



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

WANESSA FEDRIGO CAMARGO

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

---

LONDRINA  
2010

WANESSA FEDRIGO CAMARGO

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao curso de Pedagogia da UEL - Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a conclusão do Curso de Pedagogia.

**Orientadora:** Profa. Ms. Edilaine Vagula.

LONDRINA  
2010

WANESSA FEDRIGO CAMARGO

## **AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao curso de Pedagogia da UEL - Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a conclusão do Curso de Pedagogia.

Orientadora: Profa. Ms. Edilaine Vagula

### **BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Ms. Edilaine Vagula (Orientadora)  
Universidade Estadual de Londrina

---

Profa. Ms. Adriana Regina de Jesus  
Universidade Estadual de Londrina

---

Profa. Ms. Cassiana Magalhães Raizer  
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, 14 de setembro de 2010.

A todos, que colaboraram na realização deste trabalho.

## **AGRADECIMENTOS**

À minha orientadora, Profa. Ms. Edilaine Vagula pelos ensinamentos, esclarecimentos, contribuições, carinho e dedicação na construção desse trabalho. Muito obrigada!

A todos os professores com quem convivi e que dividiram comigo seus conhecimentos e experiências profissionais, contribuindo para minha formação acadêmica.

As minhas colegas da turma 2000, pelos momentos significativos e prazerosos, compartilhados nestes quatro anos de curso.

“Defino a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo”.

Cipriano Carlos Luckesi

CAMARGO, Wanessa Fedrigo. **Avaliação da aprendizagem no ensino fundamental**. 2010. 101 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

## RESUMO

A avaliação da aprendizagem deve fazer parte da rotina da sala de aula, sendo utilizada de forma contínua e processual, como um dos aspectos complementares do processo ensino e aprendizagem. Para a realização de uma avaliação que priorize a modalidade formativa, existe uma grande variedade de instrumentos avaliativos, sendo que devem ser selecionados visando os objetivos propostos. O presente trabalho tem por objetivo investigar quais as concepções de avaliação que permeiam o cotidiano escolar, assim como, analisar o papel da avaliação no dia-a-dia de uma escola de ensino fundamental; explicitar os diferentes entendimentos sobre a temática na visão de diferentes autores; compreender o que os professores, alunos e equipe pedagógica pensam a respeito da avaliação da aprendizagem. Para fins de análise, utilizamos a abordagem qualitativa, que para nosso entendimento é a forma mais adequada. Realizamos na fase inicial a pesquisa bibliográfica, explicitando as concepções de diferentes autores sobre avaliação, utilizando livros, artigos científicos e periódicos. A coleta de dados foi realizada em uma instituição localizada no município de Londrina, junto a alunos do ensino fundamental, professores e equipe pedagógica, utilizando questionários como instrumento de coleta de dados. Por meio dos resultados e a construção do arcabouço teórico, podemos concluir que ainda a avaliação é voltada para a classificação, tendo a nota como aspecto principal. Apesar dos professores possuírem concepções inovadoras acerca da avaliação, sentem dificuldade de modificar sua postura em sala de aula.

**Palavras-chave:** Avaliação da aprendizagem. Instrumentos avaliativos. Ensino Fundamental.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Visão da pedagoga .....	76
<b>Quadro 2</b> – Opinião dos professores sobre avaliação .....	77
<b>Quadro 3</b> – Coerência dos objetivos avaliativos .....	78
<b>Quadro 4</b> – Instrumentos avaliativos .....	79
<b>Quadro 5</b> – Representação da nota no sistema avaliativo .....	80
<b>Quadro 6</b> – Prática do feedback .....	81
<b>Quadro 7</b> – A importância do feedback na avaliação da aprendizagem.....	83
<b>Quadro 8</b> – Clareza na transmissão do conteúdo .....	84
<b>Quadro 9</b> – Diferentes modos de explicar .....	85
<b>Quadro 10</b> – Instrumentos avaliativos mais estimados .....	86
<b>Quadro 11</b> – Consideração dos alunos sobre prova .....	87
<b>Quadro 12</b> – Aprendendo com o erro .....	88



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>10</b>
<b>1 A PRÁTICA DA AVALIAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR</b> .....	<b>12</b>
1.1 MODALIDADES DA AVALIAÇÃO .....	13
1.1.1 Diagnóstica.....	14
1.1.2 Formativa.....	21
1.1.3 Somativa .....	29
<b>2 INSTRUMENTOS AVALIATIVOS</b> .....	<b>35</b>
2.1 AUTO-AVALIAÇÃO .....	40
2.2 A OBSERVAÇÃO E SEU REGISTRO .....	44
2.3 PROVA.....	48
2.3.1 Prova Oral .....	49
2.3.2 Prova Objetiva ou Teste.....	50
2.3.3 Prova Dissertativa .....	56
2.4 PORTFÓLIO .....	63
2.5 MAPA CONCEITUAL .....	68
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	<b>72</b>
<b>4 RESULTADOS</b> .....	<b>76</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>90</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>92</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>95</b>
APÊNDICE A - Questionário aplicado aos pedagogos .....	96
APÊNDICE B - Questionário aplicado aos professores .....	98
APÊNDICE C - Questionário aplicado aos alunos.....	100

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho de conclusão de curso tem como foco o processo de avaliação da aprendizagem a partir dos dizeres de professores, alunos e pedagoga de uma escola estadual do município de Londrina.

O interesse inicial para a realização desta pesquisa surgiu por meio das aulas que assistimos sobre avaliação, um tema interessante, que nos impulsionou a conhecermos mais a respeito. É possível observar o quanto a avaliação é discutida nas escolas e nas universidades, contudo, a atual configuração deixa a desejar devido a dificuldade dos professores de colocarem em prática as concepções e modelos inovadores. Para quem está atuando, esta pesquisa poderá contribuir para uma maior reflexão da prática sobre a avaliação nas escolas e servir de referências para o estudo em outros contextos.

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

Para o âmbito científico podem surgir novas possibilidades de avaliação, onde professor e aluno possam trabalhar juntos para melhorar o processo ensino–aprendizagem, através de uma prática cotidiana reflexiva de acompanhamento do processo de construção do conhecimento escolar. Fazer da avaliação algo gratificante e não temido pela maioria. Avaliar para refletir, discutir, investigar e possibilitar transformações. Assim, perceber se o objetivo foi atingido, como função estimuladora e de incentivo ao estudo. O desenvolvimento do processo educativo deve ser acompanhado de uma avaliação constante.

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

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

contrário, não teria sentido o grande número de pesquisas e estudos sobre o tema. Levando em consideração que a avaliação é tão discutida nas escolas, gerando polêmica entre todos os atuantes, nos conduzimos à elaboração do seguinte problema de pesquisa: **De que maneira é realizada ou entendida a avaliação da aprendizagem na escola investigada e em que medida a prática do professor contempla a abordagem formativa ou classificatória?**

O objetivo geral desse trabalho foi investigar quais as concepções de avaliação que permeiam o cotidiano escolar. Como objetivos específicos, destacamos: analisar o papel da avaliação no dia-a-dia de uma escola de ensino fundamental; explicitar os diferentes entendimentos sobre a temática na visão de diferentes autores; compreender o que os professores, alunos e equipe pedagógica pensam a respeito da avaliação da aprendizagem. Esta pesquisa está organizada da seguinte forma:

No primeiro capítulo apresentamos a prática da avaliação no cotidiano escolar, destacando as suas três modalidades: diagnóstica, formativa e somativa, enfatizando suas principais características.

No segundo capítulo apresentamos a importância dos instrumentos avaliativos para uma avaliação integral, comprometida com o processo ensino-aprendizagem. Dentre a diversidade de técnicas e instrumentos avaliativos presentes no cotidiano escolar, destacamos cinco com suas respectivas características e funções próprias: auto-avaliação, observação e seu registro, prova (oral, objetiva ou teste e dissertativa), portfólio e mapa conceitual. Em seguida, apresentamos os procedimentos metodológicos do estudo, e o instrumento adotado para coleta e tratamento dos dados.

Contemplamos no capítulo seguinte, os resultados da pesquisa, onde confrontamos com o referencial teórico. Nas considerações finais, apontamos nossa reflexão acerca do estudo realizado.

## 1. A PRÁTICA DA AVALIAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR

A avaliação da aprendizagem escolar é um tema bastante discutido entre todos os envolvidos da escola. Ela causa polêmica e desconforto entre professores, alunos e equipe pedagógica em geral, entretanto, é indispensável para o cotidiano escolar.

A preocupação constante dos professores em relação à avaliação acontece, de acordo com Haydt (1988, p. 07), “[...] porque faz parte do trabalho docente verificar e julgar o rendimento dos alunos, avaliando os resultados do ensino”. Para Pernigotti et. al. (2000, p. 54), especialmente, o período de avaliação “[...] deixa as pessoas mais desacomodadas e, tanto alunos quanto professores, tensionados. Não é sem razão, pois, que avaliar pessoas e seus desempenhos implica, sempre, julgamento”.

Para os alunos, avaliar é simplesmente fazer prova, tirar nota e passar de ano. Já para os professores, é visto na maioria das vezes, como uma questão burocrática. Ambos perdem nesse momento e descaracterizam a avaliação de seu significado básico de dinamização do processo de conhecimento. Segundo Luckesi (2002, p. 175), “[...] a avaliação da aprendizagem escolar auxilia o educador e o educando na sua viagem comum de crescimento [...]”.

Existem professores que chegam às salas de aula e dizem que é dia de prova surpresa. Isso para os alunos é como se fosse um pesadelo, pois acham que não estão preparados e que não vão tirar uma boa nota. A avaliação torna-se um instrumento de ameaça e de castigo para o educando em vez de ajudar no processo ensino-aprendizagem. Luckesi (2000, p. 08), afirma que, “o ato de avaliar não é um ato impositivo, mas sim um ato dialógico, amoroso e construtivo”.

A avaliação não pode ser instrumento de castigo para os alunos ou para preencher a aula, caso o professor não tenha preparado, deve fazer parte da rotina de sala de aula, deve ser planejada pelos professores como um dos aspectos integrantes do processo ensino-aprendizagem. Na visão de Luckesi (2000, p. 07), “a avaliação da aprendizagem não é e não pode continuar sendo a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos [...]”.

Avaliar não se restringe somente a fazer provas e aplicar trabalhos. Desde o momento que entra na sala de aula, o professor já faz uma avaliação ao olhar para os alunos, avalia a roupa que eles estão vestindo, o tipo que está o cabelo, a forma que se comunica com os colegas, etc. Também ao conversar com o aluno, o professor o avalia, nos seus gestos, na sua maneira de se comportar e pensar. A avaliação não acontece em um só momento, ela acontece o tempo todo. Como ressalta Quintana (2003, p. 163), “[...] temos que ver a avaliação como um aspecto integral do processo de ensino-aprendizagem e como parte essencial das tarefas que o docente executa em aula”.

A avaliação não deve se prender ao sistema: a nota. Por exemplo, se o aluno tira nota, ele passa de ano, se não tira, não passa de ano. A avaliação vai muito além disso. Ela está dentro do processo ensino-aprendizagem, professores e alunos têm que trabalharem juntos.

O professor tem aquela ideia: eu ensino, o aluno aprende e depois eu avalio no final. Na verdade, a avaliação tem que acontecer constantemente. Tem que ter um olhar reflexivo para observar o aluno. Conforme Werneck (1999, p. 27), “a nota é a necessidade para se manter a disciplina, obrigar a estudar toda a parafernália sem sentido e poderosa arma para favorecer ou impedir às pessoas subirem na vida”. O autor afirma, que se esses três elementos forem modificados, teremos outro tipo de escola.

A avaliação só faz sentido, se os seus resultados permitirem tanto aos alunos quanto aos professores, uma reflexão sobre os processos pedagógicos desenvolvidos. A nota é apenas uma convenção utilizada para comunicação com os alunos e seus pais e não deve ser o elemento principal da avaliação.

### 1.1 MODALIDADES DA AVALIAÇÃO

A avaliação da aprendizagem escolar deve fazer parte da rotina da sala de aula, sendo utilizada periodicamente como um dos aspectos complementares do processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Haydt (1988, p. 13), reforça que “[...] ela não pode ser esporádica nem improvisada, mas, ao contrário, deve ser constante e planejada”.

Sendo a avaliação da aprendizagem um componente indispensável do processo educativo, é fundamental que haja um acompanhamento do desenvolvimento do educando no processo de construção do seu conhecimento. Para isso, o professor precisa caminhar ao lado do educando, durante todo o caminho de sua aprendizagem. Dessa forma, Haydt (1988) considera que a avaliação da aprendizagem apresenta três funções básicas: diagnosticar (investigar), controlar (acompanhar) e classificar (valorar). Pautadas a essas três funções, existem três modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa.

### 1.1.1 Diagnóstica

A avaliação diagnóstica é aquela que acontece geralmente no começo do ano letivo, antes do planejamento, onde o professor verifica os conhecimentos prévios dos alunos, o que eles sabem e o que não sabem sobre os conteúdos. Não tem a finalidade de atribuir nota. Para Luckesi (2000, p. 09), “[...] para avaliar, o primeiro ato básico é o de diagnosticar, que implica, como seu primeiro passo, coletar dados relevantes, que configurem o estado de aprendizagem do educando ou dos educandos”. Dessa forma:

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

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

Na visão de Haydt (1988, p. 20), um dos propósitos da avaliação com função diagnóstica é “informar o professor sobre o nível de conhecimento e

habilidades de seus alunos, antes de iniciar o processo ensino-aprendizagem, para determinar o quanto progrediram depois de um certo tempo”. Diante disso:

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

Ao começar o período letivo, é recomendado que o professor faça uma avaliação diagnóstica da sua classe, para verificar o que os alunos aprenderam nos anos anteriores, quais os conhecimentos prévios que eles estão levando para aquela série. É freqüente o nível de conhecimento variar de aluno para aluno de uma mesma série.

Por serem diferentes, uns aprendem mais rapidamente que os outros. Também alguns alunos têm mais facilidade para reter o que foi aprendido, enquanto outros esquecem mais rapidamente. É por meio dessa avaliação inicial, com função diagnóstica, “[...] que o professor vai determinar quais os conhecimentos e habilidades devem ser retomados, antes de introduzir os conteúdos programáticos específicos”. (HAYDT, 1988, p. 20). Nesse aspecto:

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

Por meio da avaliação diagnóstica, o professor analisa os conhecimentos já alcançados pelos alunos, suas experiências pessoais, seus raciocínios e estratégias espontâneas, suas atitudes adquiridas em relação à aprendizagem, para em seguida adequar seu conteúdo às necessidades e

dificuldades dos alunos e para que estes se conscientizem de seu ponto de partida. Segundo Luckesi (2002, p. 82), “[...] se o conhecimento ou habilidade é importante e o aluno não o adquiriu, há que trabalhar para que adquira [...]”. Dessa forma:

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

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

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

Os autores têm chamado a atenção, conforme Alvarenga (2002, p. 13), para a necessidade de que os conhecimentos prévios dos alunos, e sua diversidade, “[...] sejam objeto de avaliação para, a partir deles e das relações entre eles, poder integrar os conhecimentos pretendidos e então verificar se houve aprendizagem”. Nessa perspectiva:

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



Como nos mostra Luckesi (2000, p.08, grifos do autor), o ato de avaliar “[...] implica dois processos articulados e indissociáveis: *diagnosticar* e *decidir*. Não é possível uma decisão sem um diagnóstico, e um diagnóstico, sem uma decisão, é um processo abortado”.

Primeiramente vem o processo de diagnosticar, constituído de uma constatação e de uma qualificação do objeto da avaliação. O ato de avaliar inicia-se pela constatação, de como o objeto é. “Não há possibilidade de avaliação sem a constatação” (LUCKESI, 2000, p.08). A segunda parte do ato de diagnosticar é atribuir uma qualidade, positiva ou negativa ao objeto que está sendo avaliado. Depois de configurado e qualificado, é obrigatório uma tomada de decisão sobre ele. A partir disso:

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

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

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

Segundo Luckesi (2002, p. 34, grifos do autor), “[...] a atual prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a *classificação* e não o *diagnóstico*, como deveria ser constitutivamente”. De acordo com Canen (1999, p. 16), “[...] ao contrário da avaliação classificatória, a avaliação diagnóstica é vista

como um processo de construção permanente, de acerto de estratégias para mobilizar a aprendizagem, de auxílio a alunos e professores [...]”. Desse modo:

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

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

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

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

Esta forma de entender, propor e realizar a avaliação da aprendizagem exige que ela seja um instrumento *auxiliar da aprendizagem* e não um instrumento de aprovação ou reprovação dos alunos. Este é o princípio básico e fundamental para que ela venha a ser diagnóstica. Assim como é constitutivo do diagnóstico médico estar preocupado com a melhoria da saúde do cliente, também é constitutivo da avaliação da aprendizagem estar atentamente preocupada com o crescimento do educando. Caso contrário, nunca será diagnóstica. (LUCKESI, 2002, p. 82, grifos do autor).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### 1.1.2 Formativa

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

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

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

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

Segundo Rabelo (1998, p. 73), uma avaliação formativa tem a finalidade de “[...] proporcionar informações acerca do desenvolvimento de um

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

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

Nesse sentido, a avaliação formativa tem a função de realimentação dos procedimentos de ensino, o que Haydt (1988), denomina de feedback “[...] à medida que fornece dados ao professor para replanejar seu trabalho docente, ajudando-o a melhorar o processo ensino–aprendizagem”. (HAYDT, 1988, p. 21-22). Como nos mostra Bloom; Hastings e Madaus (1983, p. 145-147), “[...] o que o aluno precisa é de um feedback que o informe a respeito do que aprendeu e do que ainda necessita aprender”.

A avaliação deve desempenhar uma função estimuladora e de incentivo ao estudo. O feedback é importante, pois permite um retorno tanto do professor, quanto do aluno em relação ao processo ensino-aprendizagem. Para que a avaliação cumpra sua função, é fundamental, segundo Haydt (1988, p. 27), “[...] que o aluno conheça os resultados de sua aprendizagem, isto é, que logo após o término de uma prova saiba quais foram seus acertos e erros”. Sendo assim:

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

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

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

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

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

De acordo com Rabelo (1998), é preciso fazer da avaliação um instrumento que auxilie a aprendizagem. É um momento de conhecer melhor os

alunos e interagir com eles. Para Méndez (2002, p. 82), a avaliação deve “[...] constituir uma oportunidade real de demonstrar o que os sujeitos sabem e como o sabem. Somente assim o professor poderá detectar a consistência do saber adquirido e a solidez sobre a qual vai construindo seu conhecimento”. Nesse aspecto:

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

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

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

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



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

[...] a ideia de avaliação formativa corresponde ao modelo ideal de uma avaliação: - colocando-se deliberadamente a serviço do fim que lhe dá sentido: tornar-se um elemento, um momento determinante da ação educativa; - propondo-se tanto a contribuir para uma evolução do aluno quanto a dizer o que, atualmente, ele é; - inscrevendo-se na continuidade da ação pedagógica, ao invés de ser simplesmente uma operação externa de controle, cujo agente poderia ser totalmente estrangeiro à atividade pedagógica. (HADJI, 2001, p. 21).

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

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

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

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

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

Para Ramos (2000, p. 15), “[...] a avaliação é formativa, já que conscientiza o aluno em relação ao seu próprio desempenho e o obriga a refletir sobre ele”. Abrecht (1994, p. 69), salienta que “[...] a verdadeira avaliação formativa começa no momento em que se põe o aluno a refletir sobre os objetivos que lhe são propostos”. Segundo Hoffmann (1995, p. 153), avaliação significa a ação provocativa do professor, “[...] desafiando o educando a refletir sobre as situações vividas, a formular e reformular hipóteses encaminhando-se a um saber enriquecido”. Nesta perspectiva:

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

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

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

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

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

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

Nessa perspectiva, segundo Méndez (2002, p. 62, grifos do autor), “*avaliar é conhecer, é contrastar, é dialogar, é indagar, é argumentar, é deliberar, é raciocinar, é aprender*. [...] Quem avalia com intenção formativa quer conhecer a

qualidade dos processos e dos resultados”. Para Bloom; Hastings e Madaus (1983, p. 67), “[...] seu objetivo não consiste em atribuir nota ou um certificado para o aluno, mas ajudar tanto ao professor como ao aluno a se deter na aprendizagem específica necessária ao domínio da matéria”. Dessa forma:

[...] Chega de confundir a avaliação da aprendizagem com exames. A avaliação da aprendizagem, por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, diversa dos exames, que não são amorosos, são excludentes, não são construtivos, mas classificatórios. A avaliação inclui, traz para dentro; os exames selecionam, excluem, marginalizam. (LUCKESI, 2000, p. 07).

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

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

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

Como nos mostra Abrecht (1994), além de todas as funções da avaliação formativa, a mais importante é a de instrumento de ajuda. E este

instrumento tornará mais interessante quanto mais essa ajuda for pertinente e adequada aos problemas que vão surgindo.

### 1.1.3 Somativa

A avaliação somativa acontece no final do processo de ensino. Serve para ver o que o aluno aprendeu depois de todo conteúdo trabalhado pelo professor. São atribuídas notas que serão divulgadas posteriormente. Conforme Bloom; Hastings e Madaus (1983, p. 98), a avaliação somativa é realizada no final de um período de ensino, “[...] a fim de atribuir uma nota ou dar um certificado aos alunos, relativos a uma unidade, capítulo, curso ou trabalho semestral, entre outras coisas”. E acrescentam que “[...] é justamente a avaliação que gera tanta ansiedade e defesa entre os alunos, professores e programadores do ensino”. (BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1983, p. 128). Nesta perspectiva:

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

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

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

Haydt (1988, p. 25), afirma que a avaliação somativa supõe uma comparação, “[...] pois o aluno é classificado segundo o nível de aproveitamento e rendimento alcançado, geralmente em comparação com os demais colegas, isto é, com o grupo classe”. E acrescenta que em um sistema escolar seriado, faz-se necessário “[...] promover os alunos de uma série para outra, e de um grau ou curso para outro. O aluno vai ser promovido de acordo com o aproveitamento e o nível de adiantamento alcançado”. (HAYDT, 1988, p. 25). Diante disso:

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

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

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

Os profissionais da escola não devem utilizar a avaliação apenas como instrumento de classificação. Na visão de Vasconcellos (2002, p. 57), ela tem que servir para uma “[...] tomada de decisão quanto às providências a tomar rumo ao objetivo principal do processo ensino-aprendizagem que é o crescimento e a aprendizagem do aluno”. Para Luckesi (2002), a avaliação exercida apenas com a função de classificar alunos, não dá ênfase ao desenvolvimento e em nada auxilia o

crescimento deles na aprendizagem. Luckesi (2002, p. 35), destaca que a função classificatória “[...] subtrai da prática da avaliação aquilo que lhe é constitutivo: a obrigatoriedade da tomada de decisão quanto à ação, quando ela está avaliando uma ação”.

A avaliação assume uma dimensão mais abrangente. Ela não se reduz apenas a atribuir notas. As práticas avaliativas classificatórias, como afirma Hoffmann (2005, p. 16), “[...] fundam-se na competição e no individualismo, no poder, na arbitrariedade presentes nas relações entre professores e alunos, entre os alunos e entre os próprios professores”. Nesse aspecto:

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

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

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

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

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

Ainda nesta mesma linha de considerações, Lima (1970, p. 600), ressalta que “as comparações criam competição, ódio, inveja, desânimo”. Nessa perspectiva:

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

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



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

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

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

Como nos mostra Rabelo (1998, p. 80), “[...] precisamos transformar o discurso avaliativo em mensagem que faça sentido, tanto para quem a emite quanto para aquele que a recebe”. E acrescenta que, “[...] o objetivo primeiro é uma boa aprendizagem. A avaliação deve tornar-se o momento e o meio de uma comunicação social clara e efetiva”. (RABELO, 1998, p. 80). Diante disso:

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

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

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

No capítulo seguinte veremos a importância dos instrumentos avaliativos para uma avaliação integral, comprometida com o processo ensino-aprendizagem.

## 2. INSTRUMENTOS AVALIATIVOS

A avaliação é o processo de coleta e análise de dados. Os recursos que são usados para isso chamam-se instrumentos de avaliação. Para a realização de uma avaliação integral, existe uma grande variedade de instrumentos avaliativos, sendo que devem ser selecionados visando os objetivos propostos.

O professor deve usar todos os recursos disponíveis para obter o máximo de informações sobre o desenvolvimento e o aproveitamento escolar do aluno. Para isso, não convém utilizar apenas um instrumento de avaliação, confiando apenas em seu resultado, mas sim, é recomendável o uso de técnicas diversificadas e instrumentos variados para um melhor aproveitamento do ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, Haydt (1988, p. 55), afirma que “[...] quanto mais dados ele puder colher sobre os resultados da aprendizagem, utilizando instrumentos variados e adequados aos objetivos propostos, tanto mais válida será considerada a avaliação”.

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

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

Luckesi (2000) acrescenta que um instrumento de coleta de dados pode ser desastroso, na avaliação da aprendizagem, ou em qualquer tipo de

avaliação, na medida em que não colete, de forma significativa e com qualidade, os dados necessários para o processo de avaliação. Nesse caso, um instrumento impróprio pode alterar completamente a realidade, oferecendo uma base inadequada para a qualificação do objeto da avaliação e, conseqüentemente conduzir a uma decisão distorcida. “Aplicar instrumentos de avaliação exige muitos cuidados para que não distorçam a realidade [...]”. (LUCKESI, 2000, p. 10). Nesse sentido:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Quanto à aplicação, o professor pode prestar atenção somente a esse momento, perdendo de vista a atitude atenta, o cuidado, a avaliação constante, deixando de acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem no dia-a-dia da sala

de aula. “O professor pode se acomodar a observar isto e não o cotidiano, o movimento mesmo da aprendizagem”. (VASCONCELLOS, 1998, p. 69).

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

Os instrumentos, para surgir efeito no processo educativo, devem ser o mais rápido possível analisados e devolvidos aos alunos e não acumulados para serem “corrigidos” só no final do bimestre, pois se o professor demora na devolução, não tem como captar logo as necessidades e os alunos ficam sem tomar consciência de seu desenvolvimento. É fundamental o feedback no retorno do processo avaliativo ao aluno e espaço para este solicitar esclarecimentos sobre a correção feita pelo professor. Para Vasconcellos (1998, p. 70), “[...] isto é o mínimo que se espera numa relação democrática de ensino”.

De acordo com Vasconcellos (1998), para a tomada de decisão, o que se espera do professor é que este utilize da avaliação para perceber as reais necessidades dos alunos e planejar o que fazer para ajudá-los a superá-las. Nessa perspectiva:

- Os objetivos não atingidos pelos alunos devem ser retomados e retrabalhados imediatamente em sala de aula;
- O professor deve fazer auto-análise para saber se há necessidade de rever sua forma de ensinar aquele conteúdo;
- Estes objetivos devem ser incluídos na próxima avaliação, dando oportunidade de expressão na nova síntese de conhecimento e permitindo ao professor saber se os alunos superaram a dificuldade. (VASCONCELLOS, 1998, p. 70).

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

## 2.1 AUTO-AVALIAÇÃO

De acordo com Haydt (1988), a auto-avaliação é uma forma de apreciação geralmente usada decorrente de um comportamento intencional. Se o aluno está bem orientado, ele sabe dizer o que conseguiu aprender e em que precisa melhorar. A auto-avaliação, realizada na escola, é a apreciação feita pelo próprio aluno, dos resultados por ele obtidos.

Criando oportunidade para que os alunos pratiquem a auto-avaliação, estes, estarão desenvolvendo a noção de responsabilidade e atitude crítica, começando por analisar a si mesmos, seus erros e acertos, assumindo assim, a responsabilidade por seus atos. “Os alunos devem adotar uma atitude crítica inicialmente sobre seu comportamento e em relação a seus próprios conhecimentos”. (HAYDT, 1988, p. 147).

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

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

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



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

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

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

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

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

Conforme Haydt (1988, p. 153), “[...] a auto-avaliação tem como limitação o fato de depender da franqueza e da boa vontade de quem responde”. Porém, do ponto de vista pedagógico, apresenta a vantagem de permitir ao

educando uma reflexão de seus pontos fortes e fracos, assumindo a responsabilidade de seus atos. Nesse aspecto:

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

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

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

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

Conforme Vasconcellos (1998),

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

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

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

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

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

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

## 2.2 A OBSERVAÇÃO E SEU REGISTRO

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

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

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

- a consecução de alguns objetivos de ensino, como por exemplo os que descrevem a habilidade de executar tarefas motoras, os relacionados à educação física, ou aqueles que se referem aos resultados de aprendizagem em educação artística (artes plásticas, música, artes cênicas e expressão corporal);
- a consecução de certos objetivos educacionais na área afetiva, envolvendo interesses, hábitos e mudança de atitudes;
- o comportamento social, traduzido em termos de habilidades de convívio social;
- alguns aspectos referentes ao desenvolvimento físico. (HAYDT, 1988, p. 124).

Haydt (1988) afirma que a observação direta da atividade e do comportamento do aluno pode ser casual ou sistemática, sendo registrada em anedotários, fichas cumulativas, lista de verificação ou escalas de classificação.

Na sala de aula, geralmente os professores aplicam a observação casual, observando seus alunos de maneira espontânea e informal. De acordo com D’Antola (apud HAYDT, 1988, p. 125), a observação casual ou informal, é a que

ocorre “[...] com maior freqüência, porque os indivíduos que participam do processo escolar observam constantemente uns aos outros; professores observam alunos, alunos observam professores, etc. [...]”.

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

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

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

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

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

Para que os dados obtidos na observação sejam realmente úteis, como nos mostra Haydt (1988), devem ser anotados, constituindo um registro de fatos significativos da vida escolar do educando, sendo geralmente chamados de anedotário. Portanto, “[...] *anedotário* é um registro escrito que descreve a conduta

do aluno, observada em determinadas situações de sua vida escolar e durante um certo período de tempo". (HAYDT, 1988, p. 126, grifos do autor). Para ajudar a tornar os registros das observações mais objetivos e úteis, Haydt (1988) faz as seguintes recomendações:

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

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

Ficha cumulativa, como o próprio nome indica, é uma ficha individual que acompanha o aluno de série em série, onde são registrados os fatos significativos de sua vida escolar, como o aproveitamento e as dificuldades na aprendizagem, resultados de testes e provas, promoção no final de cada ano letivo, e também informações sobre seu desenvolvimento físico e emocional, habilidades e reações comportamentais mais frequentes. Esse tipo de ficha também contém espaços para que o professor de cada série possa anotar sua opinião sobre o aluno, seu rendimento e ajustamento pessoal. (HAYDT, 1988, p. 129-130).

A lista de verificação, segundo Haydt (1988, p. 130), é uma ficha que “[...] contém uma relação de comportamentos a serem observados, com um espaço reservado para anotações, ou então para indicar a presença ou ausência dos

comportamentos enumerados”. Serve como guia para o observador e como forma de registro, podendo ser elaborada individualmente para cada aluno, ou ser construída em forma de quadro contendo o nome de todos os alunos da classe.

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

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

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

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

- Determinar o objetivo a ser avaliado.
- Desdobrar o objetivo em comportamentos observáveis.
- Estabelecer as dimensões do comportamento, especificando seus vários graus ou níveis, de forma a constituir uma escala ou amplitude.
- Definir os diversos graus ou níveis da escala com precisão, diferenciando uns dos outros e usando palavras ou frases que tenham significado claro e inequívoco. [...]. (HAYDT, 1988, p. 133).

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

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

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

### 2.3. PROVA

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



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

A prova pode ser de três tipos: oral, objetiva e dissertativa.

### 2.3.1. Prova Oral

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

Conforme Haydt (1988), a prova oral apresenta a vantagem de avaliar a capacidade crítica e reflexiva do educando, no que se refere ao tema abordado. “A prova oral tem como função principal avaliar conhecimentos e habilidades de expressão oral, por isso é especialmente recomendada no ensino de línguas”. (HAYDT, 1988, p. 61). É utilizada no ensino de línguas estrangeiras, para avaliar a pronúncia e a fluência do vocabulário.

Como desvantagem, a prova oral é de difícil aplicação em classes com muitos alunos, pois como cada aluno é avaliado individualmente, requer muito tempo para a sua realização, sendo mais recomendada para classes com poucos alunos. Além dessa, a prova oral apresenta outras desvantagens, de acordo com Haydt (1988):

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

Com o aumento do número de alunos nas escolas, avaliar oralmente todos os alunos, um por vez, demandava um longo tempo, mais do que o disponível. Nesse sentido, era mais fácil, de acordo com Haydt (1988), ditar as questões ou escrevê-las na lousa para que os alunos copiassem e respondessem por escrito, permitindo que todos os alunos fossem avaliados no mesmo momento. Com isso, surgiram as provas escritas, que foram sendo adotadas como recurso de avaliação.

### 2.3.2. Prova Objetiva ou Teste

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

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

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

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

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

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

As provas objetivas devem ser cuidadosamente preparadas e aplicadas, sendo que as questões devem ser de boa qualidade. “Não pense em prepará-la de véspera, pois uma prova objetiva demora para ser feita”. (MEDEIROS, 1974, p. 29). Para isso, é importante que o professor se informe sobre alguns princípios fundamentais relacionados à construção de testes objetivos para aplicá-los aos seus alunos. Dessa forma, como nos mostra Haydt (1988), para elaborar bons testes é preciso:

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

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

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

Definidos os comportamentos e as áreas de conteúdo a serem avaliados, e escolhidos os tipos de questão, “[...] é preciso estabelecer o número

total de itens, distribuindo-os de acordo com a ênfase relativa de cada objetivo”. (HAYDT, 1988, p. 97).

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

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

Depois que o teste estiver elaborado, o professor precisa reler e analisar cada item, eliminando qualquer questão que não esteja satisfatória. “A revisão é importante, pois muitas vezes permite a descoberta e correção de falhas que passaram despercebidas no momento da redação”. (HAYDT, 1988, p. 98).

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

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

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

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

Na visão de Haydt (1988), esse tipo de item apresenta as seguintes vantagens: “[...] é de fácil construção e correção, reduz ao mínimo a possibilidade de acerto casual, além de ocupar pouco espaço na folha, permitindo ao professor colocar muitos deles num teste [...]”. Algumas sugestões são apresentadas para a elaboração de questões de resposta curta:

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

De acordo com Haydt (1988), a questão de lacuna consiste em uma ou mais frases com partes omitidas, correspondendo a espaços em branco, devendo ser preenchidos com uma palavra ou número.

É bem semelhante com o item de resposta curta com enunciado incompleto, a diferença é que a questão de resposta curta aparece somente um espaço no final da frase, enquanto a lacuna pode apresentar mais de um espaço em branco em qualquer lugar da afirmação.

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

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

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

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

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

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

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

É o tipo de item muito usado devido à sua flexibilidade, se adaptando bem aos objetivos instrucionais e conteúdos de ensino. A sua correção é fácil, porém requer certo tempo e habilidade criativa.

Haydt (1988) recomenda para a elaboração de questões de múltipla escolha os seguintes aspectos:

- Apresentar a ideia ou problema contido no suporte do item de forma definida e breve, usando uma pergunta direta ou uma declaração incompleta.
- Garantir sempre a inclusão de uma resposta correta ou que seja considerada a melhor para cada item.
- Redigir as diversas alternativas de forma que todos pareçam plausíveis à primeira vista, embora apenas uma delas seja a correta. [...].
- Todos os itens de múltipla escolha de um teste com o mesmo número de alternativas. [...].
- Tornar todas as alternativas gramaticalmente ajustadas ao suporte, para não dar indicações da resposta correta. (HAYDT, 1988, p. 109).

Os alunos precisam ser informados pelos professores ou pela equipe da escola, com antecedência, sobre o tipo de teste que será aplicado e a forma das questões, para que não sejam pegos de surpresa.

É aconselhável que os testes sejam entregues aos alunos redigidos, para que não percam tempo copiando os itens. Também é conveniente que o

professor leia as questões em voz alta para os alunos, antes do início do teste, para garantir o entendimento e solucionar as dúvidas dos alunos em relação às questões.

### 2.3.3. Prova Dissertativa

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

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

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

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

As provas dissertativas apresentam as seguintes vantagens, de acordo com Haydt (1988, p. 117):



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

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

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

4 - Pode ser copiada da lousa. [...] pois a prova de dissertação contém poucas questões.

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

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

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

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

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

Ao formular as questões, é preciso ter em mãos os objetivos e o conteúdo estudado, para garantir sua validade, assegurando que o que será avaliado seja o conteúdo que foi desenvolvido em sala de aula, para não prejudicar o alunado. Conforme Haydt (1988), mesmo a prova de dissertação constando de

poucos itens, “[...] é preciso estar atento para que as questões formuladas representem os objetivos mais relevantes e os aspectos mais significativos do conteúdo abordado”. (HAYDT, 1988, p. 119). Complementando essa questão, de acordo com Medeiros (1974, p. 150), “[...] formule questões que exijam domínio de material importante (pois que sendo poucas as perguntas não se pode perder tempo com aspectos secundários)”.

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

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

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

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

O comportamento que o professor precisa ter, no momento de corrigir as provas dos alunos, segundo Medeiros (1974, p. 154, grifos do autor) é a de “[...] evitar o efeito de *halo*, isto é, que a aparência geral da prova (limpeza,

paragrafação, caligrafia) e a qualidade das primeiras questões interfiram no julgamento da prova inteira”. O mesmo acrescenta que, “[...] a menos que um dos objetivos seja medir a fluência verbal ou caligrafia, não permita que tais fatores perturbem o julgamento da matéria em causa”. (MEDEIROS, 1974, p. 155). Nesse sentido:

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

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

Assim que puder, o professor tem que entregar os resultados das provas aos alunos, não demorando muito tempo na correção, para que os alunos fiquem cientes do seu resultado, para saberem o que erraram e o que acertaram. Para Medeiros (1974, p. 155), “[...] decorridas algumas semanas, muitos só querem saber a nota, perdendo a oportunidade de aproveitar melhor todo o trabalho do professor, ao julgar as provas”.

Geralmente após a correção de uma prova dissertativa ou objetiva, o professor apresenta ao aluno uma simples nota, como resultado de seu desempenho. Na visão de Haydt (1988, p. 112), “[...] para que ela adquira realmente significado é preciso que o professor comente o resultado da prova, mostrando ao aluno seus erros e acertos”. Sendo assim:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Para Rabelo (1998),

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

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

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

## 2.4 PORTFÓLIO

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

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

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

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

Deve-se salientar que o portfólio, na visão de Nunes (1999), não é uma pasta onde se arquivam todos os trabalhos realizados pelo aluno. Este, sim, seleciona apenas os que achar relevantes, após uma análise crítica do mesmo. O

importante não é o portfólio em si, mas o que o aluno aprendeu ao fazê-lo, a sua consciência em que progrediu ou regrediu depois de certo tempo. Não adiantará se o educando não analisar seus progressos e retrocessos. “É um meio para atingir um fim e não um fim em si mesmo”. (NUNES, 1999, p. 03). Diante disso:

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

O portfólio pode ter uma apresentação bem variada, como afirma Ramos (2000), pode contar com as melhores habilidades do educando, juntamente com uma reflexão das virtudes e fragilidades das mesmas, ou ser uma coleção de suas produções, seja de um tema específico ou de todos os temas abordados em uma disciplina, por exemplo, junto com reflexões pessoais de seu professor, ou de seus colegas, etc.

Segundo o mesmo autor, é recomendável que seja o próprio aluno quem decida qual formato e qual conteúdo o seu portfólio deve ter, auxiliado pelo professor sempre que precisar.

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

Em um portfólio, na visão de Quintana (2003, p. 167), podemos encontrar:



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

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

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

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

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

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

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

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

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

O uso do portfólio, como instrumento avaliativo, apresenta diversas vantagens. Para Quintana (2003), seu uso é benéfico tanto para o professor como para o aluno. Oferece oportunidade de conhecer como pensa cada estudante e como é seu processo de raciocínio, além de o professor não precisar avaliar tantos trabalhos escritos.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## 2.5. MAPA CONCEITUAL

O mapa conceitual ou mapas de conceito, conforme Socorro (2004), são diagramas que indicam a relação entre conceitos ou entre palavras que são

usadas para representar conceitos. Segundo a mesma autora, esses mapas não possuem como objetivo demonstrar sequências e temporalidade.

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

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

Os mapas de conceitos podem ser compreendidos como diagramas que relacionam conceitos de um assunto abordado na sala de aula, em específico, e, por conseguinte as relações funcionais entre determinadas palavras-chave, que estão inerentes à própria sequência dos conceitos na cognição dos alunos. (BARBOSA et al. (2005, p. 03).

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

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

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

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

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

Assim como os demais instrumentos de avaliação, o mapa conceitual apresenta as seguintes vantagens, segundo Souza (2007):

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### 3 METODOLOGIA

Para fins de análise, utilizamos a abordagem qualitativa, a qual propicia uma relação mais próxima entre pesquisador e informante, onde o pesquisador participa da realidade investigada. A escolha por esta abordagem deu-se em função de que em nosso entendimento é a forma mais adequada.

De acordo com Richardson (1999, p. 79), “a abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma opção do investigador, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social”. E acrescenta que “o método qualitativo difere, em princípio, do quantitativo à medida que não emprega um instrumental estatístico como base do processo de análise de um problema [...]”. (RICHARDSON, 1999, p. 79).

No método qualitativo a relação entre pesquisador e informante é muito próxima, o que possibilita informações detalhadas, descrevendo a realidade concreta. Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa, ainda conforme Richardson (1999, p. 80), “[...] podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais [...]”.

Pretendeu-se fazer uso da pesquisa bibliográfica, explicitando as concepções de diferentes autores sobre avaliação utilizando livros, artigos científicos, periódicos e pesquisa de campo em uma instituição do Município de Londrina com alunos do Ensino Fundamental, professores e equipe pedagógica, utilizando o instrumento de aplicação de questionários.

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

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



A pesquisa de campo foi realizada em uma Escola Estadual situada na Zona Periférica Central da cidade de Londrina, estado Paraná, no final do ano de 2009. Foi realizada no período matutino, que conta com 101 alunos matriculados, divididos em quatro turmas: Quinta-série com 31 alunos; Sexta-série com 30 alunos; Sétima-série com 22 alunos e Oitava série com 18 alunos. Os alunos pertencem à classe popular, sendo que em sua maioria são residentes de bairros próximos à escola.

Foram aplicados questionários com perguntas dissertativas à pedagoga do turno matutino (apêndice A), oito professores (apêndice B) e vinte alunos (apêndice C), distribuídos nas séries de quinta a oitava. A escolha destes pela pedagoga para responderem ao questionário foi determinada segundo as seguintes características: os (as) menos bagunceiros (as) e os (as) que responderiam ao questionário com seriedade.

O questionário referente à pedagoga conta com três perguntas, dos professores, sete perguntas e dos alunos, cinco. Os professores e alunos participantes foram escolhidos pela pedagoga da instituição, assim como a quantidade foi determinada por ela. As respostas foram escritas pelos próprios participantes. Com relação ao procedimento ético em pesquisa, foi necessário buscar o consentimento dos participantes.

O questionário dos alunos foi aplicado no horário do intervalo, em dois dias da mesma semana. No primeiro dia, foi feito o questionário com dez alunos e no segundo dia, com mais dez. Nos dois dias, os alunos foram divididos em pequenos grupos de três e quatro alunos. Após fazer com quatro alunos, em seguida vinham mais três e assim por diante. Eles ficavam separados para ninguém olhar a resposta do outro. Os grupos continham alunos de séries diversificadas.

As perguntas eram lidas, uma de cada vez, e se eles não a entendiam, nós explicávamos. Todos os alunos se mostraram bem à vontade para responder o questionário e nenhum deles deixou de responder alguma pergunta. A maioria se mostrava curioso e perguntava qual era o motivo de eles estarem respondendo ao questionário.

Com a pedagoga e com os professores não deu para realizarmos pessoalmente, pois estavam ocupados. A pedagoga solicitou que deixássemos o seu questionário e dos professores com ela, que passaria aos professores para

responderem com mais calma. Na semana seguinte voltamos para recolher os questionários. Alguns professores ainda não tinham respondido e a pedagoga nos pediu para retornarmos à escola na próxima semana. Todos responderam todas as perguntas, assim como os alunos.

Em meio às principais características dos participantes, a pedagoga do período matutino tem 31 anos de idade, é do sexo feminino, possui graduação em Pedagogia e especialização em Administração, Orientação e Supervisão Escolar.

Com relação aos professores utilizaremos as siglas (P1 para professor (a) 1; P2 para professor (a) 2, e assim por diante) para a identificação dos mesmos. Dentre os oito professores: **P1** tem 43 anos de idade, é do sexo feminino, possui graduação em Ciências Biológicas, pós-graduação em Biologia e Didática da Educação e ministra a disciplina de Ciências; **P2** tem 31 anos de idade, é do sexo feminino, possui graduação e pós-graduação em Geografia e ministra a disciplina de Geografia; **P3** tem 44 anos de idade, é do sexo feminino, possui graduação em Letras: Português/Inglês, pós-graduação em Língua Inglesa e ministra a disciplina de Português; **P4** tem 24 anos, é do sexo feminino, possui graduação em Licenciatura Plena em Matemática, pós-graduação em Educação Especial e ministra a disciplina de Matemática; **P5** tem 52 anos de idade, é do sexo feminino, possui graduação em Letras: Português/Inglês, pós-graduação em Literatura e Estudos da Linguagem/Literatura Infanto Juvenil e ministra a disciplina de Inglês; **P6** tem 47 anos, é do sexo feminino, possui graduação em Educação Física e ministra a disciplina de Educação Física; **P7** tem 33 anos, é do sexo masculino, possui graduação em Artes Plásticas, pós-graduação em Arte e Educação e ministra a disciplina de Artes; **P8** tem 61 anos de idade, é do sexo feminino, possui graduação em Pedagogia, pós-graduação em Didática Geral, trabalha na Sala de Recursos de Educação Especial, e ministra todas as disciplinas.

Do total de 20 alunos, 07 são do sexo masculino e 13 do sexo feminino; 03 estão com 11 anos de idade, 04 com 12 anos, 02 com 13 anos, 08 com 14 anos, 02 com 15 anos e somente 01 com 16 anos; 05 estão cursando a quinta-série, 04 a sexta-série, 05 a sétima-série e 06 a oitava-série; 07 alunos no geral já reprovaram de ano e 13 alunos nunca reprovaram; dos que reprovaram, 01 aluno reprovou a segunda-série, 01 reprovou a quarta-série, 03 reprovaram a quinta-série

e 03 reprovaram a sexta-série. Somaram-se oito no geral, pois um aluno (a) reprovou duas séries.

As respostas dos questionários foram agrupadas em categorias para análise, digitadas e expostas em quadros descritivos para melhor visualização dos dados coletados.

## 4 RESULTADOS

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

Primeiramente analisamos a visão da pedagoga da instituição pesquisada, sobre a avaliação da aprendizagem, em seguida dos professores e por último, dos alunos.

No quadro I, apresentamos a concepção avaliativa da pedagoga da escola investigada, e a forma como organiza a prática avaliativa em sua escola, envolvendo instrumentos e o processo de formação continuada acerca da temática.

### Quadro 1 – Visão da Pedagoga

<b>1) O que é avaliar?</b>
“Avaliar é constatar, através de instrumentos que possibilitem diagnosticar, se houve ou não apreensão do conteúdo trabalhado”.
<b>2) Quais os instrumentos de avaliação que permeiam o cotidiano escolar?</b>
“Avaliação diagnóstica; provas objetivas; provas subjetivas; trabalhos; pesquisas; seminários; avaliação oral, entre outros”.
<b>3) As concepções avaliativas são discutidas nas reuniões pedagógicas e grupos de estudo?</b>
“Sim. As concepções de avaliação são constantemente analisadas. O corpo docente busca implementar a proposta de avaliação expressa no Projeto Político Pedagógico da escola, ou seja: uma proposta de avaliação diagnóstica, mediadora, que acompanha o desenvolvimento do aluno ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem”.

Com base nos dados coletados, observa-se que a pedagoga apresenta uma concepção de avaliação voltada para o desenvolvimento do aluno ao longo do processo de ensino-aprendizagem e não somente voltada à classificação. As concepções avaliativas são discutidas nas reuniões pedagógicas e os docentes buscam implementar a proposta de avaliação contida no Projeto Político Pedagógico da instituição.

No cotidiano escolar permeiam diversos instrumentos avaliativos, não ficando restrito somente às provas. A diversidade de instrumentos é importante para se obter um melhor aproveitamento do processo ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, com a utilização de diversas técnicas e instrumentos avaliativos, o professor não prejudica nenhum aluno e torna a avaliação mais completa, com mais elementos sobre o desenvolvimento escolar de seus alunos. Com isso, Haydt (1988, p. 55), afirma que “[...] quanto mais dados ele puder colher sobre os resultados da aprendizagem, utilizando instrumentos variados e adequados aos objetivos propostos, tanto mais válida será considerada a avaliação”.

Conforme a visão dos professores, como pode ser observado no Quadro 2, a maioria deles(as) (25%) disseram que avaliar seus alunos é coletar informações sobre sua aprendizagem e identificar o que foi aprendido ao longo do processo de ensino, para então recuperar o que ficou deficiente. “Avaliar é coletar informações sobre a aprendizagem dos alunos e para isso é necessário a atribuição de uma nota”. (P2). Já a minoria (12.5%) afirmou que avaliar é analisar o aluno como um todo, do que atingiu ou não do conteúdo no decorrer do bimestre, assim como avaliar o próprio trabalho, saber se eles entendem tudo que foi explicado, ou se é preciso mudar a prática de ensino. Para um (uma) professor (a) não se deve avaliar o aluno dentro da sua proposta de ensino. “Para mim é injusto avaliar o aluno, porque a arte trabalha com a criatividade do aluno e é complicado medir ou decidir o quanto a pessoa é criativa”. (P7).

**Quadro 2 – Opinião dos professores sobre avaliação**

<b>1) Para você o que é avaliar os seus alunos?</b>	
Coletar informações sobre a aprendizagem dos alunos	02 professores (as) 25%
Identificar o que foi aprendido ao longo do processo ensino-aprendizagem	02 professores (as) 25%
Analisar o aluno como um todo	01 professor (a) 12.5%
Significa avaliar o meu trabalho	01 professor (a) 12.5%
Saber se eles entendem tudo o que foi explicado	01 professor (a) 12.5%
Avaliar o aluno é injusto	01 professor (a) 12.5%
<b>TOTAL</b>	<b>08</b> <b>100%</b>

De acordo com Luckesi (2000, p. 07), “[...] avaliar um educando implica, antes de mais nada, acolhê-lo no seu ser e no seu modo de ser, como está, para, a partir daí, decidir o que fazer”. E acrescenta que “[...] o avaliador é o adulto da relação de avaliação, por isso ele deve possuir a disposição de acolher. Ele é o detentor dessa disposição. E, sem ela, não há avaliação”. (LUCKESI, 2000, p. 07).

Verifica-se no Quadro 3, que para a grande maioria dos professores (87.5%), a avaliação adotada na disciplina é coerente com os objetivos propostos. “A avaliação é feita dia-a-dia, através das atividades propostas por mim e realizada pelo aluno, pois o atendimento é individual com planejamento individualizado”. (P8).

Somente um (uma) professor (a) afirma que não, que a avaliação adotada na disciplina não é coerente com os objetivos propostos, visto que para ele (a), os objetivos nem sempre são alcançados. “Não. Os objetivos nem sempre são alcançados. É por isso que sempre estou renovando e adequando não só a avaliação, mas os conteúdos, para alcançar objetivos”. (P1).

**Quadro 3 – Coerência dos objetivos avaliativos**

<b>2) A avaliação adotada na disciplina é coerente com os objetivos propostos?</b>	
Sim	07 professores (as) 87.5%
Não	01 professor (a) 12.5%
<b>TOTAL</b>	<b>08</b> <b>100%</b>

Segundo Haydt (1988, p. 14), “A avaliação é funcional, porque se realiza em função de objetivos. Avaliar o processo ensino-aprendizagem consiste em verificar em que medida os alunos estão atingindo os objetivos previstos”.

Ainda de acordo com Haydt (1988, p. 30), “A avaliação, para ser considerada válida, deve ser realizada em função dos objetivos previstos [...] o processo de avaliação começa com a definição dos objetivos”.

Avaliar sem estabelecer objetivos e metas a serem cumpridas, não adiantará em nada o trabalho do (a) professor (a), pois se está realmente pensando no desenvolvimento do ensino-aprendizagem de seus alunos, o(a) professor(a) tem que propor uma avaliação coerente com os pressupostos e objetivos de sua disciplina, caso contrário, a avaliação ficará sem sentido.

Dentre os instrumentos avaliativos que os professores utilizam para avaliar seus alunos, observado no Quadro 4, cada um citou mais de um, por isso o total deu 15. Participação das atividades em sala, como leituras de textos, pesquisas, produção e interpretação; trabalhos individuais e em grupos, feitos em sala ou em casa e provas objetivas e dissertativas, são os mais utilizados segundo os professores. “Participação do aluno em sala, textos escritos, produção e interpretação, tarefa, provas e trabalhos”. (P3).

A minoria avalia pela criação e execução das tarefas propostas e um (uma) professor (a) disse que utiliza todos os instrumentos que ele (a) conhecer. “Todos que eu conhecer, desde um simples visto no caderno, até uma prova bem elaborada”. (P1).

#### Quadro 4 – Instrumentos avaliativos

<b>3) Quais instrumentos avaliativos você utiliza para avaliar?</b>	
Participação em sala de aula	04 professores (as) 26.6% aprox
Trabalhos Individuais e em grupos	04 professores (as) 26.6% aprox
Provas objetivas e dissertativas	04 professores (as) 26.6% aprox
Criação e execução das tarefas propostas	02 professores (as) 13.3 % aprox
Todos que conhecer	01 professor (a) 6.66% aprox
<b>TOTAL</b>	<b>15</b> <b>100% aprox</b>

Como nos mostra o segundo encontro dos grupos de estudo, realizados em escolas estaduais do Paraná (PARANÁ, 2008, p, 01), avaliar é “[...] investigar para intervir. Para realizar essa tarefa, o professor poderá construir os mais variados instrumentos, com a condição de que eles sejam bem elaborados e adequados às suas finalidades”.

Os professores produzindo instrumentos apropriados ao que se pretende atingir com seus objetivos, sem causar medos e enganos aos alunos, só têm a propor uma avaliação de qualidade e bem planejada.

No Quadro 5 pode ser observado que as respostas são bem diversificadas a respeito do que a nota representa para os professores dentro do

sistema de avaliação. Para 25% dos professores, a nota é um processo burocrático, uma exigência do sistema que eles têm que cumprir. “Nota é um processo burocrático”. (P4). “Para mim é uma exigência do sistema, para os alunos têm pouca importância e para as famílias é um referencial”. (P5).

Os (as) demais a analisam como uma consequência do aprendizado; um critério importante que auxilia na avaliação; que nem sempre a maior nota representa que o aluno sabe tudo, e se a nota for muito baixa, é preciso utilizar outras técnicas e instrumentos para avaliar; que a nota pouco representa para o (a) professor (a), representando mais para os alunos e pais de alunos, que a veem como um referencial; que representa a disciplina que o aluno tem em conquistar melhores objetivos e que a nota é dada a partir da produção do aluno. “Para mim pouco representa, mas percebo que os alunos do ensino regular e os pais compreendem melhor o seu desempenho através da nota”. (P8).

#### Quadro 5 – Representação da nota no sistema avaliativo

4) O que a nota representa para você?	
Um processo burocrático	02 professores (as) 25%
Consequência do aprendizado	01 professor (a) 12.5%
Critério importante na avaliação	01 professor (a) 12.5%
Nem sempre a maior nota representa que o aluno sabe tudo	01 professor (a) 12.5%
Representa mais para os alunos e pais dos alunos	01 professor (a) 12.5%
Disciplina que o aluno tem em conquistar melhores objetivos	01 professor (a) 12.5%
Dou a nota a partir da produção do aluno	01 professor (a) 12.5%
<b>TOTAL</b>	<b>08</b> <b>100%</b>

Para Luckesi (2002, p. 24), “[...] as notas se tornam a divindade adorada tanto pelo professor como pelos alunos. [...]. É a nota que domina tudo; é em função dela que se vive na prática escolar”. Os professores precisam propor uma avaliação mais formativa e menos classificatória, a fim de que possam acompanhar o desenvolvimento de seus alunos na verdadeira construção do processo ensino-aprendizagem.



Em se tratando de realizar um feedback para esclarecer a nota dada para o aluno, no momento da entrega das provas, trabalhos, entre outros, como pode ser observado no Quadro 6, a maioria dos professores responderam que realizam sempre e em todos os momentos o feedback, pois é necessário que os alunos saibam da razão da obtenção de terem recebido determinada nota. “O feedback é usado a todo momento, com a análise feita junto ao aluno, do seu desempenho, o que fazia antes, o que faz e fez no momento, inclusive com premiações, conceitos, elogios”. (P8).

Um (uma) professor (a) diz que faz um resumo no quadro dos critérios de cada avaliação, conferindo e corrigindo com os alunos. “Constantemente faço um resumo no quadro dos critérios de cada avaliação, dou chance de conferir junto aos alunos, eu chamo de: conferir, ou seja, correção e reescrita de avaliação no caderno”. (P5). Somente um (uma) professor (a) disse que não realiza sempre o feedback, somente às vezes.

#### **Quadro 6 – Prática do feedback**

<b>5) No momento da entrega das provas, trabalhos, entre outros, você realiza um feedback para esclarecer a nota dada?</b>	
Sim	04 professores (as) 50%
Sempre	02 professores (as) 25%
Em todos os momentos	01 professor (a) 12.5%
Às vezes	01 professor (a) 12.5%
<b>TOTAL</b>	<b>08</b> <b>100%</b>

Para Bloom; Hasting e Madaus (1983, p. 145-147), “[...] o que o aluno precisa é de um feedback que o informe a respeito do que aprendeu e do que ainda necessita aprender”. De acordo com Werneck (1995, p. 117), “todo aluno tem direito a saber por que mereceu uma determinada nota ou conceito”.

Sem a prática do feedback os professores não saberão se os seus procedimentos de ensino estão de acordo ou se precisam ser modificados, visando aperfeiçoar a sua prática pedagógica, ao mesmo tempo em que os alunos não serão

informados sobre seus erros e acertos, a fim de que obtenham mais êxito na aprendizagem.

De acordo com a importância de realizar o feedback, podemos verificar no Quadro 7, que a grande maioria das respostas dos professores são afirmativas, que é importante dar o feedback para os alunos. Para 25% dos professores, o feedback é importante para esclarecer dúvidas que possam ter surgido no momento da realização do trabalho, da prova, da pesquisa, entre outros, ou que venham a surgir no momento da correção, oportunizando com isso, uma nova chance para a aprendizagem. “Sim, porque se eles ficarem com dúvidas sobre a matéria esse é o último momento para esclarecer”. (P4).

Um (uma) professor (a) disse que é importante para ver o que o aluno acertou, devendo-se priorizar os acertos e não os erros; para outro (a) professor (a), os alunos precisam analisar o que erraram, para por meio desses erros fixarem melhor o conteúdo. Já para os demais professores esse momento é importante para esclarecer o porquê de o aluno ter ido bem ou mal; que aumenta com esse feedback o interesse e o desenvolvimento do aluno nas atividades, melhorando sua auto estima e que certamente este é um momento muito importante no processo avaliativo, podendo-se com isso corrigir falhas na avaliação. “Certamente. É um momento muito importante no processo. Muitas vezes pode-se corrigir falhas na avaliação”. (P5).

Somente um (uma) professor (a) afirma que o feedback não é importante, pois os alunos se prendem mais às notas do que à qualidade da avaliação e à importância desse momento. “Não, pois eles se prendem muito às notas e não à qualidade”. (P6).

Para Hoffmann (1995, p. 75, grifos do autor), o professor deve assumir “[...] a responsabilidade de refletir sobre toda a produção de conhecimento do aluno, promovendo o “*movimento*”, favorecendo a iniciativa e a curiosidade no perguntar e no responder e construindo novos saberes junto com os alunos”.

**Quadro 7 – A importância do feedback na avaliação da aprendizagem**

<b>6) Você acha importante dar esse feedback? Por quê?</b>	
Sim, para esclarecer dúvidas	02 professores (as) 25%
Sim, para ver o que acertou	01 professor (a) 12.5%
Sim, para ver o que errou	01 professor (a) 12.5%
Sim, para esclarecer o porquê de o aluno ter ido bem ou mal	01 professor (a) 12.5%
Sim, isto aumenta o interesse e o desenvolvimento do aluno	01 professor (a) 12.5%
Sim, é um momento muito importante no processo	01 professor (a) 12.5%
Não, pois os alunos se prendem mais às notas do que na qualidade	01 professor (a) 12.5%
<b>TOTAL</b>	<b>08</b> <b>100%</b>

Questionados à respeito de em que momento avalia-se os alunos: se durante todo o processo ensino-aprendizagem ou somente no final de um bimestre, 100% dos professores disseram que avaliam seus alunos durante todo o processo ensino-aprendizagem. “A cada dia é um tipo de avaliação”. (P4).

Alguns alegam que a avaliação é feita no dia-a-dia, por meio das atividades propostas e que muitas vezes os alunos nem sabem que estão sendo avaliados. “Os meus alunos são avaliados dia-a-dia, às vezes eles nem sabem que estão sendo avaliados, pois cada pergunta oral que eu faço ou exercício dado, eu estou avaliando. Com isso, eu posso estar também dando outro rumo para ensinar de uma outra forma, “estratégias” de ensino. É uma forma também de me avaliar”. (P1).

Segundo Werneck (1995, p. 31), “não se trata de avaliar somente no final, mas a cada passo do processo de construção do saber”. Avaliando somente no final de um bimestre ou semestre, a avaliação não se tornará formativa, pois não terá o acompanhamento do aluno no processo de sua aprendizagem e o (a) professor (a) não terá tido outras oportunidades para repensar sua prática e avaliar seu próprio trabalho.

Já com relação à visão dos alunos, observa-se no Quadro 8, que para 25% dos participantes o professor (a) transmite clareza em suas explicações do conteúdo, compreendendo com facilidade. “Sim, eles explicam com clareza”. (A1).

Já para outros 25%, alguns professores (as) não ensinam direito e não tem paciência na transmissão do conteúdo, o que compreendem também outros 25% que alegam que nem todos os professores (as) demonstram clareza em suas explicações. “Mais ou menos, porque eles não têm paciência”. (A2).

Para 20% dos alunos, o professor (a) não transmite o conteúdo com clareza, ficando em dúvida, alguns alegando que ficam em dúvida muitas vezes também porque conversam no momento da explicação. “Eu fico em dúvida, porque eu fico conversando”. (A3).

Somente um (uma) aluno (a) afirmou que a maioria dos professores só dão uma “pincelada” no conteúdo, ficando muita informação importante pendente. “Na maioria das vezes eles só dão uma pincelada no conteúdo”. (A4).

Conforme a coordenação de Gestão Escolar do Estado do Paraná, “[...] o trabalho com o conteúdo carrega a forma como o professor e a escola, em seu conjunto, esperam que os sujeitos da aprendizagem compreendam, analisem e se relacionem com o mundo, com o outro [...]”. (PARANÁ, S. I.).

#### Quadro 8 – Clareza na transmissão do conteúdo

1) O professor (a) transmite o conteúdo da disciplina com clareza?	
Sim	05 alunos (as) 25%
Mais ou menos. (Não ensina direito/não tem paciência)	05 alunos (as) 25%
Nem todos (as) demonstram clareza na explicação	05 alunos (as) 25%
Não. Ficam em dúvida	04 alunos (as) 20%
A maioria dos professores (as) só dão uma “pincelada” no conteúdo	01 aluno (a) 05%
<b>TOTAL</b>	<b>20</b> <b>100%</b>

Pode ser verificado no Quadro 9, que dos 20 alunos participantes, 60% afirmam que quando não entendem o conteúdo explicado, o professor (a)

explica de outra maneira para melhor compreensão. Alguns alegam que nesse momento o (a) professor (a) tem que gritar, pois há muita conversa na sala. “Explica sim, mas tem que gritar pra gente poder ouvir. Daí ele explicando a gente entende”. (A5).

Já para 25% dos alunos, o (a) professor (a) não explica de outra maneira, permanecendo com dúvidas, ou explicam da mesma forma que tinham explicado antes. “Não, eles explicam de novo da mesma maneira”. (A6).

Um (uma) aluno (a) alega que os (as) professores (as) não explicam direito para ele, pois ele (a) é repetente. “Não, porque como eu sou repetente, eles não explicam direito”. (A7).

Para 10% dos alunos, alguns professores (as) explicam de outra maneira e outros não e um (a) aluno (a) afirma que isso acontece dependendo da bagunça da turma, que se estiver muita bagunça o (a) professor (a) não explica novamente de outra maneira. “Depende da bagunça da turma!”. (A2).

#### **Quadro 9 – Diferentes modos de explicar**

<b>2) Quando você não entende o conteúdo, o professor (a) explica de outra maneira?</b>	
Sim	12 alunos (as) 60%
Não	05 alunos (as) 25%
Alguns sim, outros não	02 alunos (as) 10%
Depende da bagunça da turma	01 aluno (as) 05%
<b>TOTAL</b>	<b>20</b> <b>100%</b>

Com relação aos instrumentos avaliativos usados pelo professor (a), observa-se no Quadro 10, que a maioria prefere trabalhos em grupo, pois tem mais colaboração dos alunos, ficam mais próximo dos amigos e por ser mais divertido. “Trabalho em grupo, porque eu fico com minhas amigas”. (A8).

Aproximadamente 18% dos alunos só citaram trabalho, alegando que é bem melhor do que fazer prova. Os outros instrumentos avaliativos citados foram: pesquisa, por ser mais fácil de entender; trabalho em dupla, porque conta com a participação de outro colega para ficar mais fácil, um ajudando o outro;

seminário; trabalho individual, por ser mais calmo e prova pesquisa, por ser mais fácil. “Trabalho em dupla, porque conta com a participação dos dois”. (A5).

Somente três alunos responderam que gostam mais de fazer prova. Alguns alunos citaram mais de um instrumento, dando um total de 28.

Com base no segundo encontro dos grupos de estudo (2008), “Provas, testes e os trabalhos em grupo (geralmente chamados trabalhos de pesquisa) são os instrumentos de avaliação privilegiados – quando não únicos – nas práticas avaliativas em nossas escolas”. (PARANÁ, p. 02).

### Quadro 10 – Instrumentos avaliativos mais estimados

<b>3) Dos instrumentos avaliativos que o professor (a) utiliza para avaliar, qual ou quais você gosta mais? Por quê?</b>	
Trabalho em Grupo (porque tem mais colaboração dos alunos)	09 alunos (as) 32.1% aprox
Trabalho	05 alunos (as) 17.8% aprox
Pesquisa (porque é mais fácil de entender)	04 alunos (as) 14.2% aprox
Prova	03 alunos (as) 10.7% aprox
Trabalho em Dupla (porque conta com a participação dos dois)	02 alunos (as) 7.14% aprox
Seminário	02 alunos (as) 7.14% aprox
Trabalho Individual (porque é mais calmo)	02 alunos (as) 7.14% aprox
Prova Pesquisa (porque é mais fácil)	01 aluno (a) 3.57% aprox
<b>TOTAL</b>	<b>28</b> <b>100% aprox</b>

Com relação às provas, podemos observar na Quadro 11, que 70% dos alunos responderam que acham algumas provas fáceis e outras difíceis, dependendo da matéria e do (a) professor (a). “Algumas são fáceis, outras difíceis. Depende da matéria”. (A9).

Para 15% dos alunos as provas são difíceis e para 10% são fáceis. “Não são muito difíceis, porque quem estuda sabe”. (A10). Somente um (uma) aluno (a) alega que as provas são mais ou menos.

Dos 20 alunos, 45% responderam que estudam para as provas, no dia anterior ou no mesmo dia da prova; 35% não estudam, que arriscam a sorte mesmo; um (uma) aluno (a) disse que cola; 10% alegam que às vezes estudam, quando a prova é fácil dizem que não estudam, só estudam quando a prova é difícil e um (uma) aluno (a) diz que estuda mais ou menos. “Às vezes quando a prova é fácil eu não estudo, mas quando é difícil eu tento estudar o máximo que consigo”. (A9). Um (uma) aluno (a) não respondeu se estuda ou não.

Caso os professores utilizem a prova como instrumento de avaliação, esta não poderá ser instrumento de punição, de angústia para os alunos, mas sim, coerente com os objetivos propostos e que somente contenham conteúdos explicados pelo (a) professor (a) em sala e não outros conteúdos que o professor nem ao menos transmitiu aos seus alunos.

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

#### Quadro 11 – Consideração dos alunos sobre prova

4) O que você acha das provas? São fáceis, difíceis? Você estuda para as provas?	
Um (uma) são fáceis e outras difíceis	14 alunos (as) 70%
Difíceis	03 alunos (as) 15%
Fáceis	02 alunos (as) 10%
Mais ou menos	01 aluno (a) 05%
<b>TOTAL</b>	<b>20</b> <b>100%</b>
Estuda para as provas	09 alunos (as) 45%
Não estuda para as provas	07 alunos (as) 35%
Às vezes estuda	02 alunos (as) 10%
Estuda mais ou menos	01 aluno (a) 05%
Não falou se estuda	01 aluno (a) 05%
<b>TOTAL</b>	<b>20</b> <b>100%</b>

Verifica-se no Quadro 12, que a grande maioria dos alunos (50%) disseram que o professor (a) não pede para refazer as questões que não acertou nas provas, alegando que o (a) professor (a) segue com outro conteúdo, que não tem paciência e que dizem que os alunos não estudam. “Não. Ele segue outro conteúdo”. (A11).

Um (uma) aluno (a) disse que antes o (a) professor (a) pedia para refazer as questões, mas que não pede mais. “Antes pedia, mas agora não pede”. (A6). Outro (a) aluno (a) afirmou que isso é muito raro de acontecer e que não viu isso acontecer no ano todo. “Muito raro, acho que isso não aconteceu este ano ainda”. (A4).

Já 30% dos alunos disseram que alguns professores pedem para refazer as questões que não acertou e outros não, depende muito do professor. E 20% dos alunos responderam que o professor (a) pede para refazer as questões, uns passam no quadro ou no caderno e explicam o que não acertou. “Sim, algumas passam no quadro e outras não”. (A5).

Um (uma) aluno (a) disse que quando o aluno (a) precisa de nota o (a) professor (a) pede para refazer as questões no caderno, mas quando não precisam de nota ele (a) só corrige a prova. “Quando preciso de nota, ela pede para escrever as questões no caderno, mas quando já tem a nota que precisa, ela só corrige”. (A9).

**Quadro 12 – Aprendendo com o erro**

<b>5) O professor (a) pede para refazer as questões que você não acertou nas provas?</b>	
Não	10 alunos (as) 50%
Alguns sim, outros não	06 alunos (as) 30%
Sim	04 alunos (as) 20%
<b>TOTAL</b>	<b>20</b> <b>100%</b>

A pesquisa oportunizou um entendimento maior de como a avaliação da aprendizagem é compreendida e desenvolvida na escola pesquisada, a partir dos



dizeres da equipe pedagógica, representada pela pedagoga do turno matutino, dos professores e alunos de quinta a oitava série do ensino fundamental.

Podemos notar pelas respostas dos (as) professores (as) no quadro 04, sobre quais instrumentos avaliativos que eles utilizam para avaliar seus alunos, que alguns professores não dominam o real conceito do que seja um instrumento avaliativo, tendo em vista que houve respostas que não se tratam de instrumentos, como participação em sala de aula e criação e execução das tarefas propostas.

Nesse sentido, os dados apresentados podem ser úteis para se repensar o conceito de avaliação e as suas finalidades no contexto escolar, a fim de torná-la diagnóstica e formativa e não classificatória, na construção do processo ensino-aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do presente trabalho foi investigar quais as concepções de avaliação que permeiam o cotidiano escolar, analisando o papel da avaliação no dia-a-dia de uma escola de ensino fundamental, explicitando os diferentes entendimentos sobre a temática na visão de diferentes autores, assim como, compreender o que os professores, alunos e equipe pedagógica pensam a respeito da avaliação da aprendizagem.

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

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

A nota ainda é o aspecto primordial dentro do contexto escolar. Os professores usam-na como forma de manter a disciplina em sala de aula, os alunos pensam mais na nota que vão tirar, para passarem de ano, em vez de pensarem se a aprendizagem foi significativa e os pais sempre cobram dos filhos uma nota boa, para que não fiquem de recuperação ou reprovem de ano.

Todos acabam deixando de lado o real significado da avaliação, de auxílio integral do processo de ensino-aprendizagem, à relação diagnóstica e formativa entre professor-aluno, acontecendo a todo momento e não em um só instante no final de um bimestre ou semestre.

A pesquisa de campo foi bastante significativa para analisarmos como a avaliação é compreendida e desenvolvida na escola pesquisada. A maioria das respostas dos professores, assim como da pedagoga, nos questionários, foram voltadas para uma concepção de avaliação voltada para o desenvolvimento do aluno

ao longo do processo de ensino-aprendizagem e não somente voltada à classificação.

Porém, podemos observar por meio das respostas, que apesar da maioria dos professores terem respondido que realizam o feedback e que acham importante a realização do mesmo, visando uma avaliação formativa e não classificatória, as respostas dos alunos perante o mesmo assunto foi contraditória. A grande maioria respondeu que o professor (a) não pede para refazer as questões que errou na prova e que segue com outro conteúdo. Nesse sentido, observamos que a teoria não condiz com a prática.

Os instrumentos avaliativos mais utilizados pelos professores e citados pelos mesmos, são: trabalhos (individuais ou em grupos), provas objetivas e dissertativas, pesquisas. Não há nas respostas instrumentos avaliativos como: portfólio, mapa conceitual, auto-avaliação. Infelizmente são sempre os mesmos instrumentos, sem modificações. O que não sabemos é qual o motivo de não arriscarem por outros instrumentos, se é por causa da comodidade ou por acharem que não dará certo com a turma.

O fato também de alguns professores não saberem realmente o que é um instrumento avaliativo, por algumas respostas apresentadas no quadro 04 da pesquisa de campo, nos faz pensar também como a avaliação é desenvolvida na escola investigada, pois avaliam sem mesmo conhecer ao certo o conceito do que seja um instrumento avaliativo.

Diante dos estudos com base na literatura e observando a escola pesquisada, podemos concluir que ainda a avaliação é voltada para à classificação, tendo a nota como aspecto principal.

Para tentarmos aos poucos ir modificando essa situação, é imprescindível que haja uma boa relação entre professor-aluno, ambos concentrados em fazer da avaliação um momento integrador do processo ensino-aprendizagem, um dos componentes indispensáveis de todo o processo educativo. E investir na formação continuada dos professores, por meio de grupos de estudos, pois apesar de possuírem concepções inovadoras acerca da avaliação, sentem dificuldade de modificar sua postura em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

- ABRECHT, R. **A avaliação formativa**. Rio Tinto. Portugal: Edições Asa, 1994.
- ALVARENGA, G. M. A avaliação formativa e os conteúdos conceituais: a busca da compreensão. In: ALVARENGA, G. M. (org). **Avaliação: o saber na transformação do fazer**. Londrina: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional, Editora da UEL, 2002.
- ALVARENGA, G. M. Avaliação: o olhar dos alunos. In: ALVARENGA, G. M. (org). **Avaliação: o saber na transformação do fazer**. Londrina: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional, Editora da UEL, 2002.
- BARBOSA, M. L. et al. Mapas conceituais na avaliação da aprendizagem significativa. In: **XVI Simpósio Nacional de Ensino de Física**. Curitiba, 2005.
- BLOOM, B.; HASTINGS, J. T.; MADDAUS, G. F. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira, 1983.
- CANEN, A. **Avaliação da aprendizagem em sociedades multiculturais**. Rio de Janeiro: Papel & Virtual, 1999.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- COLOTTO, C. A. Processo de avaliação. In: **Escola para professores**. São Paulo: Abril, julho de 1972, n. 5.
- D'ANTOLA, A. **A observação na avaliação escolar**. São Paulo: Loyola, 1981.
- DEPRESBITERIS, L. Avaliação da aprendizagem – revendo conceitos e posições. In: SOUZA, C. P. de. (org.) **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- ESTEVES, O. P. **Testes, medidas e avaliação**. Rio de Janeiro, Arte e Indústria, 1973.
- HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1988.
- HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.
- HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 7. Ed. Porto Alegre: Mediação, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

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

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

LUCKESI, C. C. **Prática decente e avaliação**. Rio de Janeiro: ABT, 1990.

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

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

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação: abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

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

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

MEZZAROBBA, L.; ALVARENGA, G. M. A trajetória da avaliação educacional no Brasil. In: ALVARENGA, G. M. (org). **Avaliar: um compromisso com o ensino e a aprendizagem**. Londrina: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional, 1999.

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

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

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. **Avaliação: um processo Intencional e Planejado**. 2º Encontro, grupos de estudo. Curitiba, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Políticas Públicas Educacionais. **O que são critérios de avaliação?** Coordenação de Gestão Escolar CGE/CADEP.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

\_\_\_\_\_. **Se a boa escola é a que reprova, o bom hospital é o que mata**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

## APÊNDICES

**APÊNDICE A**

## Questionário Aplicado aos Pedagogos

Solicito a sua colaboração no sentido de responder as questões contidas neste instrumento de pesquisa, o qual tem por finalidade investigar quais concepções de avaliação permeiam o cotidiano escolar, visando seu aspecto integral do processo de ensino-aprendizagem. Informo que o preenchimento não requer identificação e que as informações prestadas serão trabalhadas apenas com o propósito de atender aos objetivos da pesquisa, em caráter confidencial. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. Caso haja necessidade, você poderá preencher mais de uma alternativa. Desde já agradeço antecipadamente.

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo (  ) Masculino (  ) Feminino

Formação:

Graduação: \_\_\_\_\_

Pós-Graduação: \_\_\_\_\_

1) O que é avaliar?

---

---

---

---

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

---

---

---

---



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

---

---

---

---

**APÊNDICE B**

## Questionário Aplicado aos Professores

Solicito a sua colaboração no sentido de responder as questões contidas neste instrumento de pesquisa, o qual tem por finalidade investigar quais concepções de avaliação permeiam o cotidiano escolar, visando seu aspecto integral do processo de ensino-aprendizagem. Informo que o preenchimento não requer identificação e que as informações prestadas serão trabalhadas apenas com o propósito de atender aos objetivos da pesquisa, em caráter confidencial. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. Caso haja necessidade, você poderá preencher mais de uma alternativa. Desde já agradeço antecipadamente.

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo ( ) Masculino ( ) Feminino

Formação:

Graduação: \_\_\_\_\_

Pós-Graduação: \_\_\_\_\_

Série que atua: \_\_\_\_\_

Disciplina que ministra: \_\_\_\_\_

1) Para você o que é avaliar os seus alunos?

---

---

---

---

2) A avaliação adotada na disciplina é coerente com os objetivos propostos?

---

---

---

---

3) Quais instrumentos avaliativos você utiliza para avaliar seus alunos?

---

---

---

---

4) O que a nota representa para você?

---

---

---

---

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

---

---

---

---

6) Você acha importante dar esse feedback? Por quê?

---

---

---

---

7) Em que momento você avalia seus alunos: Durante todo o processo ensino-aprendizagem ou somente no final de um bimestre?

---

---

---

---

**APÊNDICE C**

## Questionário Aplicado aos Alunos

Solicito a sua colaboração no sentido de responder as questões contidas neste instrumento de pesquisa, o qual tem por finalidade investigar quais concepções de avaliação permeiam o cotidiano escolar, visando seu aspecto integral do processo de ensino-aprendizagem. Informo que o preenchimento não requer identificação e que as informações prestadas serão trabalhadas apenas com o propósito de atender aos objetivos da pesquisa, em caráter confidencial. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. Caso haja necessidade, você poderá preencher mais de uma alternativa. Desde já agradeço antecipadamente.

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo ( ) Masculino ( ) Feminino

Série que atua: \_\_\_\_\_

Já reprovou alguma vez? ( ) Sim ( ) Não

Qual a série? \_\_\_\_\_

1) O professor (a) transmite o conteúdo da disciplina com clareza?

---

---

---

---

2) Quando você não entende o conteúdo, o professor (a) explica de outra maneira?

---

---

---

---

3) Dos instrumentos avaliativos que o professor utiliza para avaliar, qual ou quais você gosta mais?

---

---

---

---

4) O que você acha das provas? São fáceis, difíceis? Você estuda para as provas?

---

---

---

---

5) O professor (a) pede para refazer as questões que você não acertou nas provas?

---

---

---

---