

# A PRÁTICA DA AVALIAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES

**JULIANA ALVES MIRANDA RANGEL**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE – UENF

CAMPOS DOS GOYTACAZES, RJ

JANEIRO DE 2008

# A PRÁTICA DA AVALIAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES

**JULIANA ALVES MIRANDA RANGEL**

Monografia apresentada ao Centro de Ciência e Tecnologia da Universidade Estadual do Norte Fluminense, como parte das exigências para obtenção do título de Licenciado em Química.

Orientadora: Profa. Dra. Rosana Giacomini

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE – UENF

CAMPOS DOS GOYTACAZES, RJ

JANEIRO DE 2008

# A PRÁTICA DA AVALIAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES

**JULIANA ALVES MIRANDA RANGEL**

Monografia apresentada ao Centro de Ciência e Tecnologia da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, como parte das exigências para obtenção do título de Licenciado em Química.

Aprovado em 22 de Janeiro de 2008

Comissão Examinadora:

---

Prof. Dr. Paulo Cesar Muniz de Lacerda Miranda

---

Prof. Dr. Walter Ruggeri Waldman

---

Profa. Dra. Rosana Giacomini  
(Orientadora)

Aos meus pais, Luiz Fernando Rangel e Amélia Alves Miranda Rangel, pelos esforços contínuos em meu favor.  
Ao meu esposo, Smaile Magno Cordeiro Alves pelo amor e incentivo sempre prestados.

## AGRADECIMENTOS

A Deus que me fez ver em toda ciência a Sua Mão de Poder, a Sua presença, pela fortaleza em todos os momentos de dificuldade. “Porque Dele e por Ele e para Ele são todas as coisas”.

Aos meus pais Luiz e Amélia, irmã Louisi e esposo Smaille, pelo amor e por todas as renúncias que fizeram para que eu não renunciasse aos meus estudos.

À professora Rosana pela orientação, auxílio e amizade durante a realização deste trabalho.

Às amigas Joice e Larissa pela amizade, cooperação e companheirismo durante os quatro anos do curso.

Às amigas Shirley e Sandy pelo apoio incondicional.

A todos os professores e colegas da graduação em Licenciatura em Química.

À Primeira Igreja Batista de Grussaí pelas orações e apoio constantes.

A todos os amigos do meu trabalho pela compreensão e apoio nos momentos em que precisei me dedicar mais ao curso.

## RESUMO

Nesta monografia buscamos compreender algumas questões acerca da avaliação no processo escolar.

Para desenvolver este trabalho, nos preocupamos inicialmente em pesquisar na literatura algumas definições e conceitos associados a este tema a fim de apresentar uma visão desmistificada deste processo que sempre teve um papel central na escola e na sociedade.

Neste levantamento são levados em consideração os processos históricos responsáveis pelas diferentes visões de Avaliação presentes no contexto escolar atual.

Posteriormente, apresentamos e discutimos algumas experiências de profissionais educadores que se preocupam com este assunto tão polêmico relatando alguns projetos e tentativas de minimizar os efeitos de medo e sensação de simples derrota que estão atrelados aos conceitos de avaliação, representado pela concepção da avaliação formativa.

Destes projetos e tentativas pode-se observar que, com seus erros e acertos, constituem métodos para relacionar profundamente a prática da avaliação ao processo de ensino aprendizagem, visando o desenvolvimento de todos os avaliados.

Finalmente, a partir dos dados coletados, colocamos alguns posicionamentos que acreditamos ser importantes para o desempenho de um bom processo de avaliação.

Palavras Chave: Avaliação, Avaliação Formativa, Construção do conhecimento.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Exemplo de mapa conceitual ilustrando a relação entre conteúdos.. 36

## LISTA DE TABELAS

|  |    |
|--|----|
| Tabela 1 - Ficha de Observação .....       | 28 |
| Tabela 2 - Atribuição Final de Notas ..... | 29 |

## SUMÁRIO

|   |    |
|---|----|
| <b>1 - INTRODUÇÃO</b> .....                               | 8  |
| <b>2 - CLASSIFICAÇÃO DA AVALIAÇÃO</b> .....               | 16 |
| 2.1 - QUANTO À REGULARIDADE .....                         | 16 |
| 2.2 - QUANTO AO AVALIADOR .....                           | 16 |
| 2.3 - QUANTO À EXPLICIDADE .....                          | 17 |
| 2.4 - QUANTO À COMPARAÇÃO .....                           | 17 |
| 2.5 - QUANTO À FORMAÇÃO .....                             | 17 |
| <b>2.5.1 - Avaliação criterial</b> .....                  | 19 |
| <b>2.5.2 - Avaliação diagnóstica</b> .....                | 19 |
| <b>2.5.3 - Avaliação reguladora</b> .....                 | 20 |
| <b>3 - OBJETIVO</b> .....                                 | 22 |
| <b>4 - RELATOS SOBRE EXPERIÊNCIAS DE AVALIAÇÃO</b> .....  | 23 |
| 4.1 – A PRODUÇÃO ESCRITA COMO FORMA DE AVALIAÇÃO .....    | 23 |
| 4.2 – PROJETO COLETIVO DE ENSINO .....                    | 27 |
| 4.3 – AVALIAÇÃO NA FORMA DE PARECERES .....               | 33 |
| 4.4 - OBSERVAÇÃO MULTIDIMENSIONAL E AUTO-AVALIAÇÃO .....  | 34 |
| 4.5 – MAPAS CONCEITUAIS COMO INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO .. | 35 |
| <b>5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....                     | 38 |
| <b>6 - CONCLUSÃO</b> .....                                | 43 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....                          | 46 |

# A PRÁTICA DA AVALIAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES

## 1 - INTRODUÇÃO

A avaliação é sempre um tema muito polêmico. Muitos autores a tratam de forma genérica, pois ela também é discutida nos meios empresariais, e não apenas escolar. Lima (1994) argumenta que a literatura é escassa sobre este assunto e a maioria dos trabalhos fala apenas sobre a avaliação ideal e poucos mostram a prática avaliativa.

No contexto histórico a prática da avaliação, segundo Soeiro e Aveline (1982), é realizada desde os tempos primitivos, onde os jovens somente eram considerados adultos após serem aprovados num tipo de avaliação referente aos usos e costumes de sua sociedade. O filósofo grego Sócrates afirmava que para se chegar à verdade seria necessário conhecer-se a si mesmo, o que pode ser identificado como uma forma de auto-avaliação.

Na China e na Grécia, para assumir determinadas tarefas, os interessados deveriam passar pelo crivo de uma série de critérios a fim de poderem ser selecionados. Devido a esses sistemas de exame, qualquer cidadão teria oportunidade de alcançar cargos de prestígio e poder (DIAS, 2002).

Barriga (2000) distingue exame como um instrumento criado pela burocracia chinesa, por volta de 1200 a.C., para eleger membros de castas inferiores, evitando a apropriação de cargos, o clientelismo e a formação de monopólios. Segundo o autor, antes da Idade Média não existia sistema de exames ligado à prática educativa. Este teve início no processo educativo através da universidade medieval. No entanto, só eram avaliados aqueles que estavam seguros de que poderiam obter êxito.

Para Garcia (1998) a avaliação sempre foi uma atividade de controle que visava selecionar, ou seja, um instrumento social de inclusão de alguns e exclusão de outros, que por muito tempo foi entendida e denominada por exame.

No século XVI os Jesuítas, em suas normas para o ensino das doutrinas da Teologia Cristã, tanto nas classes inferiores como nas superiores, que tinha por objetivo o ensino do catolicismo contra qualquer influência protestante, davam uma atenção especial aos exames e provas. As regras utilizadas nas aplicações de exames atualmente foram sistematizadas nesta época em um documento, publicado em 1599, denominado *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesus* (Ordenamento e Institucionalização dos Estudos na Sociedade de Jesus), usualmente conhecido como *Ratio Studiorum* (LUCKESI, 1999).

No século XVII surgem duas formas de institucionalizar o exame, uma defendida por Comenius, em sua *Didactica Magna* de 1657, outra defendida por La Salle em 1720 em *Guia das Escolas Cristãs*. Comenius considerava o exame como um problema metodológico, insistia na atenção que se deve dar à educação como centro, recomenda que a melhor maneira de ensinar é aquela que faz com que a maioria tenha domínio do conteúdo. Nesta perspectiva, o exame seria um auxílio à prática docente, se o aluno não aprendesse, o método de ensino deveria ser revisado. Para La Salle, o centro é o exame e o desempenho do aluno em relação ao mesmo, focando o resultado do exame, reduzindo o complexo processo de avaliação a números, quadros, médias, etc. (GARCIA, 1998 apud ESTEBAN, 2000).

A avaliação passou a ter uma forma mais estruturada a partir do século XVIII, quando as primeiras escolas modernas começaram a ser formadas e os livros passaram a ser mais acessíveis através das bibliotecas. Nesta época a concepção de avaliação estava totalmente atrelada à aplicação dos exames, e conseqüentemente, relacionada somente às idéias de notação e controle (ROSSATO, 2004).

A partir dessas sistematizações, muitas mudanças e variações ocorreram no contexto geral do termo “avaliação” e muitos foram os aperfeiçoamentos na modalidade dos exames nos séculos que se seguiram. A partir do entendimento comum da psicologia como ciência e da utilização de testes psicológicos especializados que mediam a inteligência e o desempenho das pessoas, no final do século XIX e início do século XX, nasceu na pedagogia a preocupação com os testes cientificamente elaborados (LUCKESI, 1999).

O termo “Avaliação educacional” foi proposto primeiramente por Ralph Tyler em 1934. Na mesma época surgiu a educação por objetivos cujo princípio é formular objetivos e verificar se os mesmos foram cumpridos. Para Tyler, o objetivo da avaliação é julgar os alunos em termos comportamentais, de forma clara e precisa. Seus escritos tiveram forte influência na prática educacional brasileira (ROSSATO, 2004).

Em 1965, o governo Kennedy estava preocupado com os resultados dos programas educacionais norte-americanos, então nasceram os modelos para avaliação de programas de educação. Com o objetivo de se conhecer se o motivo do fraco desempenho escolar dos negros americanos era proveniente da educação que recebiam, a avaliação passou a fazer parte de metodologias e matérias que utilizavam uma abordagem qualitativa. Assim a avaliação passou a fazer parte de outras áreas como filosofia, sociologia, economia e administração (ROSSATO, 2004).

Até o início da década de 80, vários autores classificaram diferentes modalidades de avaliação, todas valorizando os métodos qualitativos e com uma visão democrática da avaliação levando-se em consideração o diálogo entre professor e aluno (ROSSATO, 2004).

Com o neoliberalismo e a crise econômica que ocorreu em 1980, especialmente nos Estados Unidos e na Inglaterra, o estado tornou-se controlador e fiscalizador. A avaliação passou a ser um mecanismo fundamental dos governos em seus esforços para implantação de uma cultura fiscalizadora. Os professores passaram a ser cobrados pelos insucessos do país e as universidades passaram a ser cobradas como se fossem organizações competitivas (DIAS, 2002).

Estes fatos Históricos deram origem ao modelo de avaliação atual; e ainda hoje se discute a validade dos métodos qualitativos e quantitativos, assim como as finalidades do processo de avaliação.

Segundo a Lei No. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-96), a avaliação deve ser uma verificação do rendimento escolar que deve priorizar os aspectos qualitativos do aprendizado, que não deve ser praticado somente no ato das provas, mas deve ser contínua e cumulativa averiguando o desempenho do aluno ao longo de um período. Ainda segundo a mesma Lei, o que deve ser verificado nas avaliações é o desenvolvimento completo do aluno, seu preparo para a sociedade e sua qualificação profissional, valorizando sua experiência extra-escolar e vinculando a educação escolar ao trabalho e às práticas sociais.

Realizando um levantamento bibliográfico no que diz respeito às principais opiniões de autores que se destacaram neste tipo de assunto, é apresentado a seguir um compêndio de citações sobre avaliação no sistema de ensino aprendizagem.

Charles Hadji (1994) entende a avaliação como um conjunto de práticas que teriam os propósitos de verificar a presença de conhecimento ou competência, situar em relação a um nível e julgar o valor de algo que se pretende alcançar. A maior dificuldade neste conceito seria a de realmente julgar um valor, medir

uma competência, habilidade ou até mesmo, um indivíduo. A tarefa empreenderia uma análise das relações entre o qualitativo e o quantitativo. O cerne da avaliação estaria nas relações entre o que existe e o que é esperado; entre dado comportamento e uma ação alvo; entre uma realidade e um modelo ideal.

Para Cipriano Luckesi (1999) a avaliação é um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão. Quando não é possível tomar decisões, a avaliação não cumpre seu objetivo.

Perrenoud (1999) acha correto tratar a avaliação como forma de medida, dada sua função de situar um indivíduo numa escala de desenvolvimento de atributos qualitativos e quantitativos. É uma representação de um valor escolar ou intelectual do aluno medida pelo avaliador ou professor.

De acordo com Libâneo (1994), a avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente no trabalho docente que deve acompanhar o processo de ensino e aprendizagem.

Cipriano Luckesi (1999) diz que o momento da aferição do aproveitamento escolar não é um ponto definitivo de chegada, mas um momento de reflexão para observar se a caminhada esta ocorrendo com a qualidade que deveria ter.

Segundo Hoffmann (1993) numa avaliação ideal os alunos deveriam ser avaliados constantemente por meio de tarefas feitas em sala de aula. O sucesso do aluno será o sucesso do professor, pois caberá ao professor interpretar e não apenas julgar as respostas dos alunos. Quanto às notas, serão substituídas por análises sobre o desempenho do estudante, deixando claro o que o aluno sabe e o que não sabe. Por fim, como instrumentos avaliativos, serão utilizadas muitas tarefas, as quais reorientarão a ação do professor, que registrara a cada dia as impressões sobre os alunos.

De acordo com Abrahão (2000), os erros nas avaliações deveriam ser considerados construtivos. A preocupação do docente deveria ser a de intervir para que o aluno possa evoluir para aprendizagens mais elaboradas. É preciso perceber que o erro, apesar de ter uma conotação negativa, precisa ser revisto e utilizado como trampolim para uma aprendizagem mais significativa, pois, como diz um antigo ditado popular 'é errando que se aprende'.

Moretto (2001) diz que, quanto às provas, quando utilizadas, deve ser um momento de reflexão a mais para o aluno e, neste caso, deve ter questões com objetivos claros e a memorização deve ser colocada em segundo plano, valorizando a capacidade de reflexão e raciocínio.

Camargo (1999), diz que as provas devem possibilitar espaço para que os alunos expliquem os porquês de suas respostas, fazendo com que aprendam a se posicionar, a adquirir sua emancipação política e social. Freire (2002) afirma que o respeito à autonomia e a dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Mas o que realmente vem ser esta autonomia? Costa (2003) define autonomia como a faculdade de se governar por si mesmo, direito de se reger por leis próprias, emancipação, independência.

Entretanto, Luckesi (2000) observa que a avaliação, ao contrário de promover autonomia, é realizada atualmente de forma autoritária. Além de o professor escolher as formas de avaliação, muitas vezes nem mesmo os objetivos e os critérios são deixados claros para os alunos.

Gatti (2003) afirma que, ao avaliar seus alunos, os professores estão avaliando a si mesmo, embora a maioria não tenha consciência ou não admita este fato.

Demo (2002) destaca a importância de educar pela pesquisa, que reside no fato de promover um aprendizado mútuo, onde professor e aluno compartilham conhecimentos e experiências. A proposta da educação pela pesquisa serviria de motivação para o professor-pesquisador e faria do aluno um indivíduo criativo e com capacidade de argumentação.

A pesquisa em sala de aula pode trazer muitas vantagens, principalmente o envolvimento de alunos e professores em projetos que podem permitir aos participantes melhorarem seus conhecimentos, estabelecer relações significativas entre os conhecimentos já existentes com os novos. Ainda segundo Demo (2002), uma das propostas para superar algumas limitações da escola no que se refere ao processo de ensinar-aprender, é por meio da pesquisa, que constitui a superação da 'aula copiada'. Os alunos deveriam se sentir motivados a buscar formas de construir conhecimentos, assim como o seu professor o faz. Significa dizer que o professor criativo induz o seu aluno a criar também.

Enfim, são tantas as mudanças esperadas em um novo processo de avaliação que podemos concordar com Perrenoud (1999), quando diz que "mudar a avaliação significa, provavelmente, mudar a escola".

Mas, segundo Galiuzzi, Moraes e Ramos (2003), novos processos geralmente são recebidos com resistência tanto pelos alunos como pelos professores. Segundo os mesmos autores, esta resistência é considerada normal em todo processo inovador e não significam oposição, mas sim, dificuldades, lacunas, obstáculos e limites que surgem na apropriação de significados do novo discurso. Para vencermos tais resistências é preciso romper com alguns paradigmas, conceitos e concepções que estão enraizados em nosso fazer pedagógico.

Com isso, podemos concluir que, toda e qualquer mudança, seja no comportamento, numa metodologia ou numa prática avaliativa requer disponibilidade de tempo dos participantes do processo, o que se torna bastante difícil devido a quantidade de alunos e turmas que os professores trabalham e ao próprio planejamento das instituições; assim como a tomada de consciência de suas responsabilidades dentro deste processo.

## 2 - CLASSIFICAÇÃO DA AVALIAÇÃO

Quanto às formas de se avaliar, existe um consenso entre a maioria dos autores em torno de algumas categorias relativas aos principais tipos de avaliação, o que torna possível uma classificação, como segue: (RABELO 1998).

2.1 - QUANTO À REGULARIDADE – uma avaliação pode ser contínua ou pontual. Avaliação contínua, como o próprio nome diz, é aquela que acontece de forma regular, continuamente, em sala de aula. Não se espera chegar ao final de um trabalho para proceder a uma avaliação. Ela se dá durante todo o processo de ensino e aprendizagem. A avaliação pontual, ao contrário da contínua, se dá apenas ao final de algum trabalho, como, por exemplo, o caso de um exame, ao final de um período letivo ou de um período de recuperação.

2.2 - QUANTO AO AVALIADOR – a avaliação pode ser interna ou externa. Interna, quando é o próprio professor que ministra o ensino, e quem também aplica a avaliação. Externa, quando é alguém de fora do processo de ensino que aplica a avaliação.

Uma avaliação interna, tanto pode ser uma avaliação contínua como pontual. Um exemplo de avaliação interna e pontual são as provas bimestrais ou semestrais e um exemplo de avaliação interna e contínua são as verificações de aprendizagem, realizadas no dia a dia da sala de aula.

Uma avaliação externa também pode ser contínua ou pontual. Um exemplo de avaliação externa e pontual é aquela avaliação realizada pelo sistema público, ao final de certo período, para avaliar o rendimento das escolas. Um exemplo de avaliação externa e contínua é aquela realizada em algumas escolas, quando um coordenador vai, regularmente, às salas, argüir os alunos.

2.3 - QUANTO À EXPLICIDADE – a avaliação pode ser explícita ou implícita. Uma avaliação explícita ocorre quando a situação de avaliação está clara e bem definida para todos os indivíduos sujeitos a ela. Uma avaliação implícita ocorre quando, ao contrário, os indivíduos se submetem a avaliação sem se darem conta de que estão sendo avaliados.

2.4 - QUANTO À COMPARAÇÃO – a avaliação pode ser normativa ou criterial. Normativa é aquela que compara o rendimento de um aluno com o rendimento alcançado pelos demais colegas do grupo. Procura-se informar sobre as possibilidades de um aluno saber ou poder fazer mais ou menos do que os outros. Nos esportes, por exemplo, a avaliação dos atletas é quase que somente normativa, principalmente quando da escolha de representações. A criterial procura situar cada aluno em relação ao alcance ou não de um dado objetivo pré-fixado, informando sobre o que o aluno sabe ou não sabe, pode ou não pode fazer. Por exemplo, a grande maioria dos concursos públicos, vestibulares, etc. Assim uma avaliação criterial tem como objetivo apreciar um aluno para situá-lo em relação a critérios - alvo.

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

Uma avaliação somativa normalmente é uma avaliação pontual, já que, habitualmente, acontece no final de uma unidade de ensino, de um curso, um

ciclo ou um bimestre, etc. sempre tratando de determinar o grau de domínio de alguns objetivos previamente estabelecidos. Propõe fazer um balanço somatório de uma ou varias seqüências de um trabalho de formação. Às vezes pode ser realizada em um processo cumulativo, quando um balanço final leva em consideração vários balanços parciais. Faz um inventário com o objetivo social de por a prova, de verificar. Portanto, além de informar, situa e classifica. Sua principal função é dar certificado, titular.

Uma avaliação formativa tem a finalidade de proporcionar informações acerca do desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem, com o fim de que o professor possa ajustá-lo às características das pessoas a que se dirige. Este tipo de avaliação não tem uma finalidade probatória. Entre suas principais funções estão as de inventariar, harmonizar, tranquilizar, apoiar, orientar, reforçar, corrigir, etc. É uma avaliação que contribui para melhorar a aprendizagem, pois, informa ao professor sobre o desenvolver da aprendizagem e ao aluno sobre os seus sucessos e fracassos, o seu próprio caminhar. Assim, proporciona segurança e confiança do aluno nele próprio; *feedback* ao dar rapidamente informações úteis sobre etapas vencidas e dificuldades encontradas; diálogo entre professor e aluno, bem fundamentado em dados precisos e consistentes.

Além disso, a avaliação formativa assume uma função reguladora, quando permite tanto a alunos como a professores ajustarem estratégias e dispositivos. Ela pode reforçar positivamente qualquer competência que esteja de acordo com alguns objetivos previamente estabelecidos e permitir ao próprio aluno analisar situações, reconhecer e corrigir seus eventuais erros nas tarefas.

A avaliação formativa é a concepção de avaliação mais estudada e buscada atualmente. A mesma é alvo de inúmeros planejamentos escolares, pois segue os princípios de avaliação que prevê a LDB/1996 (PELLEGRINI, 2003).

Segundo Hadji (1994) a avaliação formativa possui três conceitos-chave: os de critério, de diagnóstico e de regulação, cada um destes apresenta vantagens e dificuldades que serão examinadas a seguir:

**2.5.1 - Avaliação criterial** - Prioriza os objetivos. Representa o que se deseja alcançar. Os objetivos são viáveis quando permitem esclarecer quais comportamentos serão desejados, em que condições serão observados, e quais critérios permitirão apreciar o sucesso do aluno.

Isto permite uma reflexão concreta sobre a prática do ensino e as suas condições; permite também a articulação entre as intenções e os conteúdos com a prática concreta. Além disso, torna o processo transparente ao educando, que entende o que se espera dele, o que torna a comunicação entre professor e aluno bem mais amistosa.

No entanto, somente traçar objetivos não torna possível o sucesso do método, é necessário ter meios concretos que façam progredir o aluno, fornecendo as informações necessárias para se alcançar o objeto, ou alvo. A avaliação formativa deve adotar critérios que tornem possível a mensuração de uma evolução positiva das estruturas e funções do educando.

Os critérios poderão ser reconhecidos pelos próprios alunos, a fim de analisarem os objetivos alcançados após a atividade; o que torna a avaliação formativa uma prática essencialmente pedagógica, atenta ao percurso e a auto-regulação.

**2.5.2 - Avaliação Diagnóstica** - Tem o objetivo de diagnosticar precisamente as dificuldades do aluno, a fim de que, ao reconhecê-las, tanto professor como aluno, possam se esforçar para ultrapassá-las.

Neste tipo de avaliação o maior problema está na interpretação dos dados obtidos, a avaliação só é útil quando permite determinar a significação da resposta produzida. Não é correto contentar-se apenas com o resultado final, mas recolher observações durante a elaboração das respostas, ou analisar questões complementares após a realização do proposto.

Até mesmo diante da falta de sucesso, ou do fato de não serem demonstradas as competências desejadas, é preciso determinar a origem do erro, numa tentativa de gerir as falhas.

**2.5.3 - Avaliação Reguladora** - Na verdade a avaliação formativa é reguladora. Tem o objetivo de ajustar o tratamento didático às dificuldades constatadas. É um instrumento regulador de aprendizagem do aluno.

Independente de formas, a regulação é uma atividade pedagógica e a avaliação é apenas seu suporte, ou um de seus momentos, ao qual se deve denominar *feedback*, que corresponde ao mecanismo de orientação. Sua finalidade é ajustar ações realizadas ao fim pretendido (HADJI, 1994).

Existem ainda três modalidades de regulação inerentes à avaliação formativa que podem combinar-se: as regulações retroativas que sobrevêm a partir de uma avaliação pontual após uma seqüência de ensino, as regulações interativas que ocorrem no decorrer do ensino, e, as regulações proativas que ocorrem a fim de situar o aluno em atividades ou situações didáticas novas. (ALLAL, 1988 apud PERRENOUD, 1999).

A regulação proativa teria a função de esclarecer os propósitos do determinado conteúdo, de informar ao avaliador o que sua classe já sabe a respeito do assunto, o que já permitiria prever as dificuldades que poderiam ser encontradas pela frente. Seria possível também um ajustamento daquilo que se pretende alcançar à diversidade dos alunos (PERRENOUD, 1999).

A regulação interativa por vezes é substituída pelas regulações proativa e retroativa, isto porque quase sempre é mais cômodo para o avaliador substituir a interação contínua com o aluno, pela lógica da remediação ou da antecipação. No entanto, destas, somente a regulação interativa é capaz de agir contra o fracasso escolar (PERRENOUD, 1999).

Segundo Perrenoud (1999), não é suficiente ser adepto da avaliação formativa, um professor deve construir seus próprios meios de observar, interpretar e intervir em função dos objetivos por si já traçados. Uma prática de avaliação formativa sugere um investimento na qualificação dos professores, visto que a mesma supõe um domínio do currículo e dos processos de ensino e de aprendizagem em geral.

Muitos professores ainda resistem ao método por verem nas aplicações de provas uma forma mais simples de verificação das competências adquiridas, do que perguntar-se se o conteúdo está sendo ministrado de maneira eficiente, e, se seus esforços estão sendo suficientes para dar o tratamento adequado às necessidades de cada aluno (PERRENOUD, 1999).

Segundo Hadji (1993) o avaliador deve verdadeiramente saber ser um mestre que permita que sua posição de controle propicie o desenvolvimento do aluno, buscando uma pedagogia do desenvolvimento. Deve construir um referencial adequado de controle que seja significativo para o educando e que também deve ser compatível ao nível atual do mesmo, tornando esse referencial claro e objetivo ao aluno e permitindo que este tenha acesso aos resultados desse controle.

### **3 - OBJETIVO**

Esta monografia teve como objetivo investigar na literatura alguns métodos de avaliação utilizados atualmente e discutir suas implicações no processo de ensino aprendizagem.

## **4 - RELATOS SOBRE EXPERIÊNCIAS DE AVALIAÇÃO**

### **4.1 – A PRODUÇÃO ESCRITA COMO FORMA DE AVALIAÇÃO**

O trabalho que será descrito trata-se de uma dissertação apresentada ao Curso de mestrado em Educação em Ciências e Matemática da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e baseia-se em uma forma de avaliação que foi realizada através da produção escrita. Para realizar este trabalho, um grupo de 45 alunos de uma escola Pública de Porto Alegre, produziram textos escritos que foram utilizados como base para a obtenção de dados da pesquisa. Dos 45 alunos, 5 foram selecionados para entrevistas. Ao final da análise, foi possível verificar que a avaliação feita por meio da produção escrita proporcionou informações sobre as facilidades e dificuldades do processo de aprendizagem e do desenvolvimento de competências (MOREIRA, 2005).

Esta pesquisa surgiu da necessidade de registrar o que os alunos haviam compreendido sobre um determinado tema ao apresentá-lo em aulas ditas tradicionais (expositivas). Surgiu então, a idéia de utilizar a produção escrita dos alunos como mais um instrumento de avaliação.

Surgiu também da certeza que a produção escrita é fundamental para a aprendizagem do aluno, pois a mesma possibilita a expressão da capacidade de elaboração própria construindo competências que inclui questionar, criticar e superar seus próprios limites.

O procedimento metodológico utilizado neste trabalho, baseou-se na análise de ocorrências registradas em sala de aula, depoimentos e, portanto, a produção escrita. As informações assim obtidas foram tratadas por meio da análise textual qualitativa dos textos produzidos pelos alunos para compreender como se dá o processo da avaliação da aprendizagem por meio da produção escrita dos alunos.

A análise possibilitou identificar algumas categorias como: evolução dos conceitos estudados, tomada de consciências da relevância do estudo desses conceitos e sua relação com o cotidiano, e o emprego da produção escrita como instrumento de avaliação.

Foi selecionado um tema de estudo e, sobre este, a investigação se deu a partir de dúvidas dos alunos em relação ao tema selecionado. Os textos produzidos pelos alunos no processo da aprendizagem foram analisados e reencaminhados aos mesmos com questionamentos. Este procedimento teve como objetivo desafiá-los no sentido da reestruturação dos argumentos. Alguns critérios na avaliação foram pré-estabelecidos como: coerência, pertinência do conteúdo, relação com o cotidiano, linguagem e argumentação.

Inicialmente, as pesquisas eram feitas em livros didáticos ou materiais correlatos e evidenciaram cópias dos mesmos. Os conceitos eram descritos sem nenhuma correlação com o cotidiano. Alguns alunos apenas relatavam que não podiam escrever nada sobre o assunto, pois não entendiam nada sobre ele. A alternativa foi promover discussões em sala de aula onde tiveram a oportunidade de compreender melhor sobre o assunto permitindo a evolução dos textos. Inicialmente a nova proposta foi recebida com resistência, como é comum em todo processo novo.

Assim, com os materiais inicialmente pesquisados (em laboratório de informática e material bibliográfico como livros, revistas e jornais) pelos alunos e algumas discussões, leituras e debates em grupo, estes perceberam que era possível relacionar os conteúdos com o cotidiano e, em consequência deste fato, os textos produzidos por eles apresentaram melhorias ao demonstrarem entendimento em suas argumentações. Outra alternativa para motivá-los foi levá-los para um laboratório para a realização de experimentos.

Fazendo parte da avaliação, foi introduzida uma planilha onde eram anotadas informações sobre as ações dos estudantes em sala de aula, seus diálogos com o professor e com os colegas, sobre como eles participavam do processo e como desenvolveram a capacidade de escrever como atitude de pesquisa.

Uma das maiores preocupações neste processo foi a escolha do modo de analisar os dados. Para Bardin (1977) tudo o que é visto, escrito ou dito pode ser submetido a uma análise de conteúdo. Segundo Moraes (1999) os materiais analisados constituem um conjunto de significantes. O Avaliador deve atribuir a eles significados a partir de seus conhecimentos e teorias. A emergência e comunicação desses novos sentidos e comunicações é o objetivo da análise. Não podemos esquecer também que um dos agravantes ao processo de avaliação é a questão ética.

A análise textual é um procedimento adequado para a compreensão de textos. É um modo de compreender como se pode avaliar a aprendizagem por meio da produção escrita. Alguns a consideram como técnica, outros como método.

Segundo Moraes (1999) a análise textual pode ser feita baseando-se em três etapas: desconstrução dos dados ou unitarização; classificação das unidades em categorias ou categorização; interpretação e comunicação.

Para elaborar um texto foram necessárias leituras e correções contínuas e, ao longo deste processo, os alunos demonstraram crescimento dentro de suas limitações. O que Moraes (1999) representa bem ao dizer que 'a clareza sobre o que se vai escrever só se constrói na própria escrita'.

Foi possível observar uma resistência muito grande nos primeiros textos. Eram pequenos parágrafos que tentavam ordenar de fato. Cabe salientar que na metodologia de aprendizagem empregada os alunos reescreveram os textos

quatro vezes, mas para a pesquisa foram considerados apenas os textos inicial e final.

Dos quarenta e cinco alunos que participaram deste trabalho foram selecionados 5 depoimentos relatando a experiência com o processo de avaliação por meio da produção escrita que serão transcritos a seguir;

*“...nunca tinha pensando em escrever em aulas de química e agora estou escrevendo....o que facilita é que as aulas são explicadas fazendo ver que a química está no dia-a-dia....”*

*“...achei difícil escrever no início, pois estava acostumada a memorizar....tudo o que escrevi, não esqueci e não esqueço mais.”*

*“...achei muito bom ter que escrever nas aulas de química....outra coisa que achei interessante foi a professora corrigir, tirar as dúvidas, e a gente continuar a escrever para melhorar....”*

*“...quando a professora perguntou qual a importância da química no meu dia-a-dia, só pensei no quanto acho química difícil....comecei a pensar e me dei conta de tudo o que me cerca. Antes não pensava assim, só pensava no lado chato das fórmulas e dos cálculos.”*

*“...tenho muita dificuldade de escrever.... o meu primeiro texto foi um parágrafo confuso....com as explicações da professora e com a pesquisa comecei a achar que a química não era tão distante.... as coisas começaram a fazer sentido....”*

Moreira (2005) conclui seu trabalho dizendo que modificar o processo de avaliação utilizando a produção escrita como meio avaliativo não foi tarefa fácil.

Foi necessário introduzir modificações importantes no decorrer do processo. A nova metodologia de ensino transformou as aulas expositivas tradicionais em atividades de pesquisa. Algumas dificuldades significativas tiveram que ser sanadas como o hábito da leitura por parte dos alunos e a análise textual das produções escritas dos alunos, por parte do professor. Em relação ao processo de avaliação por meio da produção escrita, proponho os seguintes passos: elaboração de texto pelos alunos, leitura e correção dos textos pelo professor, discussão sobre as dificuldades encontradas, reelaboração dos textos, releitura pelo professor e arquivamento em portfólio.

Ao analisar o material produzido para fins de avaliação, foi possível identificar nos primeiros textos que alguns alunos apenas resumiam o material pesquisado, não incluindo idéias próprias, mas à medida que estavam se familiarizando com o tema seus textos demonstraram evolução significativa em relação aos critérios estabelecidos como argumentação, linguagem, conteúdo-coerência e relação com o cotidiano.

Esse trabalho de Maria Aparecida Oliveira Moreira não apresentou dados sobre a escola na qual a pesquisa foi efetuada; no entanto é possível chegar a conclusão que este tipo de trabalho é difícil de ser realizado no que diz respeito ao tempo para as atividades de correção e análises dos textos, visto que grande parte dos professores que temos conhecimento ministra aulas a inúmeras turmas e inúmeros alunos a fim de receber melhor remuneração.

#### 4.2 – PROJETO COLETIVO DE ENSINO

Este trabalho foi realizado na escola de 1º. Grau da UFMG - Centro Pedagógico. Esta unidade pedagógica é vinculada à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e tem como objetivo ser um laboratório de pesquisas em ensino que possam ser inspiradoras de toda a comunidade educacional. Dentre vários projetos existentes nesta unidade educacional, iremos descrever resumidamente a experiência de um dos projetos relacionado à avaliação.

Nesta proposta, os alunos receberiam 25 pontos como nota máxima sendo distribuídos da seguinte forma:

**10 pontos** - denominada de *nota global* onde eram consideradas questões tais como participação, interesse, desempenho em atividades, colaboração, etc. como descrito na Tabela 1.

Tabela 1 - Ficha de Observação

| ALUNO:.....Prof.:.....Turma:.....Ciclo:.....Ano:..... |             |             |             |             |
|---|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Itens de Observação                                   | 1º Bimestre | 2º Bimestre | 3º Bimestre | 4º Bimestre |
| A) Demonstra autonomia                                |             |             |             |             |
| B) Tem bom relacionamento                             |             |             |             |             |
| C) Assume responsabilidade pelos seus atos            |             |             |             |             |
| D) Coloca idéias com clareza                          |             |             |             |             |
| E) Realiza tarefas até o fim                          |             |             |             |             |
| F) Cumpre tarefas de casa                             |             |             |             |             |
| G) Integra nos Grupos                                 |             |             |             |             |
| H) É organizado                                       |             |             |             |             |
| I) É curioso  |             |             |             |             |
| J) É atento, concentrado                              |             |             |             |             |
| L) É freqüente e pontual                              |             |             |             |             |
| M) Tem comportamento compatível                       |             |             |             |             |
| N) Tem facilidade de compreensão                      |             |             |             |             |
| O) Tem interesse pelo estudo                          |             |             |             |             |
| P) Expressa bem suas idéias                           |             |             |             |             |
| Q) Entende aquilo que lê                              |             |             |             |             |
| R) Consegue organizar o pensamento                    |             |             |             |             |
| S) Organiza os seus registros                         |             |             |             |             |

**15 pontos** - denominada de *verificação de aprendizagem* que, na verdade, tinha característica de uma prova convencional, mas com uma abordagem diferenciada (Tabela 2). Alguns critérios foram estabelecidos para a realização das verificações como seguem:

- a realização de 3 ou 4 verificações por bimestre, nos momentos mais convenientes e os alunos não seriam avisados do dia de realização.
- conter questões que abordassem apenas os conteúdos que estavam sendo trabalhados.
- na correção, o professor, marcaria em cada prova apenas a quantidade de questões certas, sem atribuir notas. Não seriam consideradas questões meio-certas.
- as provas deveriam ser devolvidas aos alunos para refazerem as questões não resolvidas corretamente.
- o refazer da prova poderia ser feito em grupos, com consultas, inclusive ao professor. Este momento era interpretado como uma forma de aprendizagem.
- a prova era novamente recolhida e uma nova correção era feita.
- a atribuição final da nota era feita conforme tabela abaixo. Observe que as notas após refazer as provas eram proporcionais ao número de acertos na primeira prova.

Tabela 2 - Atribuição Final de Notas

| <b>Acertos na Primeira correção</b> | <b>Notas após refazer</b> | <b>Acertos na Primeira correção</b> | <b>Notas após refazer</b> |
|-------------------------------------|---------------------------|-------------------------------------|---------------------------|
| 10                                  | 5,0                       | 4                                   | 3,5                       |
| 9                                   | 5,0                       | 3                                   | 3,5                       |
| 8                                   | 4,5                       | 2                                   | 3,0                       |
| 7                                   | 4,5                       | 1                                   | 3,0                       |
| 6                                   | 4,0                       | 0                                   | 2,5                       |
| 5                                   | 4,0                       |                                     |                           |

A proposta de projeto coletivo de ensino de Rabelo (1998) almeja uma organização compartilhada da prática pedagógica da escola envolvendo todos os professores, das diferentes disciplinas, a fim de que os objetivos de ensino sejam alcançados coletivamente.

Nesta nova proposta foram adotados dois critérios de avaliação: o da Avaliação Qualitativa Descritiva e o da Avaliação Global.

- Avaliação Qualitativa Descritiva:

O instrumento principal para o bom andamento desta é chamado por Rabelo de Ficha Cumulativa do Aluno, uma espécie de portfólio, em que é registrado o desenvolvimento do aluno de forma coletiva, a partir de critérios e categorias pré-estabelecidas, discutidas entre os professores e os próprios alunos. O conteúdo desta Ficha é apresentado e discutido com os responsáveis dos alunos ao final de cada processo de avaliação, ou sempre que for necessário.

- Avaliação Global

Rabelo explica que suas intenções com este projeto eram: 1) A desmistificação da nota no contexto escolar; 2) Despertar no aluno o interesse de fazer coisas para aprender e não para ganhar nota; 3) Descaracterizar o momento da prova como um momento de tensão e medo; 4) A valorização dos alunos, e ao momento de verificação da aprendizagem (RABELO, 1998).

Alguns fatos interessantes que ficaram desta proposta:

- com a escala de notas apresentada na Tabela 2, dificilmente um aluno não atingiria a nota para ser promovido e, portanto, foi necessária uma discussão a respeito das responsabilidades, pois a questão não era mais a de obter notas,

mas sim o comprometimento com a aprendizagem. Os alunos deveriam demonstrar que o refazer da prova estava levando a uma aprendizagem razoável, ou seja, deveriam estar comprometidos em realmente aprender o conteúdo.

- a nova proposta de avaliação foi um instrumento que também gerou responsabilidade nos alunos. Ao final do primeiro bimestre, o professor deixou claro todas as observações estavam sendo devidamente registradas como a participação e responsabilidade de cada aluno na nova proposta de avaliação, mostrando desta forma, que independente das notas, eles estavam sendo avaliados sobre as suas competências. Esta avaliação, denominada global, mostrou que 80% dos alunos estavam participando de forma adequada no projeto. Os 20% restantes foram constrangidos pelos demais a participarem de forma ativa para que o projeto tivesse continuidade, já que era do interesse da maioria.

- um aluno que no início do processo dizia 'detestar matemática', deixando isso bastante evidente nas primeiras verificações, no segundo e terceiro bimestre começou a obter sucessos em suas aprendizagens, chegando ao último bimestre com total sucesso em todas as suas verificações. Quando interrogado sobre suas preferências, disse que continuava não gostar de matemática, embora tivesse descoberto que com o novo processo de avaliação passou a conviver e aprender melhor os conteúdos relacionados à disciplina de matemática.

Algumas declarações importantes dos alunos em relação ao novo processo de avaliação:

*'... porque não ficava preocupada com a nota mas sim em aprender...'*

*‘...pois sabíamos que se errássemos em alguma questão, tínhamos a chance de consertar e aprender com o nosso erro...’*

*‘...conseguimos fazer com que a nota se tornasse apenas o reflexo da aprendizagem...’*

*‘...o novo processo de avaliação não avalia só o que o aluno sabe no momento da prova mas sim em todo o período de aula...’*

*‘...a nota do aluno não foi obtida em uma prova, e sim se o mesmo entendeu ou não sobre o assunto...’*

*‘... o que realmente importava era o aprendizado...’*

*‘... o professor nos fez estudar e não decorar...’*

*‘...o professor dava o direito de entender a matéria...’*

*‘... pude recuperar minha nota e aprender a matéria...’*

*‘... o processo de avaliação é excelente porque não aprendo só na aula, mas também na avaliação com meus próprios erros...’*

Na análise desse trabalho é interessante observar que o mesmo é idealizado e realizado num centro de pesquisas da Universidade Federal de Minas Gerais. Apresenta uma proposta que também é difícil de ser desenvolvida por qualquer escola e quaisquer professores. Observa-se que deve haver uma disponibilidade de tempo incrivelmente maior que nas avaliações tradicionais,

devido às diversas provas e correções que os alunos são submetidos. Os bimestres letivos que são cumpridos na maioria das escolas talvez teriam que ser substituídos por um sistema não seriado, pois seria quase impossível o cumprimento dos planejamentos propostos pelas instituições de ensino.

#### 4.3 – AVALIAÇÃO NA FORMA DE PARECERES

Em algumas escolas do Brasil, já se têm concebido a substituição das notas e médias usuais por relatórios ou pareceres. Segundo Hoffmann (1993), as notas são subjetivas e genéricas e não refletem com muita precisão muitas situações de aprendizagem que ficam explícitas nos pareceres; as notas não permitem o acompanhamento do processo de construção do conhecimento.

Desde 2002, na Escola Municipal dos Coelhoos, no Recife, houve a implantação do novo método na proposta pedagógica da instituição. Em vez de se calcular médias, os professores redigem relatórios sobre cada um de seus alunos. Em entrevista à revista Nova Escola, janeiro/fevereiro de 2003, a professora Roberta Rodrigues explica os principais passos do seu trabalho (PELLEGRINI, 2003).

Em sua classe, as carteiras ficam a maior parte do tempo organizadas em “U” proporcionando maior contato entre a professora e seus alunos e entre os próprios alunos. Além de observá-los, ela utiliza diversos instrumentos de avaliação conforme o objetivo que se deseja alcançar. Cada aluno se adapta ao conteúdo estudado ou a seu objetivo no momento.

Todas as ações são observadas: nos debates e nas intervenções das crianças durante as aulas, a atenção é voltada para a expressão oral; nos exercícios escritos a observação está na coerência e coesão dos textos, assim como nos cálculos matemáticos e quanto ao raciocínio lógico; nos trabalhos em grupo a preocupação está no relacionamento de solidariedade entre os alunos.

Quando vai corrigir os trabalhos, pergunta aos alunos a forma com que cada um chegou às respostas e o caminho utilizado, tudo isso é anotado. Os registros oficiais são feitos na caderneta da escola, em que não há lugar para notas, mas para conteúdos trabalhados, competências desenvolvidas e estratégias utilizadas. Os relatórios são construídos durante o ano todo e servem de base para o planejamento diário. Além disso, os registros são valiosos para os próximos professores, pois eles saberão quais alunos precisarão de maior atenção.

A forma de avaliação por pareceres parece bastante interessante, no entanto não deve ser aplicada a qualquer tipo de turma. Pode ser um método bastante eficaz se acompanhado a outros métodos de avaliação que também promovam o constante diagnóstico das habilidades adquiridas. É importante também que os alunos estejam certos de que alcançaram as metas propostas.

#### 4.4 - OBSERVAÇÃO MULTIDIMENSIONAL E AUTO-AVALIAÇÃO

No colégio Cenecista José Elias Moreira, Joinville, interior de Santa Catarina, a avaliação é resultado de observações multidimensionais e vai muito além de provas, trabalhos e outras atividades formais.

Nas experiências da professora Maria de Lourdes Montemor Picheth, declaradas em entrevista à revista Nova Escola, janeiro/fevereiro de 2003, a professora inicia o seu trabalho com um diagnóstico das competências de cada aluno, depois através de um mecanismo de *feedback*, dá o retorno aos mesmos (PELLEGRINI, 2003).

A professora considera de suma importância que os alunos sejam informados dos objetivos de cada aula, permitindo que os mesmos reconheçam seus progressos e suas dificuldades.

As auto-avaliações são de dois tipos: orais e escritas. As orais acontecem quinzenalmente. As crianças verificam no caderno o que foi trabalhado e emitem suas opiniões sobre aquilo que realmente aprenderam, se têm dúvidas, ou não se lembram. As escritas são feitas ao final de cada trimestre e estão relacionadas à todas as disciplinas.

A professora compara as auto-avaliações das crianças aos seus registros para identificar se está cometendo algum erro na observação de algum de seus alunos. As questões que não são bem aprendidas, na opinião da maioria dos alunos, é revista com métodos diferenciados. Mesmo aqueles que já atingiram determinado objetivo participam com bastante interesse. Quem apresenta comportamento diferenciado e não atinge crescimento proporcional ao dos outros alunos, é acompanhado de maneira especial, a fim de que alcance os objetivos traçados.

Para utilização da auto-avaliação é necessário que os alunos estejam conscientes de que o que realmente importa é a aprendizagem. No entanto este tipo de avaliação não produz os mesmos resultados em todos os alunos visto que cada indivíduo apresenta níveis de maturidade diferentes. Não é tão fácil um aluno reconhecer seus erros.

A avaliação multidimensional é um excelente instrumento pois representa um modelo de aplicação mais fácil e uma forma clássica da avaliação formativa estabelecida na LDB.

#### 4.5 – MAPAS CONCEITUAIS COMO INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Mapas conceituais são diagramas que refletem as relações entre conteúdos. Nesses mapas as relações são apresentadas de maneira hierárquica, buscando definir um conteúdo na sua estrutura organizacional. Os mapas

podem ser traçados para uma disciplina, um conteúdo e etc., podem ser unidimensionais ou multidimensionais (MOREIRA, 2006).

Existem diversos modelos de mapas conceituais. Um exemplo está na figura abaixo:

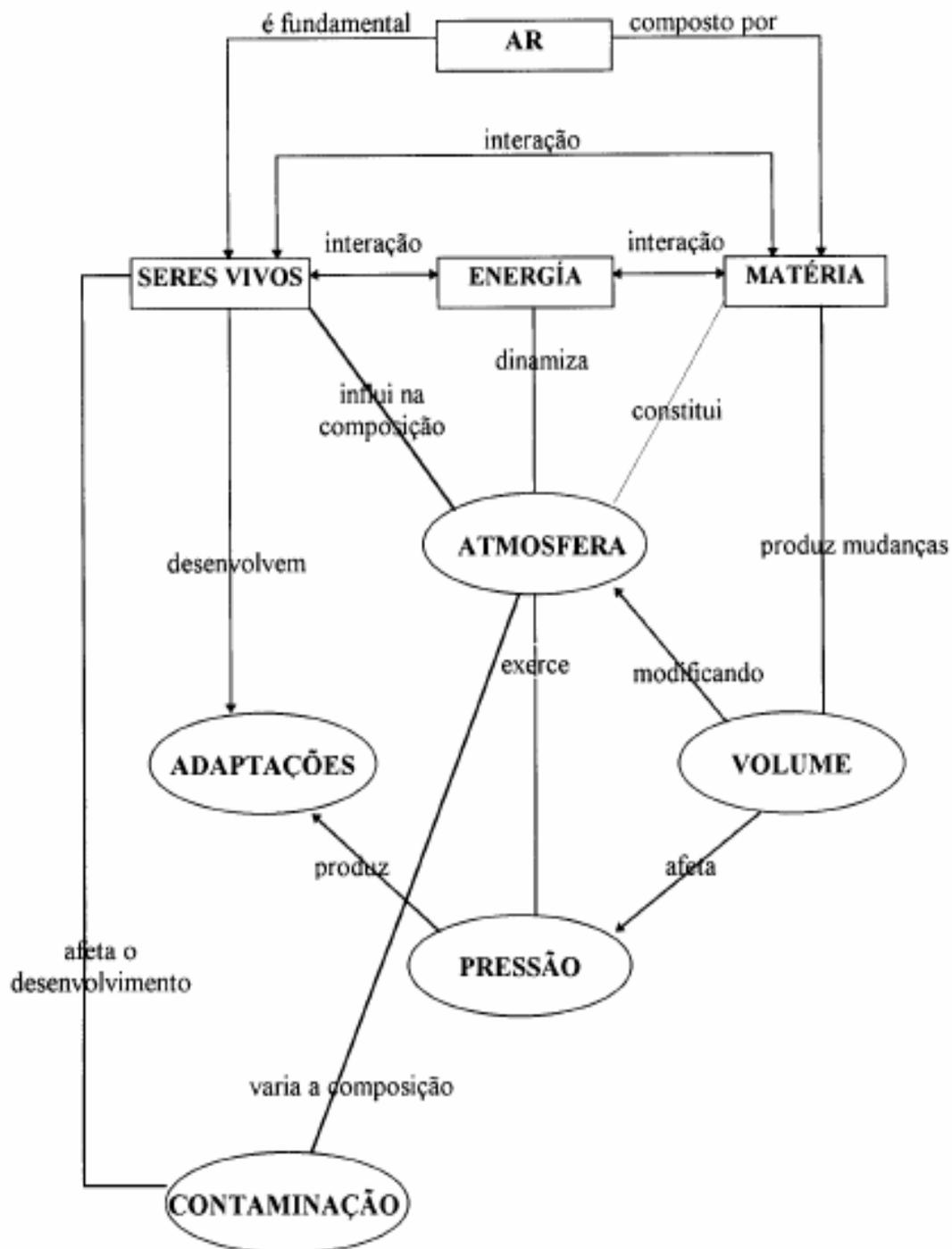


Figura 1: Exemplo de mapa conceitual ilustrando a relação entre conteúdos.

Segundo Moreira (2006) os mapas conceituais podem ser utilizados no processo de ensino aprendizagem para inúmeros fins, dentre eles, como instrumento de avaliação. A idéia principal é avaliar o que o aluno sabe em termos conceituais, como ele estrutura, hierarquiza, relaciona, discrimina, e integra conceitos de uma determinada disciplina, unidade de estudo e etc. Seria uma avaliação qualitativa, tanto de conhecimentos prévios, assim como de mudanças nas estruturas cognitivas durante a instrução do aluno.

## 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões feitas até então, deixam claro que a avaliação deve proporcionar um momento de mudança, progresso, avanço e aprendizagem, pois ela é processual, deve ser contínua, participativa, diagnóstica e investigativa que vise acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e o ensino dos professores.

Avaliar é indispensável em toda atividade humana e, portanto, em qualquer proposta de educação. Para isso precisamos ter clareza sobre nossas ações e que estas reflitam decisões cada vez mais explícitas sobre o nosso fazer pedagógico. Assim, avaliar não pode ser um ato mecânico para que possamos contribuir para a construção de competências técnicas e sócio-político-culturais.

O professor que quer superar o problema da avaliação da aprendizagem precisa analisar aspectos da sua prática como a metodologia de trabalho em sala de aula, desenvolvimento de conteúdos mais significativos, renúncia ao autoritarismo.

O que ocorre na prática educacional, na maioria das vezes, é que não há definições claras do que se espera do aluno para o período final de seu aprendizado. O avaliador normalmente não apresenta o seu padrão de qualidade, nem mesmo suas expectativas quanto ao desenvolvimento do educando. Isso torna o processo de avaliação sujeito a uma enorme variedade de julgamentos, o que pode tornar tal processo arbitrário e, até mesmo ligado aos interesses do professor.

No discurso escolar, é lugar comum dizer que a avaliação deve ser contínua, de forma a verificar os vários momentos de desenvolvimento do aluno, já que a

idéia é dar ênfase também à comparação do aluno com o seu próprio desenvolvimento, ao invés de apenas comparar o seu rendimento, em um dado momento, com parâmetros externos a ele. Mas, enquanto prática, isto nem sempre acontece. Verifica-se, normalmente, o contrário. O que precisamos então é chegar a essa prática, buscando um caminho que concretize esse discurso.

Não tem sentido a escola continuar usando a avaliação apenas como instrumento de classificação em detrimento de outras possibilidades como a do diagnóstico, por exemplo. A avaliação exercida apenas com a função de classificar alunos não dá ênfase ao desenvolvimento, e não auxilia o crescimento deles na aprendizagem.

Um processo de avaliação deve se preocupar tanto com o aspecto técnico-formal quanto com o político do processo educativo. O objetivo maior deve ser o bom desempenho do aluno. Se ele não aprender com boa qualidade formal e também política, este desempenho é questionável. Um aluno deve aprender o melhor possível e reconstruir conhecimentos em seu sentido formal, como também deve tornar-se cidadão crítico, participativo e responsável politicamente.

Quando se pensa em instrumentos de avaliação como provas, trabalhos em grupo e pesquisas bibliográficas, estes instrumentos estão mais relacionados a produtos acabados e não a processos, pois se baseiam em respostas estanques sem demonstração de entendimento e conhecimento.

Em geral, nos trabalhos em grupos, um aluno realiza o trabalho enquanto os outros apenas copiam. Os trabalhos de pesquisa bibliográfica são cópias fiéis de livros ou textos encontrados na internet e as provas, na maioria das vezes, não passam de respostas memorizadas.

O educador deve analisar e refletir sobre os instrumentos de avaliação a serem utilizados, visando à melhoria da qualidade da aprendizagem, e, a partir daí, colocar em prática novas propostas.

É preciso refletir de forma crítica a respeito da prática avaliativa, reconhecendo erros e buscando instrumentos que propiciem a aprendizagem dos alunos.

O objetivo central da avaliação deve ser o de uma boa aprendizagem. A avaliação deve ter a função de contribuir para a compreensão de como o aluno aprende e de como é realizado o trabalho do professor. Avaliar não significa apenas identificar o que o aluno errou, mas, por acompanhamento sistemático, verificar o que o aluno aprendeu ou porque não aprendeu.

A avaliação atualmente é um desafio da prática docente. É um processo de mudança onde os professores que acreditam que os objetivos não estão sendo atingidos, devem se empenhar na pesquisa em busca de soluções.

A avaliação não deve ter como objetivo exclusivo a atribuição de notas, pois este procedimento pode ser usado para atingir muito objetivos, menos o de promover a aprendizagem.

As notas deixam muitas dúvidas quanto a sua eficácia, por isso são tão contestadas, mas infelizmente, continuam sendo aplicadas sem muitos critérios.

Assim, em uma proposta pedagógica como um todo e, especificamente, em uma proposta de avaliação, não podemos dar ênfase somente a respostas certas ou erradas, mas também, a como um aluno chega a tais respostas, tanto às certas quanto às erradas.

É freqüente, na grande maioria dos processos avaliativos, a valorização exclusiva das respostas certas. Mas o erro é parte importante da aprendizagem, já que expressa, em um momento específico, uma hipótese de elaboração de conhecimento, podendo, portanto, ser considerado erro construtivo. Aí está, com certeza, um fio condutor para um efetivo entendimento de um processo de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, de avaliação também.

Uma prova, por exemplo, não deveria servir apenas para detectar o que um aluno ainda não sabe em um dado momento, mas deve ser também um bom instrumento de aprendizagem. Para isso seria conveniente, por exemplo, que, após a sua correção, antes de ser-lhe atribuída uma nota ou conceito, o aluno tivesse oportunidade de refazê-la, atentando para possíveis observações feitas pelo professor e, é claro, sendo valorizado por esse refazer a prova, enquanto processo e não apenas enquanto produto.

Entretanto, um aluno não deve ser aprovado sem desempenho. Não podemos nivelar por baixo ou reduzir exigências formais para camuflar baixos desempenhos. Um professor tem que se aprovar bem, bem aprovando seus alunos e não se promover com promoções automáticas deles.

Precisamos transformar o discurso avaliativo em mensagem que faça sentido, tanto para quem a emite quanto para aquele que a recebe. O maior interesse de um processo de avaliação deveria recair no fato de se tornar verdadeiramente informador. A avaliação deve tornar-se o momento e o meio de uma comunicação social clara e efetiva. Deve sempre fornecer ao aluno informações que ele possa compreender e que lhe sejam úteis. Precisamos encarar que o problema real que enfrentamos não é o da existência ou não de uma nota: a questão é uma mudança de paradigmas a respeito dela. É antes de tudo, uma questão de mudança de filosofia pedagógica. A simples mudança de métodos e ou técnicas é mudança de aparências, mas não de essências.

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

## 6 - CONCLUSÃO

Professores, educadores e todos os interessados no desenvolvimento dos alunos devem trabalhar em conjunto para que a avaliação funcione como um instrumento eficiente que possibilite investigação da situação do ensino, e por conseqüência, melhoria da qualidade do processo de ensino aprendizagem.

É importante que a avaliação cumpra o seu papel de regulação da aprendizagem, fornecendo aos interessados pela formação, informações que possibilitem a tomada de decisões a favor do desenvolvimento de todos os alunos.

Para os próprios alunos, a avaliação deve ser clara e objetiva, deve dirigi-los ao entendimento daquilo que realmente é importante aprender. Deve deixar claro que suas oportunidades podem ser iguais às dos demais colegas. A avaliação deve motivá-lo pelo desejo de aprender porque ele deve estar esclarecido quanto à sua necessidade de aprender. O interesse pela nota a fim de competir com os colegas de sua própria turma deve estar em detrimento ao desejo de compartilhar, cooperar e ajudar os outros a crescer, compreendendo as dificuldades do outro para ser também melhor compreendido.

Para o professor, a avaliação pode deixar de ser simples moeda de troca, ou instrumento de imposição de ordem, força ou poder. O professor pode proporcionar aos seus alunos um ambiente de construção de conhecimentos, numa filosofia relativista, totalmente voltada para o desenvolvimento de cada um de seus alunos. Promovendo uma verdadeira democratização da avaliação. Mantendo constante o diálogo, a compreensão dos desempenhos insuficientes, e a valorização dos esforços individuais e coletivos. Valorizando o conjunto de ações que necessitam ser avaliadas para o bom rendimento escolar.

Para os pais e responsáveis pelo aluno, o processo de avaliação pode deixar de ser uma simples cobrança por sucesso e ascensão, e passar a ser um instrumento pelo qual o mesmo pode identificar as dificuldades dos alunos e das instituições de ensino, e até mesmo suas próprias falhas como responsáveis dentro de suas casas e famílias. Reconhecendo suas possíveis responsabilidades diante dos fracassos e sucessos.

Para as instituições de ensino, a avaliação deve contribuir para o crescimento coletivo, para a averiguação daquilo que poderia ser feito pela própria instituição, daquilo que poderia ser resolvido em conjunto, daquilo que poderia ser resolvido numa esfera interna, daquilo que fugiria às suas responsabilidades.

O Governo Federal, sem dúvida nenhuma, apostou bem no Decreto 6.094 que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação: a União Federal em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal, Estados e a participação das famílias e da comunidade, através de programas e ações de assistência técnica e financeira visando uma verdadeira mobilização social em busca da melhoria na qualidade da educação básica. No entanto, apesar da propaganda a respeito, o Governo tem deixado muito a desejar na parte que lhe cabe.

As propostas de mudança no processo de ensino aprendizagem e nos processos de avaliação podem parecer eficientes e viáveis, mas sendo bastante realistas, o que se observa é um processo dificultado por questões políticas e sociais que vão muito além da prática escolar. É necessário refletir a viabilidade dessas propostas, de mudança e melhoria na educação e nos métodos de avaliação, considerando a situação da maior parte dos professores brasileiros, totalmente desmotivados devido aos baixos salários e às péssimas condições que são submetidos em algumas escolas.

Cabe ao Poder Público discutir em primeiro lugar, melhores condições para que seja possível ao professor trabalhar dignamente e com competência. Somente um profissional motivado é capaz de motivar seus alunos. Devido à baixa remuneração, muitos professores são levados a buscar mais de uma matrícula e diversas turmas. Como poderiam, nessas condições, estar realizando os tipos de avaliação que apresentamos neste trabalho?

O Estado deve promover qualificação profissional e valorização pessoal a fim de que seja possível ao professor cumprir suas tarefas com excelência. Deve ser de sua responsabilidade também o desenvolvimento de mecanismos eficientes que possam averiguar os resultados deste investimento. Verificando continuamente se os professores em condições ideais podem cumprir sua proposta de avaliação formativa.

Observando a avaliação como integrante e não como um instrumento separado do desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem, cada integrante da sociedade interessado na educação para todos deve priorizar uma avaliação que tenha como interesse o desenvolvimento coletivo.

Independente de utilização de simples métodos, o interesse deve estar na melhoria contínua, reestruturando o próprio planejamento das aulas, capacitando os professores para tal e dando condições aos mesmos de completarem sua tarefa principal: Promover um aprendizado de qualidade.

Cada professor pode criar melhores maneiras de julgar, tomar decisões e exprimir essas decisões de maneira que toda comunidade escolar seja atendida.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, M. H. M. B, et. al. **Avaliação e erro construtivo libertador: uma teoria-prática includente em educação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

ALLAL, L. **Peut-on instrumenter l'auto-évaluation?** Université de Genève, communication au congrès de l'ADMEE.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRIGA, A. D. **Uma polêmica em relação ao exame**. In: ESTEBAN, M. T. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 51-61.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n. 6.094 de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm)>. Acessado em janeiro de 2008

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf)> acessado em: novembro de 2007.

CAMARGO, A. L. C. Mudanças na avaliação da aprendizagem escolar na perspectiva da progressão continuada: questões teórico- práticas. In: **Formação do educador e Avaliação Educacional**. São Paulo: Unesp, 1999.

COSTA, D. K. **A educação em Química pela pesquisa : um caminho para a autonomia**. Porto Alegre, 2003. 161 f. Dissertação (Mestrado) – Fac. De Química, PUCRS, 2003.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo:Atlas, 1981.

\_\_\_\_\_, **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1991.

\_\_\_\_\_, **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2002.

DIAS, J. S. **Universidade e avaliação: entre a ética e o mercado**. Florianópolis: Insular, 2002.

ESTEBAN, M. T. . **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GALIAZZI, M.C; MORAES, R; RAMOS, M.G. **Educar pela pesquisa: as resistências sinalizando o processo de profissionalização de professores**. Educar em Revista. 2003.

GARCIA, R. L. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso, 1998. In: ESTEBAN. M. T. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 30-37.

GATTI, B. A. **O professor e a avaliação em sala de aula**. Estudos em avaliação educacional. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 27, p. 97-114, jan/jun. 2003.

HADJI, C. **A Avaliação, Regras do Jogo**. Tradução de Júlia Lopes Ferreira e José Manuel Cláudio. 4. ed. Portugal: Porto Editora, 1994. p.95-130. Título Original: L' évaluation, regles du jeu.

HOFFMANN, J. M.L. **Avaliação, mito & desafio: uma perspectiva construtivista em avaliação**. 10 ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

\_\_\_\_\_, **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola a universidade**. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, A. O. **Avaliação escolar: julgamento ou construção?** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 17-22, 54-100.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MORAES, R. **Análise de Conteúdo. Educação**. Porto Alegre, v. XXII, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOREIRA, M. A. **Mapas conceituais e diagramas V**. Rio Grande do Sul, 2006. Disponível em <[www.if.ufrgs.br/~moreira/Livro\\_Mapas\\_conceituais\\_e\\_Diagramas\\_V\\_COMPLETO.pdf](http://www.if.ufrgs.br/~moreira/Livro_Mapas_conceituais_e_Diagramas_V_COMPLETO.pdf)> acessado em: Janeiro de 2008.

MOREIRA, M.A.O. **Avaliação da aprendizagem em química no ensino médio: a produção escrita como instrumento.** Porto Alegre. 2005.

MORETTO, V. P. **Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PELLEGRINI, D. Avaliar para ensinar melhor. **Revista Nova Escola.** Edição n 159, janeiro/ fevereiro. 2003. Disponível em:

< [http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/159\\_fev03/html/repcapa](http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/159_fev03/html/repcapa) >  
acessado em: dezembro de 2007.

PERRENOUD, P. **Avaliação: Da excelência a regulação das aprendizagens – entre duas lógicas.** Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 87-90, 103-110, 122-124. Título Original: L' évaluation des eleves: de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprendissages. Entre deux logiques.

RABELO, E. H. **Avaliação: novos tempos, novas práticas.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 11-15, 19-21, 26-73, 80-81101-119.

ROSSATO, L. B. **Nefrologia disciplina de prática educativa em medicina.** Rio Grande do Sul, 2004. Disponível em < [www.ufrgs.br/tramse/med/textos/2004\\_08\\_16\\_tex.htm](http://www.ufrgs.br/tramse/med/textos/2004_08_16_tex.htm) > acessado em janeiro de 2008.

SOEIRO, L. & AVELINE, S. **Avaliação Educacional.** Porto Alegre: Sulina, 1982.