se das condições contextuais presentes, dentre as quais se destaca o desempenho dos outros agentes do processo pedagógico.

- Servir ao controle e adaptação das condutas sociais dos alunos.

Com a intenção de conseguir um clima favorável para a aprendizagem, trabalha-se com o aluno na direção de sua submissão e adequação a padrões e normas comportamentais, estabelecidos no interior da escola.

Sem negar que os procedimentos avaliativos têm poder e, efetivamente, moldam as condutas dos alunos, convém ressaltar o caráter conflituoso deste processo, que não se mostra totalmente eficiente e não se dá sem resistência por parte dos alunos. Daí o sucesso nem sempre obtido, apesar do contínuo trabalho dos professores para que os alunos acatem e cumpram suas ordens.

A desobediência do aluno é punida por meio de baixos conceitos, o que pode levá-lo à reprovação e até a se convencer de que é incapaz de se adaptar à escola. Entretanto, embora não registrada em qualquer documento, há, na escola, a expectativa de certo percentual de aprovação dos alunos, à qual os professores procuram corresponder. Dessa forma, alunos com conceitos baixos, decorrentes das "más" condutas, conseguem, muitas vezes, "recuperar este concerto", pois acabam sendo criadas maneiras de possibilitar-lhes isso. Despontam-se, assim, meios de "controlar esse controle", que possibilitam ao aluno, embora com maior dificuldade, conseguir o conceito necessário para sua aprovação. Como exemplo, são citados os trabalhos e



exercícios extras propostos pelo professor, que, quando realizados pelo aluno, convertem-se em um conceito de maior valor. De forma semelhante, há os estudos de recuperação, que se têm constituído, na maioria das vezes, numa oportunidade para o aluno melhorar o conceito, não necessariamente o nível de aprendizagem.

- Manifestar-se por relações de poder e subordinação.

As relações de poder e subordinação, presentes na sociedade, reproduzem-se na forma como a escola se organiza e funciona. E dentre os aspectos específicos da vida da escola, em que se expressam relações autoritárias e hierárquicas, tem-se a avaliação.

Os depoimentos tanto dos profissionais que atuam na escola como dos alunos apontam-na como uma ação unidirecional no seu foco e no seu processo, ou seja, de todos os elementos integrantes do processo escolar, só o aluno é sistematicamente, avaliado, e essa avaliação se concretiza, exclusivamente, pelo julgamento que o professor faz dele.

Ao professor cabe apreciar o desempenho do aluno e emitir julgamento sobre sua competência, ficando ausente um papel mais ativo do aluno neste processo, o qual, algumas vezes, nem ao menos tem clareza quanto ao significado do resultado obtido.

Não se trata de negar a tarefa avaliativa como uma das funções docentes, mas sim de aclarar como esta vem-se processando e que efeitos decorrem dela.

A avaliação que o professor faz do aluno tem um poder intrínseco, repercutindo desempenho escolar. Inúmeros estudos já comprovaram a influência da expectativa do professor sobre o desempenho dos alunos, pois sua previsão de sucesso ou fracasso escolar tende a se confirmar. O aluno mostra-se, assim, propenso a incorporar o estigma de que é capaz ou incapaz, o que se reflete no seu desempenho.

A forma como se processa a avaliação também contribui para criar nos alunos o consenso sobre as diferenças individuais, justificando as discriminações, pois a todos são dadas iguais oportunidades educacionais; são os alunos que se comportam de maneira diversa.

Desse modo, além de legitimar a reprodução das hierarquias sociais, sob a aparente igualdade de oportunidades, a premiação concorre para o individualismo e para a competição entre os alunos.

- Ocultar a dimensão social da seletividade escolar.

Sem desconsiderar a existência de causas exteriores, que condicionam as dificuldades e insucessos dos alunos, há na escola, por meio de mecanismos mais ou menos explícitos, uma prática discriminatória que acentua o processo seletivo e de manutenção da hierarquia social.



Aí se situa o processo de avaliação da aprendizagem, que reflete e é um reflexo da dinâmica escolar.

Os relatos evidenciaram que a função principal da avaliação consiste em discriminar os alunos, ou seja, classificá-los. Este processo classificatório, que, no dizer dos profissionais, visa selecionar os alunos capazes de prosseguir os estudos na série subsequente, significa, quando visto pela ótica social, a eliminação dos alunos vindos de classes sociais mais desfavorecidas.

Essa exclusão se concretiza quando a escola, enquanto grupo social, não interage com suas condições concretas de vida. Assim, o saber escolar é transmitido de forma desvinculada da cultura de origem dos alunos, cabendo à avaliação verificar o domínio desse saber; conseqüentemente, ela não interage com as condições específicas dos alunos das classes populares, não legitimando, nem ao menos considerando seu saber. Desta forma, está-se "dissimulando a seleção social sob a aparência de seleção técnica e legitimando a reprodução das hierarquias sociais pela transmutação das hierarquias sociais em hierarquias escolares" (BOURDIEU et alii, 1975).

### **Algumas Perspectivas Que Emergiram do Estudo**

Não se concebe a avaliação de forma isolada, pois ela reflete e é um reflexo da concepção que se tem de Educação, escola e sociedade. Entretanto, repensar a avaliação constitui um caminho possível para se trilhar o redirecionamento da totalidade do processo pedagógico.

A exploração das controvérsias e contradições que, se manifestam na avaliação, a discussão dos contornos e das finalidades reais a que vem servindo a avaliação certamente remetem a uma reflexão crítica do ensino, da escola, no contexto da sociedade brasileira.

Assim, a avaliação da avaliação, pelos agentes concretos que atuam na escola, pode conduzir a uma análise e a um redirecionamento do modo de funcionar da escola, levando a uma posição comprometida com os alunos que a freqüentam. Repensar os fundamentos que norteiam as teorias e práticas avaliativas implica desvendar as ideologias em que se apóiam, na perspectiva de sua superação.

O conceito de avaliação da aprendizagem, que tradicionalmente tem como alvo o julgamento e a classificação do aluno, necessita ser redirecionado, pois a competência ou incompetência do aluno resulta, em última instância, da competência ou incompetência da escola. A avaliação escolar, portanto, não pode restringir-se a um de seus elementos, de forma isolada. Importa, pois, enfatizar a relação entre avaliação da aprendizagem e avaliação do ensino, considerando-se o desempenho do aluno de forma relacionada com o desempenho do professor e com as condições contextuais da própria escola.



Neste enfoque, desponta, como finalidade principal do processo avaliativo, o fornecimento de informações sobre o processo pedagógico, as quais têm por fim permitir aos agentes escolares decidir sobre as intervenções e redirecionamentos que se fizerem necessários, ante o projeto educativo definido coletivamente e comprometido com a garantia da aprendizagem do aluno. As decisões devem-se atrelar aos resultados da avaliação, que deixa de se caracterizar como um ritual técnico e burocrático a serviço da punição e seleção social do aluno.

A avaliação, que corresponde a um processo de premiação que estimula o espírito de competitividade individualista, que se estabelece por relações autoritárias e de poder, converte-se em um instrumento referencial e de apoio às definições de natureza pedagógica, administrativa e estrutural, concretizando-se por meio de relações partilhadas e cooperativas. Como um processo de pesquisa e investigação, tem como eixo de reflexão não os procedimentos e instrumentos, mas os princípios e fins.

### **POSTURA CONSERVADORA**

Quando adotamos uma postura conservadora, a avaliação que realizamos tem um caráter seletivo, com enfoque nos resultados (notas) alcançados no final dos períodos escolares, a fim de decidir aprovação ou reprovação dos alunos. Porém, se utilizamos uma [postura inovadora](#), a avaliação tem dimensões mais abrangentes, pois leva em consideração não apenas o desempenho do aluno mas, sobretudo, o conjunto de fatores que estão atuando para que a aprendizagem ocorra ou não, inclusive as práticas escolares que estão sendo desenvolvidas e o contexto de vida e de escola em que o aluno está situado.

É claro que não somos, na realidade, nem tão conservadores nem tão inovadores... Essa dicotomia entre postura inovadora e conservadora é apenas um recurso para ajudar na nossa reflexão. Na realidade, o que estamos querendo mostrar é que, quando estamos comprometidos com a busca da qualidade da escola, no nosso caso, da escola pública, esse compromisso se reflete nos processos de ensino-aprendizagem que empreendemos e, conseqüentemente, nos processos e procedimentos de avaliação que escolhemos.



### **POSTURA INOVADORA**

#### **Sala de aula e avaliação: caminhos e desafios**

##### **Regina Shudo**

A questão da avaliação é amplamente discutida e abordada em todos os segmentos externos e internos da escola. Nos últimos anos, as escolas buscam constantemente redefinir e ressignificar o seu papel e a sua função social. Elas estão elaborando o seu projeto educativo para nortear as práticas educativas e, conseqüentemente, a avaliação.

A escola que hoje queremos, dentro da pedagogia preocupada com a transformação, e não mais com a conservação, repensa o processo da sala de aula. A sala de aula existe em função de seus alunos, e cabe a nós, educadores, refletir se realmente respeitamos os alunos em relação ao acesso ao conhecimento e se consideramos quem são eles, de onde vieram, em que contexto vivem, etc...

Diante disso, tentaremos trazer para a sala de aula um novo sentido para a aprendizagem e para a avaliação. Abordaremos essas questões a partir de uma escola em que o aluno tenha acesso aos bens culturais, ao conhecimento produzido historicamente, e possa adquirir habilidades para transformar esses conteúdos no contexto social. Assim, a prática pedagógica e a prática de avaliação deverão superar o autoritarismo, o conteudismo, a punição, estabelecendo uma nova perspectiva para o processo de aprendizagem e de avaliação educacional, marcado pela autonomia do educando e pela participação do aluno na sociedade de forma democrática. Partindo desses pressupostos, para que o aluno construa o seu conhecimento, a sua autonomia, é necessário que ele esteja inserido em um ambiente em que haja intervenções pedagógicas, em que o autoritarismo do adulto seja minimizado e onde os indivíduos que se relacionam considerem-se iguais, respeitando-se reciprocamente. Importante ainda dizer que o aluno deve ter oportunidade de participar da elaboração das regras, dos limites, dos critérios de avaliação, das tomadas de decisão, além de assumir pequenas responsabilidades.

Na perspectiva dessa escola cidadã, teremos, na sala de aula, um professor mediador entre o sujeito e o objeto do conhecimento, trabalhando de forma que, a partir dos conteúdos, dos conhecimentos apropriados pelos alunos, eles possam compreender a realidade, atuar na sociedade em que vivem e transformá-la. Assim, o conhecimento para o professor deixa de ter um caráter estático e passa a ter um caráter significativo para o aluno.

Por conta de uma série de reformas e mudanças que ocorreram na educação nos últimos anos, os sistemas de ensino têm produzido maior flexibilização e autonomia nas escolas, até mesmo em relação ao desempenho dos alunos.



Cabe à escola definir o seu projeto educativo, considerando todos os aspectos, sem criar um descompasso entre o que se pensa e diz e o que se tem feito, ou seja, o seu projeto deve ser coerente, claro, participativo, e estar em sintonia com os grupos envolvidos com a escola, ou seja, com a comunidade, alunos, professores...

É preciso também pensar sobre os professores, pois, para superar os limites dessa escola que não queremos mais, será necessário investir continuamente na sua formação, retomando e repensando o seu papel diante dessa escola cidadã. Nela, não caberá um professor conteudista, tecnicista, preocupado somente com provas e notas, mas, sim, um professor mais humano, ético, estético, justo, solidário, que se preocupe com a aprendizagem. É preciso um profissional com competência, tanto política quanto técnica, que conheça e domine os conteúdos escolares e os atitudinais, saiba trabalhar em sala de aula utilizando uma metodologia dialética, tenha um compromisso político, social, seja pesquisador, um eterno aprendiz e estudioso, tenha uma prática coerente com a teoria, seja consciente do seu papel como cidadão, etc...

Diante dessas exigências quanto à escola e ao professor, daremos prosseguimento às reflexões iniciais, em relação às práticas avaliativas.

### PROFESSOR COMO MEDIADOR

#### UM NOVO PARADIGMA EM EDUCAÇÃO

O terceiro milênio se aproxima e as mudanças na educação vêm com ele, seja por consequência natural das demais transformações do mundo, seja por exigência deste novo contexto ao qual a escola precisa se adequar.

##### **No velho Paradigma ...**

- o professor é leitor, lente [do latim: lecionar]. Houve a época em que o professor apenas lia a matéria do dia, talvez até discorresse sobre um ou outro ponto, e marcava as avaliações sobre o assunto. Mesmo tendo evoluído em relação à tal prática, ainda vemos em nossa década aulas muito expositivas, em que o conteúdo é quase "lido" para os alunos.

##### **No novo Paradigma ...**

- o professor é orientador do estudo. Um novo perfil de professor é delineado: ele é aquele que orienta o processo da aprendizagem e, ao invés de presquisar pelo aluno, ele o estimula a querer saber mais, desperta a sua curiosidade sobre as questões das diversas disciplinas e encontra formas de motivá-lo e de tornar o estudo uma tarefa cada vez mais interessante.





## E.E. PROF. UACURY RIBEIRO DE ASSIS BASTOS

- o aluno é um receptor passivo, que ouve as explicações do professor - aquele que sabe muito mais do que ela - e vai tateando em busca daquilo que acredita que o professor deve desejar que ele aprenda, diga, pense ou escreva.
- sala de aula: ambiente de escuta e recepção, onde o ideal é que ninguém converse, todos fiquem atentos para saber repetir posteriormente o que o professor explicou.
- a experiência passa do professor para o aluno: o aluno aprende o que o professor já sabe, já pesquisou - e somente aquilo.
- o aluno aprende e estuda por obrigação, por pressão da própria escola, por medo de notas baixas, por ansiedade de não ir para a recuperação durante as férias ...
- conteúdos curriculares fixos, numa estrutura rígida que não prevê brechas nem modificações.
- tecnologia: desvinculada do contexto. Um retroprojeter ou um projetor de slides são usados como instrumentos esporádicos para tornar determinado assunto mais agradável. As vezes o professor não sabe utilizá-los e é comum que não funcionem, atrasando a aula e irritando a todos.
- o aluno é agente da aprendizagem, tornando-se um estudioso autônomo, capaz de buscar por si mesmo os conhecimentos, tornar seus próprios conceitos e opiniões, responsável pelo próprio crescimento.
- sala de aula: ambiente de cooperação e construção em que, embora se conheçam as individualidades, ninguém fica isolado e todos desejam partilhar o conhecimento.
- troca de experiências entre aluno/aluno e professor/aluno: orientador e orientando aprendendo juntos.
- o aluno aprende e estuda por motivação. As coisas são degustadas, saboreadas internamente, e existe grande prazer na busca dos novos conhecimentos. Aprender é crescer.
- conteúdos curriculares atendem a uma estrutura flexível e aberta, em que cada aluno pode traçar os próprios caminhos.
- tecnologia: está dentro do contexto, como meio, instrumento incorporado. A televisão, o computador e a conexão em rede passam a ser excelentes meios pelos quais diferentes conhecimentos chegam à sala de aula. O visual é atraente, e vem acompanhado de som. As possibilidades abertas são infinitas.



- tecnologia: ameaça para o homem. O professor teme ser substituído por um computador com o qual ele não pode competir. A escola tenta evitar uma sociedade em que os homens valham menos do que as máquinas, e a tecnologia passe a ser o centro do universo.
- os recursos tecnológicos são manipulados pelo professor, que prepara anteriormente o que vai usar e comanda projeções de slides, apresentações de transparências, ...
- tecnologia: compreendida como instrumento a serviço do homem. O professor utiliza a tecnologia como recurso para estimular a aprendizagem. A escola tenta formar uma sociedade em que o homem seja o centro e utilize a tecnologia a serviço do bem de todos.
- os recursos tecnológicos são manipulados pelo professor e pelos alunos; idealmente, cada um tem acesso ao computador e aluno e professor trocam idéias e conhecimentos.

No novo paradigma que o contexto atual já exige de nós, uma das práticas mais importantes é a do conhecimento construído, buscado pelo grupo, compartilhado. A criatividade passa a ser o ponto alto, num momento em que novos caminhos de aprendizagem podem ser valorizados e já não se tenta obedecer a um único padrão de estudo. À medida que o saber é construído, ocorre a partilha dos conteúdos e das experiências. Isso legitima o conhecimento, pois o expõe a críticas, a divergências e, é claro, enriquece a pesquisa de todos.

Nesta troca de experiências entre aluno e professor, duas posturas são impensáveis.

1. **Aquele velho medo de errar.** O erro ganha um novo valor neste momento. Aquele que não erra nunca é porque não teve coragem de experimentar uma prática nova, está estagnado no velho paradigma que já não atende nossos objetivos educacionais. O erro, apesar de frustrante, acena para a possibilidade de um futuro acerto e, portanto, de uma futura melhora na ação pedagógica.
2. **Aquele velho medo de dizer "não sei".** A prática de troca de saberes pede do professor que ele se livre daquela armadura de "senhor dos conteúdos". É importante que o profissional esteja bem preparado, sim, pois ele será sempre um referencial para o aluno. Mas não é mais necessário saber tudo, ter as respostas na ponta da língua - até porque, na Era da Informação, isso é praticamente impossível. Bom mesmo é que o professor também se fascine, junto com o aluno, pela pesquisa e pelo novo. Uma postura nesse estilo, desarmada e aberta, nos aproxima muito mais daqueles que orientamos e possibilita que sejam construídas relações afetivas mais verdadeiras.



Parafraseando Paulo Freire, poderíamos dizer: ninguém educa ninguém, ninguém é educado por ninguém; os homens se educam juntos, em comunhão. A Internet é um dos caminhos desse processo.

**Fonte:** Andrea

Ramal

"Internet e Educação" in Rio de Janeiro: REVISTA GUIA DA INTERNET.BR, Ediouro, no 12., 1997

O objetivo da avaliação depende da finalidade da educação e do conceito de ensino. Mais uma vez, vamos pegar dois casos extremos (e até exagerá-los...), para responder a questão: *Para que avaliamos?*

- A avaliação é usada para atribuir uma nota e classificar o aluno como aprovado ou reprovado? E excluir os reprovados? Nesse caso, a avaliação se reduz a testes, a provas e exames. A finalidade do ensino se reduz à preparação para as provas e exames, e a avaliação será utilizada como instrumento disciplinador, visando à estagnação, à conservação do modelo social em que o mais fraco, mais desprovido de recursos, o mais dependente, deve obedecer sem questionar, deve seguir ordens dadas, sob pena de ser classificado como incapaz. Trata-se de um modelo de educação para a dependência e a aceitação passiva do que está posto, sem possibilidades de transformação.
- Avaliamos para promover o aluno? Para ajudá-lo a crescer, a compreender o mundo e atuar como sujeito de sua história? Nesse caso, a avaliação será utilizada como procedimento de preparação do aluno para a conquista de sua autonomia, visando à transformação do modelo de sociedade, para que cada pessoa se assuma cidadão, consciente de seus direitos, de seus deveres e dos compromissos com a coletividade.

Nessa segunda perspectiva, o objetivo das práticas avaliativas é promover a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno. Os professores, certamente, não entrarão em classe para reprová-lo, mas para promover cada um dos alunos, e a escola como um todo deve oferecer as condições para que isso aconteça. A promoção do aluno, porém, não se identifica com aprovação automática, tão questionada pelos prejuízos que têm causado aos estudantes da rede pública de ensino, provocando a exclusão social. A promoção deve estar vinculada a uma aprendizagem efetiva e deve ser consequência de um trabalho pedagógico comprometido com a [função social da escola](#). Isso significa trabalhar a favor do aluno, para que ele aprenda, se torne competente, se torne um cidadão feliz, bem sucedido.



Nessa perspectiva a avaliação deve estar voltada para a aprendizagem do aluno (a aprovação é apenas uma conseqüência...) e para a sua inclusão nos processos escolares e na sociedade como ser ativo, autônomo, ético, informado, participante dos processos de produção e de melhoria social. Nesse caso, a avaliação será realizada para:

- *diagnosticar*, ou seja, conhecer as condições de trabalho, as dificuldades e possibilidades do aluno;
- *melhorar as condições e subsidiar* o curso da ação didática a cada etapa do processo, ou seja, corrigir distorções, indicar possibilidades, modificar estratégias;
- *tomar decisões* referentes à necessária intervenção pedagógica (mudar materiais didáticos, rever metodologia, apoiar alunos com dificuldades etc).

Assim, somente tendo clareza sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, poderão todos – gestores, professores, alunos e pais - dar um novo significado ao processo de avaliação, contribuindo, assim, para o cumprimento da função social da escola pública.

**isso tudo faz sentido em relação às práticas de avaliação desenvolvidas na sua escola?**



**Como as relações estabelecidas na escola e na sala de aula interferem na aprendizagem e, conseqüentemente, na avaliação?**

Todo o processo de aprendizagem precisa ser permeado por um bom relacionamento entre os atores que participam desse processo. Posturas verticalizadas, impositivas, autoritárias, não favorecem a criação de um clima propício à construção do conhecimento. Do mesmo modo, atitudes de descompromisso, de indiferença, de falta de liderança e de desrespeito recíproco também não são favoráveis.



Desse modo, a sala de aula e a própria escola devem ser espaços que permitam, favoreçam e estimulem a participação de todos os alunos. As aulas devem ser bem planejadas e realizadas, visando à aprendizagem.

A construção desse ambiente é importante não apenas do ponto de vista emocional e psicológico, mas também para que o aprendizado se processe. É indispensável, que haja um clima e um ambiente – na escola como um todo e na sala de aula – em que as relações sejam construídas a partir da aceitação, da receptividade, da confiança, da sinceridade e do respeito mútuo.

Quando se conquista um ambiente assim, o professor se sente valorizado e respeitado, motivado a dar o melhor de si, e feliz ao constatar o progresso dos estudantes. Em resumo, sente-se realizado como pessoa e profissional. Ele descobre que o tempo e a energia investidos em alcançar esse objetivo valeram a pena, pois a aula flui com mais tranquilidade, os atritos com e entre estudantes se reduzem, o desperdício de tempo com questões de indisciplina é minimizado. Ao invés de terminar a aula estressado e frustrado, o professor constata que a classe está aprendendo melhor.

O estudante, por sua vez, sente-se livre e seguro nesse ambiente. Livre para agir dentro de limites estabelecidos com sua própria participação; seguro, por saber que seus direitos são reconhecidos e respeitados, tanto por seus colegas quanto pelo professor. Liberdade e segurança permitem que as potencialidades do estudante floresçam e contribuem para que ele descubra o prazer de aprender, na medida em que não teme se expressar, cometer erros, fazer perguntas ou tomar iniciativas. As relações interpessoais vão se tornando cada vez mais respeitadas, cooperativas e solidárias; os conflitos são resolvidos através do diálogo e da negociação.

Os gestores, finalmente, conseguem desenvolver um trabalho articulado e consistente quando esse clima ultrapassa a sala de aula e constitui a ambiência geral da escola.

Em síntese, o ambiente que almejamos permite que a escola e o educador cumpram a sua missão: a construção do conhecimento e a formação do ser humano em sua integralidade.

A prática pedagógica desenvolvida na escola deve, portanto, valorizar as individualidades, respeitar as dificuldades, além de atentar para todo o desenrolar do processo de desenvolvimento dos alunos. Nesse contexto, a avaliação pode assumir uma outra dimensão e se tornar um instrumento fundamental na consecução da missão da escola.



**Como anda o clima de trabalho na sua escola e as relações entre as pessoas - gestores, professores, alunos e famílias?**

### Avaliação Formativa e seus Contornos

O processo avaliativo precisa ser voltado para a melhoria da aprendizagem e ajuste de processos e assim, buscar uma avaliação formativa, que fundamenta-se nos princípios do cognitivismo, do construtivismo, nas teorias socioculturais e sociocognitivas.

A avaliação formativa considera que o aluno aprende ao longo do processo, que vai reestruturando o seu conhecimento por meio das atividades que executa. Do ponto de vista cognitivo, a avaliação formativa centra-se em compreender o funcionamento da construção do conhecimento. A informação procurada na avaliação se refere às representações mentais do aluno e às estratégias utilizadas, para chegar a um determinado resultado. Os erros são objetos de estudo, pois revelam a natureza das representações ou estratégias elaboradas pelo estudante.

Matui (1995) trata a avaliação em sua concepção formativa, utilizando a designação de "avaliação dialógica". Ele afirma que o diálogo perpassa por uma proposta construtivista de ensino, garantido um processo de intervenção eficaz e uma relação de afetividade, que contribui para a construção do conhecimento. Na perspectiva do autor, a "avaliação dialógica" será subsidiada pela diagnóstica, viabilizando a participação do aluno no processo ensino-aprendizagem.

A avaliação formativa é analisada sob a perspectiva de prognóstico, por Hadji (2001), que afirma que esta é uma avaliação que precede à ação de formação e possui, como objetivo, ajustar o conteúdo programático com as reais aprendizagens. Por ser uma avaliação "informativa" e "reguladora", justifica-se pelo fato de que, ao oferecer informação aos professores e alunos, permite que estes regulem suas ações. Assim, o professor faz regulações, no âmbito do desenvolvimento das ações pedagógicas, e o aluno conscientiza-se de suas dificuldades e busca novas estratégias de aprendizagem.

Fernandes (2005) caracteriza a avaliação formativa, a partir das características descritas abaixo:

- Ativam os processos mais complexos do pensamento (Ex. analisar, sintetizar, avaliar, relacionar, integrar, selecionar);
- As tarefas refletem uma estreita relação e a avaliação é deliberadamente organizada para proporcionar um *feedback* inteligente e de elevada qualidade tendo em vista melhorar as aprendizagens dos alunos;
- O *feedback* é determinante para ativar os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos, que, por sua vez, regulam e controlam os



processos de aprendizagem, assim como para melhorar a sua motivação e auto-estima;

- A natureza da interação e da comunicação entre professores e alunos é absolutamente central porque os professores têm de estabelecer pontes entre o que se considera ser importante aprender e o complexo mundo do aluno;
- Os alunos são deliberados, ativa e sistematicamente envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, responsabilizando-se pelas suas aprendizagens e tendo amplas oportunidades para elaborarem as suas respostas e para partilharem o que, e como, compreenderam;
- As tarefas propostas aos alunos que, desejavelmente, são simultaneamente de ensino, de avaliação e de aprendizagem, são criteriosamente selecionadas e diversificadas, representam os domínios estruturantes entre as didáticas específicas das disciplinas, que se constituem como elementos de referência indispensáveis, e a avaliação, que tem um papel relevante na regulação dos processos de aprendizagem;
- O ambiente de avaliação das salas de aula induz uma cultura positiva de sucesso baseada no princípio de que todos os alunos podem aprender. (p. 68-69)

Fernandes (2005) percebe o papel do professor, nesse tipo de avaliação, como o de contribuir para o desenvolvimento das competências metacognitivas dos alunos, das suas competências de auto-avaliação e também de autocontrole. Uma avaliação, que traz essas características contribui, para que o aluno construa suas aprendizagens e o para que sistema educacional consiga melhorar as aprendizagens dos alunos.

A avaliação formativa destaca-se pela regulação das atuações pedagógicas e, portanto, interessa-se, fundamentalmente mais, pelos procedimentos, do que pelos resultados. É uma avaliação que busca a regulação pedagógica, a gestão dos erros e a consolidação dos êxitos. De acordo com Jorba e Sanmartí (2003):

*A avaliação formativa tem como finalidade fundamental a função ajustadora do processo de ensino-aprendizagem para possibilitar que os meios de formação respondam as características dos alunos. Pretende-se detectar os pontos fracos da aprendizagem, mais do que determinar quais os resultados obtidos com essa aprendizagem.* (p. 123)

### **2.1. Avaliação Formativa - um Elemento do Processo Ensino-aprendizagem**

A avaliação formativa é uma proposta avaliativa, que inclui a avaliação, no processo ensino-aprendizagem. Ela se materializa nos contextos vividos pelos professores e alunos e possui como função, a regulação das aprendizagens. Para ocorrer essa regulação, é necessário que ela trabalhe com procedimentos que estimulem a participação dos autores do processo. Ela baseia-se em princípios, que decorrem do



cognitivismo, do construtivismo, do interacionismo, das teorias socioculturais e das sociocognitivas. Ela trabalha sob a ótica das aprendizagens significativas.

Um planejamento deve ser organizado para a efetivação de uma avaliação formativa e, assim, guiar as ações do professor. Essas ações devem incluir tarefas contextualizadas, que levem os alunos a estabelecerem relações para solucioná-las, conduzindo-os ao desenvolvimento de suas competências. Tarefas que proponham problemas complexos para os mesmos resolverem, aplicando os conhecimentos veiculados pelos conteúdos curriculares.

Os instrumentos avaliativos, que serão utilizados e, as competências avaliadas deverão ser esclarecidas aos alunos, antes de serem aplicados. As correções dos instrumentos avaliativos devem analisar as estratégias cognitivas e metacognitivas, utilizadas pelos alunos. Na elaboração desses instrumentos, os professores devem fazer um intercâmbio, analisando o que foi elaborado e fazendo observações para contribuir com a elaboração. Um instrumento importante e que não pode deixar de estar presente, em uma avaliação formativa, é a auto-avaliação.

A avaliação formativa é fundamentada no paradigma construtivista. Na perspectiva construtivista, as pessoas desenvolvem construções por meio dos significados e dos sentidos que atribuem aos fenômenos, que as rodeiam, nos contextos em que vivem, havendo múltiplas realidades resultantes dessas construções. É uma perspectiva relativista, pois se destina à compreensão dos processos cognitivos e metacognitivos dos alunos e os de ensino, não havendo a possibilidade de avaliar, em sua totalidade, os saberes dos alunos, a subjetividade, são inerentes à avaliação.

A avaliação das aprendizagens ocorre como um elemento do processo de ensino-aprendizagem; há uma integração entre avaliação, ensino e aprendizagem, fazendo desses três elementos parte de todo um processo que só tem sentido, se desenvolvido de maneira integral. Para o desenvolvimento de uma avaliação coerente é necessária uma diversidade de instrumentos, que realmente, façam o levantamento das aprendizagens construídas.

A avaliação formativa possibilita aos professores acompanhar as aprendizagens dos alunos, ajudando-os no seu percurso escolar. É uma modalidade de avaliação fundamentada no diálogo, que possui como objetivo, o reajuste constante do processo de ensino. Exige muito envolvimento por parte do professor; exige-lhe uma disponibilidade de tempo, que vai além do dispensado no momento das aulas, pois entre suas atividades, passa a ser necessária, a construção de um registro sobre cada aluno e a atualização desse registro, sempre que novos dados surgirem. É fundamental planejar, diariamente, as atividades que serão desenvolvidas pelos alunos e elaborar estratégias individualizadas.

A respeito da contribuição da avaliação formativa, para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, Esteban (2004) faz considerações:

*Avaliar o aluno deixa de significar fazer um julgamento sobre a sua aprendizagem, para servir como momento capaz de revelar o que o aluno já sabe os caminhos que*





*percorreu para alcançar o conhecimento demonstrado, seu processo de construção do conhecimento, o que o aluno não sabe e o caminho que deve percorrer para vir, a saber, o que é potencialmente revelado em seu processo, suas possibilidades de avanço e suas necessidades para a superação, sempre transitória, do não saber, possa ocorrer. (p.19)*

Nessa perspectiva, a avaliação trabalha com um contexto, no qual os conhecimentos estão em construção e são estes que devem conduzir à ação educativa. O conhecimento existe em uma dimensão coletiva e, a riqueza da heterogeneidade existente no grupo é que impulsiona a condução dos processos. A comunicação das construções, dos saberes é o centro de um processo avaliativo, numa perspectiva formativa.

A avaliação formativa proporciona condições para as regulações retroativas das aprendizagens (Perrenoud, 1999), uma vez que as dificuldades dos alunos são detectadas, após o processo de ensino-aprendizagem, normalmente, por meio do teste. Esse tipo de avaliação possui um caráter pontual, pouco interativo, é orientada para a verificação da consecução dos objetivos comportamentais e possui exigência cognitiva reduzida. Percebemos que essa avaliação, descrita por Allal (citado em Onofre, 2000), não atinge as reais intenções da avaliação formativa, mas é a que prevalece, atualmente, nos sistemas educativos. É uma avaliação, que faz parte de um processo pedagógico, que integra processos avaliativos e processo ensino-aprendizagem, tendo caráter interativo. Sua principal função é a de regular e melhorar as aprendizagens dos alunos; é a de conseguir com que os alunos desenvolvam as suas competências de domínio cognitivo e metacognitivo.

Para alcançar a finalidade da avaliação formativa é necessário que professores e alunos assumam responsabilidades específicas no processo avaliativo. Como chama atenção Perrenoud (1999): "(...) a avaliação formativa demanda uma relação de confiança entre alunos e professores" (p. 96). Ela exige da parte dos professores a capacidade de fazer as articulações necessárias para possibilitar a regulação das aprendizagens.

Os professores são agentes fundamentais no processo ensino-aprendizagem e devem posicionar-se diante da avaliação formativa, organizando o processo de ensino de maneira ativa e planejada. A definição dos objetivos do processo de ensino é importante para fazer o aluno sentir-se autor desse processo. Por isso, devem ser propostas atividades diversificadas e adequadas ao nível de desenvolvimento do aluno, pois este precisa receber um *feedback* permanente, que o ajude a perceber os movimentos necessários para alcançar as aprendizagens, além de ser um instrumento efetivo na comunicação entre os autores do processo. As informações colhidas por meio da avaliação devem ser utilizadas pelo professor para o planejamento de suas aulas

O aluno também é um agente ativo no processo avaliativo, portanto, possui algumas responsabilidades, que devem ser observadas, para que as aprendizagens ocorram de maneira satisfatória. Eles precisam participar dos processos de aprendizagem,



utilizando os instrumentos de avaliação, como uma forma de perceberem como seus conhecimentos estão sendo construídos, realizando todas as atividades que lhes forem propostas, demonstrando interesse e buscando novas atividades, por iniciativa própria, que levem à aprendizagem. Eles precisam, também, utilizar o *feedback* oferecido pelo professor e regular suas aprendizagens por intermédio da análise de seus processos cognitivos e metacognitivos. Os alunos precisam, ainda, conduzir processos de auto-avaliação e serem autores de sua própria aprendizagem, demonstrando iniciativa e autonomia.

Professores e alunos são responsáveis pelo bom andamento do processo de ensino-aprendizagem. O professor possui um papel preponderante no que tange à organização dos processos e à distribuição do *feedback*. Já os alunos devem ter uma atuação efetiva nos processos, que se referem à auto-regulação e à auto-regulação das suas aprendizagens.

Perrenoud (1999) explora três modalidades da avaliação formativa, sob a perspectiva das regulações: regulações retroativas, regulações interativas e regulações pró-ativas. Para o autor, essas modalidades de avaliação não ocorrem de maneira estanque, mas sim, de forma relacional, pois aparecem associadas, combinadas, interligadas.

A regulação retroativa acontece como uma "remediação", na qual o professor realiza intervenções, buscando processos de aprendizagens anteriores aos que estão em realização, encontrando as reais defasagens.

A regulação pró-ativa acontece como elemento que antecede os procedimentos que estimularão a aprendizagem. É um período de investigação sobre o contexto dos alunos, sobre as aprendizagens já solidificadas, sobre quais os interesses do grupo de discentes, sobre quais os recursos disponíveis e quais as possíveis dificuldades.

A regulação interativa é aquela que permite ao professor compreender como os processos de aprendizagens estão ocorrendo, percebendo as aquisições e dificuldades dos alunos; ao aluno, essa regulação, irá levá-lo a se conscientizar de seu processo de aprendizagem. Segundo Perrenoud (1999) "é a comunicação contínua entre professores e alunos" (p. 116). A regulação interativa inclui as regulações retroativa e pró-ativa, configurando a perspectiva de associação das três modalidades. Essa modalidade de regulação não deve incidir na atividade, mas sim, na ação que gera aprendizagem, pois nem toda atividade gera a aprendizagem. Para isso, o professor deve planejar muito bem aulas e selecionar ações que proporcionarão aprendizagens. Ele deverá investir tempo e motivação na preparação e condução das situações de aprendizagens, fazendo assim as regulações interativas. Segundo Perrenoud (1999) "(...) o professor deverá maximizar o conflito cognitivo e todos os processos suscetíveis ao desenvolvimento e fortalecimento dos esquemas ou saberes" (p. 116).

Perrenoud (1999) considera que a avaliação formativa desenvolvida pela regulação é vista sob a perspectiva de um processo deliberado e intencional, tendo como objetivo, controlar os processos da aprendizagem, para que possa consolidar, desenvolver ou redirecionar essa mesma aprendizagem.



A avaliação formativa traz a idéia de que os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos desempenham um papel fundamental na regulação e auto-regulação das suas aprendizagens. Os alunos constituem parte ativa, por intermédio da mobilização consciente de um conjunto de recursos cognitivos, metacognitivos e afetivos.

Fernandes (2005) analisa duas perspectivas da regulação das aprendizagens: regulação convergente e regulação divergente. A regulação convergente depende de um critério ou um objetivo estabelecido previamente, que irá orientar o processo avaliativo. É uma regulação de matriz behaviorista, que não está integrada ao processo de ensino-aprendizagem, e sim, centrada bem mais nos resultados, do que nos processos. Essa perspectiva tem como objetivo, quantificar resultados. Já a regulação divergente está orientada para o desenvolvimento dos processos complexos de pensamento dos alunos, das aprendizagens com compreensão e das estratégias de resolução de problemas. Essa avaliação está focada nos processos de aprendizagem e na construção de competências, sendo desenvolvida num ambiente interativo, onde o aluno assume um papel preponderante. Nela, é dada relevância aos processos cognitivos e metacognitivos dos alunos, à auto-avaliação, ao autocontrole e aos processos de auto-regulação das aprendizagens.

No processo de desenvolvimento da avaliação formativa deve se ter claro o estágio de desenvolvimento, no qual os alunos se encontram, sendo que o instrumento utilizado pra avaliar, por sua vez, deve fornecer dados claros sobre o que é necessário fazer a seguir. Nas situações, em que sejam convenientes correções de percurso das aprendizagens, professores e alunos devem ter clareza de quais processos precisam ser refeitos e como essas correções serão feitas. É fundamental a qualificação do trabalho a ser desenvolvido, e para isso, é necessário utilizar um conjunto de recursos cognitivos e metacognitivos, para que se alcance o que realmente foi almejado. Novamente, é preciso ressaltar que, numa avaliação formativa, professor e aluno precisam ter uma participação ativa.

É uma avaliação que apresenta as seguintes características: é um instrumento que permite a análise das aprendizagens dos alunos; ele dá condições ao avaliador de perceber quais os saberes que realmente os alunos dominam; os instrumentos utilizados são construídos para atender às características citadas anteriores; esses instrumentos permitem a realização da análise das aprendizagens.

Na avaliação formativa a ênfase é dada à compreensão dos processos cognitivos utilizados pelo aluno, que analisados e interpretados qualitativamente, dão condições ao prosseguimento do processo ensino-aprendizagem. Há uma preocupação em contextualizar os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação. A negociação e os contratos didáticos com os alunos criam condições para o desenvolvimento de processos de auto-avaliação e de auto-regulação das aprendizagens. Para o bom desenvolvimento da avaliação formativa é necessário haver uma seleção criteriosa de tarefas, a qual promova a interação, a relação e a mobilização inteligente de diversos tipos de saberes e que, por isso, possuam elevado valor educativo e formativo (Perrenoud, 1999).



### 2.2. O Desenvolvimento da Avaliação Formativa

Analisamos a aplicabilidade da avaliação formativa e a sua convivência com a avaliação certificativa e psicométrica. Apontamos sobre a importância da utilização da avaliação formativa, no sentido de integrar os processos de ensino, de aprendizagem e os avaliativos e, como essa modalidade de avaliação pode ser uma aliada, na qualificação das aprendizagens. Cabe, agora, entendermos como a avaliação formativa pode ser desenvolvida, no contexto da sala de aula. Para isso, analisaremos os seguintes aspectos: a integração ensino-aprendizagem-avaliação; a seleção de tarefas, a sua função; as estratégias, os instrumentos; os espaços e tempos, em que a avaliação formativa é desenvolvida; o *feedback*.

Elemento do processo ensino-aprendizagem, a avaliação, alcança todo o fazer pedagógico, pois expressa a proposta pedagógica, orienta o planejamento do professor, estimula o aluno a tomar consciência de seu processo de construção do conhecimento, conduz as relações do professor com os alunos.

Gomes (2003) desenvolveu estudos sobre a prática docente e os processos da avaliação das aprendizagens. A pesquisa foi desenvolvida em duas escolas brasileiras, que adotavam práticas de avaliação formativa. Os resultados obtidos permitiram verificar que o conhecimento sobre os processos da avaliação formativa estavam em construção e, para que esses conhecimentos fossem viabilizados no cotidiano, as escolas transformaram-se em um espaço de aprendizagens para os professores, levando-os a uma prática reflexiva.

Tal estudo demonstrou que os grupos de professores, das duas escolas, fizeram da prática, uma fonte para a aquisição de conhecimentos, assim, perceberam que, para que tais conhecimentos pudessem tornar-se efetivos, havia a necessidade de uma mobilização, por parte de todo o grupo de docentes, o que levaria a uma reflexão sobre a prática, tornando-os "profissionais reflexivos" (Perrenoud, 2002).

Villasboas (2004) constatou que o desenvolvimento da avaliação formativa, nas escolas brasileiras, ainda é incipiente, pois essa modalidade de avaliação está presente de maneira "informal". Realizada nos momentos em que o professor e aluno estabelecem uma interação, os discentes trabalham, a partir de propostas colocadas pelo docente, e este observa o desempenho dos alunos, concluindo sobre as aprendizagens construídas. A avaliação formativa é um conhecimento, que começa a ser construído com a prática dos professores, mas, ainda, sem uma reflexão consistente.

O autor citado acima considera que o professor deve ser o mediador de uma avaliação formativa, no contexto da sala de aula. O docente deve, conscientemente, planejar estratégias, que viabilizem a prática dessa modalidade de avaliação. Tal prática deve estar sustentada pela teoria e pelas peculiaridades do contexto pedagógico.

Silva (2006) afirma, em seus estudos, que a avaliação formativa, no contexto brasileiro, encontra três dificuldades para o seu desenvolvimento:



- É uma modalidade de avaliação que ainda não é bem compreendida pelos docentes, tornando-a, assim, um instrumento frágil, no processo ensino-aprendizagem;
- O contexto institucional está voltado para a avaliação classificatória, dificultando, assim, a aplicação da avaliação formativa;
- Sua execução implica mudança de percepção de todo o processo ensino-aprendizagem por parte da equipe pedagógica.

No contexto de realização da avaliação, fica claro que a avaliação formativa, tem incluída, dentro de sua concepção a avaliação diagnóstica. Quando é aplicado um diagnóstico aos alunos, antes de se iniciar uma unidade de estudo, objetivando a coleta de informações, para a condução do processo ensino-aprendizagem, está ocorrendo uma avaliação formativa, uma avaliação a serviço das aprendizagens.

Na perspectiva da avaliação formativa, o ensino, a aprendizagem e a avaliação constituem um todo articulado e coerente. A avaliação é parte integrante do processo de ensino-aprendizagem.

A integração entre os três processos permite a regulação do ensino e da aprendizagem, pois a avaliação, por intermédio do *feedback*, assume sua função de comunicação. As tarefas utilizadas devem ter como objetivo ensinar, aprender, avaliar e contextualizar a avaliação, assim, haverá uma relação muito próxima entre as tarefas de avaliação e as finalidades do ensino. A avaliação formativa proporciona condições para um maior equilíbrio entre as finalidades do currículo, do ensino e da avaliação.

### **2.2.1. Avaliação Formativa: quando?**

A avaliação deve ocorrer em diferentes contextos, ao longo do período letivo. É importante a recolha de informação, dentro da sala de aula, por intermédio de instrumentos variados como: trabalho individual, em pequeno grupo, em grande grupo, interpares, simulação de conferências, apresentações, leituras etc. Essa recolha deve ocorrer, também, fora do espaço da sala de aula, como nos momentos em que são realizados trabalhos de campo (visitas aos museus, mercados, indústrias etc.).

A informação desejada deve ser recolhida, em tempos diversificados, não devendo ficar presa aos testes, previamente marcados, mas sim, no decorrer do período escolar.

### **2.2.2. Feedback - um Elemento da Avaliação Formativa**

A comunicação entre alunos e professores é fundamental para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. É pela comunicação que os alunos se conscientizam de seus progressos e sobre quais caminhos seguir para sanar suas dificuldades. Os



alunos necessitam de orientações sistemáticas, a respeito de seu desempenho, para que possam melhorar as suas aprendizagens. Eles necessitam de *feedback*.

O *feedback* precisa ser planejado e estruturado, para que se integre aos processos de aprendizagens dos alunos. Precisa ser bem mais do que uma simples mensagem. É necessário que os fatores da aprendizagem, que precisam ser comunicados aos alunos, sejam realmente percebidos por eles, para que, possam tornar-se autônomos, em seu processo de construção do conhecimento. O *feedback* precisa se materializar, na expressão de uma ação, ou de um conjunto de ações, que o aluno deverá desenvolver, para melhorar a sua aprendizagem. Os alunos devem compreender o *feedback* e relacioná-lo com a qualidade dos trabalhos que desenvolvem e a utilizá-lo como um guia, uma orientação dos caminhos, que deverá seguir para continuar sua trajetória na construção do conhecimento. Deve, ainda, orientar os alunos e ajudá-los a ultrapassarem as suas eventuais dificuldades, por meio da ativação de seus processos cognitivos e metacognitivos.

Os professores, na utilização do *feedback*, deverão dar orientações precisas aos seus alunos sobre os percursos, que deverão seguir, na resolução das atividades.

Um *feedback* fundamentado numa perspectiva construtivista, apresentará características específicas, pois terá como prioridade, as orientações para a regulação das aprendizagens, a partir dos resultados. O *feedback* ajudará na construção da auto-estima do aluno, pois não está centrado no erro, mas sim, no caminho que o aluno deve seguir para alcançar bons resultados, para construir aprendizagens. Além disso, orientará os processos de ensino e construções dos alunos, após um planejamento, que conduza ao trabalho de desenvolvimento das estratégias cognitivas e metacognitivas, as quais serão adotadas para atingir o objetivo da educação, que é a construção de aprendizagens.

O *feedback* deve ser expresso de maneira equilibrada nas formas oral, escrita ou não-verbal, no âmbito público ou privado, focando os conteúdos disciplinares específicos ou as aprendizagens de natureza transversal. Receber esse retorno sobre suas aprendizagens é um direito de todo aluno e, é fundamental para a aprendizagem. O *feedback* é um recurso que estimula os processos cognitivos, proporcionando a auto-regulação da aprendizagem.

Fernandes (2005) faz referência ao que se deve considerar a respeito da aplicação do *feedback*:

- Os processos cognitivos e socioafetivos suscitados nos alunos;
- A sua relação, com o que se ensina, a sua inclusão, em contratos didáticos que se estabelecem com os alunos e, em geral, na gestão global do ambiente de ensino na sala de aula;
- As suas relações com os conceitos de ensino e de aprendizagem;



- O seu grau de individualização e sua relevância;
- Os meios e os efeitos envolvidos na regulação dos processos de aprendizagem. (p. 85)

### 2.3. Avaliação Formativa e suas Contribuições

A avaliação formativa traz, em sua concepção, a preocupação com os processos de ensino e de aprendizagem, valorizando a integração da avaliação com esses processos. Valoriza a seleção criteriosa de tarefas, percebendo nessas, uma estratégia para motivar o aluno em seu processo de aprendizagem, levando-o a uma participação ativa em sua aprendizagem e avaliação. Possui como função principal a motivação, a regulação e a auto-regulação, o apoio à aprendizagem, a orientação, ao diagnóstico e prognóstico.

Perrenoud (1999) afirma que a avaliação formativa possui como premissa se ocupar das aprendizagens e, conseqüentemente, do desenvolvimento do aluno. É uma avaliação que atua no acompanhamento das aprendizagens. Ainda de acordo com Perrenoud (1999), "a avaliação formativa ajuda o aluno a aprender" (p. 103).

A observação é uma situação inerente à avaliação formativa, pois, por meio dela, cumpre-se a função da avaliação formativa, que é a de compreender o contexto da aprendizagem, analisando suas modalidades, mecanismos e resultados. Da observação, passa-se à intervenção, ajudando o aluno a progredir, na construção de seus conhecimentos.

Vasconcellos (2000) compartilha com as observações realizadas por Perrenoud (1999) ao trabalhar o tema finalidades da avaliação, descreve a avaliação como um processo que pressupõe reflexão, no sentido de avaliar a construção do aluno e direcionar as intervenções.

Esteban (2003) reafirma a idéia, já defendida por Scriven (1967), sobre a avaliação como uma orientação das propostas pedagógicas, quando aborda a função da avaliação formativa, afirmando que neste tipo de avaliação, o professor deve ter como objetivo, analisar os resultados obtidos, para orientar o planejamento de suas ações. Essa postura de utilizar os resultados da avaliação para planejar as aulas, contribui para a construção da identidade do professor, como um profissional que reflete, a partir de suas práticas e, assim, constrói conhecimentos durante sua prática. Portanto a avaliação formativa possui, também, como função, a característica de ser fonte para a construção do conhecimento do professor na prática, (García, 2002).

O caráter educativo precisa estar presente na avaliação, precisa constituir-se como um elemento de formação. O aluno deve aprender alguma coisa, ao ser avaliado; a avaliação deve permitir-lhe firmar suas aquisições. Ela deve ajudar o aluno a avançar e estimulá-lo, além de oferecer os meios para que o aluno supere suas eventuais dificuldades. O objetivo principal de um projeto pedagógico é o de proporcionar



aprendizagens, portanto, a avaliação escolar deve existir a serviço da construção de aprendizagens.

### **SISTEMAS DE AVALIAÇÃO INTERNA**

Nossa escola segue a normatização da SEE; onde após cada final de bimestre e conselho final as notas são digitadas no sistema Prodesp, onde pais podem ter acesso. O valor numérico da nota é uma de suas funções. *"Apesar da necessidade de tornar a avaliação contínua e diversificada, a simples observação do professor nunca é suficientemente profunda e individualizada em uma classe com dezenas de estudantes. A avaliação por escrito, portanto, sempre terá sua importância",* afirma Jussara Hoffmann, autora de livros sobre o tema e uma das críticas dos testes feitos apenas para atribuir um conceito aos alunos. Jussara propõe o uso de questões cujas respostas indiquem o que cada um aprendeu e, com isso, ajudem o professor a melhorar as aulas. Cabe ao gestor responsável pela formação permanente fazer reuniões para discutir os critérios de elaboração.

Utilizamos nos Conselhos de Classe e Série, números que qualificam, justificam e apontam necessidades das competências e habilidades projetadas no conteúdo de cada disciplina. O professor deve, com atenção, antecipadamente relacionar estes números. Agiliza o processo e permite à todos, inclusive aos pais e alunos conscientizarem-se dos pontos positivos e negativos. Por esta razão não adianta "em cima da hora" recitar números de forma mecânica e irreal. Também é necessário, após o conselho, dar prosseguimento às ações pretendidas; bem como analisar de um bimestre para o outro quais foram os avanços e as dificuldades. Após a realização do conselho, a equipe pedagógica da escola deve tomar providências acerca dos itens diagnosticados.

Utilizar várias formas e instrumentos de avaliação, de forma à diagnosticar o aluno de forma global, com objetivo formativo, base para futuras atividades e caráter não punitivo. É imprescindível que todos estabeleçam determinado instrumento (por ex. prova descritiva) dentro do mesmo critério. É necessário que cada professor analise : As atividades são parecidas com as realizadas pelos alunos? As perguntas se justificam diante do que o professor quer saber? As questões estão claras? Há espaço para as respostas? As orientações estão adequadas?

O correto é tomar como base não apenas o conteúdo ensinado em sala mas também a forma como ele foi apresentado. Se uma turma trabalhou em duplas nas aulas e explorou as possibilidades de respostas de forma colaborativa, por exemplo, o mesmo método pode ser adotado no exame. *"Não há motivo para fazer da prova uma surpresa para o grupo",* afirma Beatriz Cortese, formadora do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), de São Paulo. Para ela, a melhor maneira de conferir se há a ligação entre o cotidiano da classe e as solicitações da prova é compará-la com as anotações nos cadernos.





## E.E. PROF. UACURY RIBEIRO DE ASSIS BASTOS

Além de ser parâmetro e referencial, as notas devem ser subsídios importantes para que o professor também se autoavale; algo não parece ir muito bem em uma sala que tenha 40 alunos e mais de 50% (exemplificando bem “alto”) ficou com notas abaixo da média. É necessário rever conceitos, dinâmicas, procedimentos, conteúdos dentro de um todo; da disciplina, da área e da escola. A troca de informações e análise desprovida de qualquer caráter punitivo é essencial. Abaixo relacionamos algumas formas e situações de instrumentos de avaliação. Vale a pena lembrar que o assunto é exaustivamente tratado em reuniões de HTPC’s, Planejamentos, entre outros momentos.

<b>Prova objetiva</b>	
Definição	Série de perguntas diretas, para respostas curtas, com apenas uma solução possível
Função	Avaliar quanto o aluno apreendeu sobre dados singulares e específicos do conteúdo
Vantagens	É familiar às crianças, simples de preparar e de responder e pode abranger grande parte do exposto em sala de aula
Atenção	Pode ser respondida ao acaso ou de memória e sua análise não permite constatar quanto o aluno adquiriu de conhecimento
Planejamento	Selecione os conteúdos para elaborar as questões e faça as chaves de correção; elabore as instruções sobre a maneira adequada de responder às perguntas
Análise	Defina o valor de cada questão e multiplique-o pelo número de respostas corretas
como utilizar as informações	Liste os conteúdos que os alunos precisam memorizar; ensine estratégias que facilitem associações, como listas agrupadas por idéias, relações com elementos gráficos e ligações com conteúdos já assimilados
<b>Prova dissertativa</b>	
definição	Série de perguntas que exijam capacidade de estabelecer relações, resumir, analisar e julgar
Função	Verificar a capacidade de analisar o problema central, abstrair fatos, formular idéias e redigi-las



## E.E. PROF. UACURY RIBEIRO DE ASSIS BASTOS

vantagens	O aluno tem liberdade para expor os pensamentos, mostrando habilidades de organização, interpretação e expressão
atenção	Não mede o domínio do conhecimento, cobre amostra pequena do conteúdo e não permite amostragem
planejamento	Elabore poucas questões e dê tempo suficiente para que os alunos possam pensar e sistematizar seus pensamentos
Análise	Defina o valor de cada pergunta e atribua pesos a clareza das idéias, para a capacidade de argumentação e conclusão e a apresentação da prova
como utilizar as informações	Se o desempenho não for satisfatório, crie experiências e motivações que permitam ao aluno chegar à formação dos conceitos mais importantes
<b>Seminário</b>	
definição	Exposição oral para um público leigo, utilizando a fala e materiais de apoio adequados ao assunto
Função	Possibilitar a transmissão verbal das informações pesquisadas de forma eficaz
vantagens	Contribui para a aprendizagem do ouvinte e do expositor, exige pesquisa, planejamento e organização das informações; desenvolve a oralidade em público
atenção	Conheça as características pessoais de cada aluno para evitar comparações na apresentação de um tímido ou outro desinibido
planejamento	Ajude na delimitação do tema, forneça bibliografia e fontes de pesquisa, esclareça os procedimentos apropriados de apresentação; defina a duração e a data da apresentação; solicite relatório individual de todos os alunos
Análise	Atribua pesos à abertura, ao desenvolvimento do tema, aos materiais utilizados e à conclusão. Estimule a classe a fazer perguntas e emitir opiniões
como utilizar as informações	Caso a apresentação não tenha sido satisfatória, planeje atividades específicas que possam auxiliar no desenvolvimento dos objetivos não atingidos



<b>Trabalho em grupo</b>	
definição	Atividades de natureza diversa (escrita, oral, gráfica, corporal etc) realizadas coletivamente
Função	Desenvolver o espírito colaborativo e a socialização
vantagens	Possibilita o trabalho organizado em classes numerosas e a abrangência de diversos conteúdos em caso de escassez de tempo
atenção	Conheça as características pessoais de cada aluno para evitar comparações na apresentação de um tímido ou outro desinibido
planejamento	Proponha uma série de atividades relacionadas ao conteúdo a ser trabalhado, forneça fontes de pesquisa, ensine os procedimentos necessários e indique os materiais básicos para a consecução dos objetivos
Análise	Observe se houve participação de todos e colaboração entre os colegas, atribua valores às diversas etapas do processo e ao produto final
como utilizar as informações	Em caso de haver problemas de socialização, organize jogos e atividades em que a colaboração seja o elemento principal
<b>Debate</b>	
definição	Discussão em que os alunos expõem seus pontos de vista a respeito de assunto polêmico
função	Aprender a defender uma opinião fundamentando-a em argumentos convincentes
vantagens	Desenvolve a habilidade de argumentação e a oralidade; faz com que o aluno aprenda a escutar com um propósito
atenção	Como mediador, dê chance de participação a todos e não tente apontar vencedores, pois em um debate deve-se priorizar o fluxo de informações entre as pessoas
planejamento	Defina o tema, oriente a pesquisa prévia, combine com os alunos o tempo, as regras e os procedimentos; mostre exemplos de bons debates. No final, peça relatórios que contenham os pontos discutidos. Se possível, filme a discussão para análise posterior



análise	Estabeleça pesos para a pertinência da intervenção, a adequação do uso da palavra e a obediência às regras combinadas
como utilizar as informações	Crie outros debates em grupos menores; analise o filme e aponte as deficiências e os momentos positivos
<b>Relatório individual</b>	
definição	Texto produzido pelo aluno depois de atividades práticas ou projetos temáticos
função	Averiguar se o aluno adquiriu conhecimento e se conhece estruturas de texto
vantagens	É possível avaliar o real nível de apreensão de conteúdos depois de atividades coletivas ou individuais
atenção	Evite julgar a opinião do aluno
planejamento	Defina o tema e oriente a turma sobre a estrutura apropriada (introdução, desenvolvimento, conclusão e outros itens que julgar necessários, dependendo da extensão do trabalho); o melhor modo de apresentação e o tamanho aproximado
Análise	Estabeleça pesos para cada item que for avaliado (estrutura do texto, gramática, apresentação)
como utilizar as informações	Só se aprende a escrever escrevendo. Caso algum aluno apresente dificuldade em itens essenciais, crie atividades específicas, indique bons livros e solicite mais trabalhos escritos
<b>Auto-avaliação</b>	
definição	Análise oral ou por escrito, em formato livre, que o aluno faz do próprio processo de aprendizagem
função	Fazer o aluno adquirir capacidade de analisar suas aptidões e atitudes, pontos fortes e fracos
vantagens	O aluno torna-se sujeito do processo de aprendizagem, adquire responsabilidade sobre ele, aprende a enfrentar limitações e a aperfeiçoar potencialidades
atenção	O aluno só se abrirá se sentir que há um clima de confiança entre o professor e ele e que esse instrumento será usado para ajudá-lo a



	aprender
planejamento	Forneça ao aluno um roteiro de auto-avaliação, definindo as áreas sobre as quais você gostaria que ele discorresse; liste habilidades e comportamentos e peça para ele indicar aquelas em que se considera apto e aquelas em que precisa de reforço
análise	Use esse documento ou depoimento como uma das principais fontes para o planejamento dos próximos conteúdos
como utilizar as informações	Ao tomar conhecimento das necessidades do aluno, sugira atividades individuais ou em grupo para ajudá-lo a superar as dificuldades
<b>Observação</b>	
definição	Análise do desempenho do aluno em fatos do cotidiano escolar ou em situações planejadas
função	Seguir o desenvolvimento do aluno e ter informações sobre as áreas afetiva, cognitiva e psicomotora
vantagens	Perceber como o aluno constrói o conhecimento, seguindo de perto todos os passos desse processo
atenção	Faça anotações no momento em que ocorre o fato; evite generalizações e julgamentos subjetivos; considere somente os dados fundamentais no processo de aprendizagem
planejamento	Elabore uma ficha organizada (check-list, escalas de classificação) prevendo atitudes, habilidades e competências que serão observadas. Isso vai auxiliar na percepção global da turma e na interpretação dos dados
Análise	Compare as anotações do início do ano com os dados mais recentes para perceber o que o aluno já realiza com autonomia e o que ainda precisa de acompanhamento
como utilizar as informações	Esse instrumento serve como uma lupa sobre o processo de desenvolvimento do aluno e permite a elaboração de intervenções específicas para cada caso



<b>Conselho de classe</b>	
definição	Reunião liderada pela equipe pedagógica de uma determinada turma
função	Compartilhar informações sobre a classe e sobre cada aluno para embasar a tomada de decisões
vantagens	Favorece a integração entre professores, a análise do currículo e a eficácia dos métodos utilizados; facilita a compreensão dos fatos com a exposição de diversos pontos de vista
atenção	Faça sempre observações concretas e não rotule o aluno; cuidado para que a reunião não se torne apenas uma confirmação de aprovação ou de reprovação
planejamento	Conhecendo a pauta de discussão, liste os itens que pretende comentar. Todos os participantes devem ter direito à palavra para enriquecer o diagnóstico dos problemas, suas causas e soluções
análise	O resultado final deve levar a um consenso da equipe em relação às intervenções necessárias no processo de ensino-aprendizagem considerando as áreas afetiva, cognitiva e psicomotora dos alunos
como utilizar as informações	O professor deve usar essas reuniões como ferramenta de auto-análise. A equipe deve prever mudanças tanto na prática diária de cada docente como também no currículo e na dinâmica escolar, sempre que necessário

### **COMPETÊNCIAS E HABILIDADES**

Definição

Exemplos práticos

### **AVALIAÇÃO EM PROCESSO**

Exemplo

Tabulação

Formas de interdisciplinaridade



**PLANILHAS DE ATIVIDADES**

Prazo de entrega

Confiabilidade

Acompanhamento pedagógico / relações pessoais (Pais, professores, gestores)

**NÚMEROS DO CONSELHO DE CLASSE E SÉRIE**

Definição de tópicos

(competências, habilidades, expectativas de aprendizagem...)







### Referências bibliográficas:

BOURDIEU, Pierre et alii. A reprodução; elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.

EQUIPE Clorophila Elmara , acesso em 18/01/2012.

<http://www.moodle.ufba.br/mod/book/view.php?id=9832&chapterid=8867>

ESTEBAN, M. T.(Org.) (2003). Escola, Currículo e avaliação. *Série Cultura Memória e currículo*, vol. 5. São Paulo: Cortez.

Fernandes. D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editora.

FLEMING, Robert S. Currículo moderno; um planejamento dinâmico das mais avançadas técnicas de ensino. 2ed. Rio de Janeiro, Lidador; Brasília, INL, 1974

GADOTTI M. (1984). Educação e poder: introdução à Pedagogia do conflito.

São Paulo: Cortez.

GARCIA, C. Marcelo. (2002). La Formación inicial y Permanente de los Educadores. *Conselo Escolar Del Estado. Los educadores em la sociedad Del siglo XXI*. Madri: Ministério de Educación, Cultura y Deporte, 161-194.

GOMES. S. (2003). *Tessituras Docentes da Avaliação Formativa*. Dissertação de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, MG

GIROUX, Henry. Pedagogia radical; subsídios. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1983.

Jorba, J. & Sanmarti, N. (2003). A Função Pedagógica da Avaliação. *In Avaliação como Apoio à Aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.

LUCKESI. C. (2002). *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. São Paulo: Cortez.

LUCKESI, Cipriano C. Avaliação; otimização do autoritarismo. Rio de Janeiro, ABT, 1984.

MEDEIROS, Etel Bauzer. As provas objetivas; técnicas de construção. Rio de Janeiro, Fundação Carlos Chagas, 1971.

MATUI, J. (1995). *Construtivismo: Teoria Construtivista Sócio-histórica Aplicada ao Ensino*. São Paulo: Moderna.



- ONOFRE, M. (2000). *Conhecimento prático: auto-eficácia e qualidade de ensino. Um estudo multicaso em professores de educação física*. Vol. 1. Dissertação de Doutorado em Ciências da Educação, Faculdade de Motricidade Humana/Universidade Técnica de Lisboa (n. pub.).
- PERRENOUD P. (1999). *Avaliação - da Excelência à Regulação das Aprendizagens, Entre Duas Lógicas*. Porto Alegre: Artmed.
- RAGAN, William B. *Currículo primário moderno*. Porto Alegre, Globo, 1973.
- RASCHE, Vânia M.M. *Fracasso escolar; avaliação e perspectiva. Avaliação educacional; necessidades e tendências*. Vitória, Universidade Federal do Espírito Santo, 1984.
- SILVA, M. C. (1979). *A Avaliação Formativa e Somativa: um Estudo Comparativo de seus efeitos no Rendimento Escolar na Retenção das Aprendizagens e na Atitude do Aluno*. Dissertação de Mestrado de Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- SILVA, E. A. (2006). *Avaliação Formativa por meio da tutoria por alunos: Efeitos no desempenho Cognitivo e no Nível de Satisfação dos Aprendizes*. Dissertação de Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Brasília, Brasília, D.F.
- SOARES, Magda B. *Avaliação educacional e clientela escolar*. In: PATTO, Maria Helena S., org. *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo, T.A. Queiroz, 1981. p. 4753.
- TABA, Hilda. *Elaboración dei currículo; teoria y prática*. Buenos Aires, Troquei, 1974.
- TURRA, Clódia Maria G. et alii. *Planejamento de ensino e avaliação*. 3.ed. Porto Alegre, PUC-EMMA, 1975.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Faculdade de Educação.
- VASCONCELLOS, C. S. (2000). *Avaliação Concepção Dialética-Libertadora do Processo de Avaliação Escolar*. São Paulo: Cadernos Pedagógicos do Libertad. V. 3.



## E.E. PROF. UACURY RIBEIRO DE ASSIS BASTOS

---

Vianna. H. M. (2000) *Avaliação educacional - Teoria, Planejamento, Modelos*. São Paulo: IBRASA.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Testes em educação*. São Paulo, Ibrasa, 1973

Villasboas, B. M. (2004). *Portifólio, Avaliação e Trabalho pedagógico*. São Paulo. Papyrus

