

Universidade Federal do Piauí  
Centro de Educação Aberta e a Distância

# AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Ednelza Maria Pereira e Vasconcelos





Ministério da Educação - MEC  
Universidade Aberta do Brasil - UAB  
Universidade Federal do Piauí - UFPI  
Universidade Aberta do Piauí - UAPI  
Centro de Educação Aberta e a Distância - CEAD

# Avaliação da Aprendizagem

Ednelza Maria Pereira e Vasconcelos



2011

PRESIDENTE DA REPÚBLICA *Dilma Vana Rousseff Linhares*  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO *Fernando Haddad*  
GOVERNADOR DO ESTADO *Wilson Nunes Martins*  
REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ *Luiz de Sousa Santos Júnior*  
SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DO MEC *Carlos Eduardo Bielshowsky*  
PRESIDENTE DA CAPES *Jorge Almeida Guimarães*  
COORDENADOR GERAL DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL *Celso Costa*  
DIRETOR DO CENTRO DE EDUCAÇÃO ABERTA E A DISTÂNCIA DA UFPI *Gildásio Guedes Fernandes*

#### COORDENADORES DE CURSOS

ADMINISTRAÇÃO *Antonella Maria das Chagas Sousa*  
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS *Maria da Conceição Prado de Oliveira*  
FILOSOFIA *Zoraida Maria Lopes Feitosa*  
FÍSICA *Miguel Arcanjo Costa*  
MATEMÁTICA *João Benício de Melo Neto*  
PEDAGOGIA *Vera Lúcia Costa Oliveira*  
QUÍMICA *Rosa Lima Gomes do Nascimento Pereira da Silva*  
SISTEMAS DE INFORMAÇÃO *Luiz Cláudio Demes da Mata Sousa*

#### EQUIPE DE DESENVOLVIMENTO

COORDENAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO *Cleidinalva Maria Barbosa Oliveira*  
TÉCNICOS EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS *Ubirajara Santana Assunção*  
*Zilda Vieira Chaves*  
*Elis Rejane Silva Oliveira*  
EDIÇÃO *Roberto Denes Quaresma Rêgo*  
PROJETO GRÁFICO *Samuel Falcão Silva*  
DIAGRAMAÇÃO *Diego Albert*  
REVISÃO *Djanes Lemos Ferreira Gabriel*  
REVISÃO GRÁFICA *Francisca das Dores O. Araújo*

#### CONSELHO EDITORIAL DA EDUFPI

*Prof. Dr. Ricardo Alaggio Ribeiro ( Presidente )*  
*Des. Tomaz Gomes Campelo*  
*Prof. Dr. José Renato de Araújo Sousa*  
*Profª. Drª. Teresinha de Jesus Mesquita Queiroz*  
*Profª. Francisca Maria Soares Mendes*  
*Profª. Iracildes Maria de Moura Fé Lima*  
*Prof. Dr. João Renór Ferreira de Carvalho*

M332a MARIA, Ednelza e Vasconcelos  
Avaliação da Aprendizagem/ Ednelza Mari e  
Vasconcelos - Teresina: EDUFPI/UAPI  
2010  
104 p.

ISBN:978-85-7463-342-8

1- Educação 2 - Avaliação da Aprendizagem  
3 - Avaliação

CDD - 530

© 2011. Universidade Federal do Piauí - UFPI. Todos os direitos reservados.

A responsabilidade pelo conteúdo e imagens desta obra é dos autores. O conteúdo desta obra foi licenciado temporária e gratuitamente para utilização no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil, através da UFPI. O leitor se compromete a utilizar o conteúdo desta obra para aprendizado pessoal, sendo que a reprodução e distribuição ficarão limitadas ao âmbito interno dos cursos. A citação desta obra em trabalhos acadêmicos e/ou profissionais poderá ser feita com indicação da fonte.

A cópia deste obra sem autorização expressa ou com intuito de lucro constitui crime contra a propriedade intelectual, com sanções previstas no Código Penal.

É proibida a venda ou distribuição deste material.

# A apresentação

Recentemente, a avaliação da aprendizagem tem sido muito discutida tanto por especialistas quanto por professores na área educacional, em razão das diversas mudanças ocorridas nos últimos tempos e, mais ainda, em decorrência das várias iniciativas tomadas por mantenedoras, públicas ou privadas, no sentido de reverter o quadro de fracasso escolar.

Por isso, o curso Avaliação da Aprendizagem será um momento apropriado para você, aluno, futuro professor, conhecer, dominar, refletir, questionar, restaurar ou reconstruir os processos avaliativos, especialmente aqueles que são prerrogativas no âmbito das práticas pedagógicas que acontecem no sistema escolar para quem já vivenciou no processo de escolarização como aluno e agora deseja e ou vivencia na condição de educador.

O objetivo deste texto é possibilitar que você, aluno-leitor, compreenda a complexidade da avaliação na educação básica enquanto processo dotado de objetividade.

A carga horária da disciplina é de 75 horas/aulas e está dividida em cinco unidades de ensino, cada uma delas com seus respectivos conteúdos programáticos, selecionados a partir da literatura específica disponível, que serão apresentados em forma de textos de leitura, propostas de atividades, indicação de leituras para enriquecimento e conhecimento mais aprofundado da temática.



# Sumário

9

## UNIDADE 1

### BASES HISTÓRICAS DA AVALIAÇÃO

Pioneiros no Estudo da Avaliação.....	11
As Ideias de Bloom.....	14
Foco no Modelo de Ensino para Mestria.....	16

33

## UNIDADE 2

### PROVAS E TESTES NUMA CONCEPÇÃO MEDIADORA

Perspectivas da Avaliação Mediadora.....	35
Interpretação e Análise de Testes.....	36
Modelo de Testes Referenciados a Critério e a Padrão.....	38

45

## UNIDADE 3

### COMPLEXIDADE DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA ESCOLA BRASILEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Instrumentos e Critérios da Prática Educativa no Ens. Médio.....	50
Práticas Avaliativas- Sentido da Avaliação.....	54
Construção do Paradigma Avaliativo.....	57

69

## UNIDADE 4

### A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Instrumentos e Critérios de Acompanhamento da Aprendizagem.....	71
---	----

79

## UNIDADE 5

### CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM VIGENTES NA ESCOLA

Aspectos Pertinentes à Avaliação.....	92
Ambiente Escolar, Relações Interpessoais e Avaliação.....	96



# UNIDADE 01

## Bases Históricas da Avaliação

### Resumindo

Nesta unidade, estudamos aspectos relativos à evolução histórica da avaliação, enfocando os antecedentes históricos e filosóficos das práticas avaliativas formais, e conhecendo o caminho percorrido pela avaliação no Brasil, desde uma perspectiva de medida, voltada exclusivamente para o resultado de aprendizagem dos alunos, bem como o pensamento de estudiosos que buscavam analisar as diversas variáveis que influem no ato de medir os conhecimentos na aprendizagem.



# 1

## BASES HISTÓRICAS DA AVALIAÇÃO

### Pioneiros no Estudo da Avaliação

Uma das principais preocupações de estudiosos no contexto da avaliação da aprendizagem diz respeito a como atribuir notas aos alunos e como fazer para que essas notas representem o real desempenho do aluno. Ainda hoje avaliar é confundido com medir, talvez pela própria origem histórica da avaliação. Dessa forma, o uso da avaliação como medida vem de longa data.

Segundo Silva apud Libâneo (1995), os primeiros registros surgiram a partir do próprio corpo humano: o pé, o palmo, o dígito e o cúbito. Nasceu da necessidade da utilização do homem primitivo, como escolher peles para confeccionar suas primeiras roupas. Percebe-se que essas medidas eram bastante grosseiras, sem padrões. Naturalmente, foram sendo sistematizadas com maior precisão para serem socializadas. Deixando de ser medidas arbitrárias para unidades naturais, essas fixadas por leis ou decretos reais.

Através de EBEL, tem-se o relato de KUO sobre a presença de exames, já em 2205 a.C. Nessa época, o Grande "Shun", imperador chinês, examinava seus oficiais a cada três anos, com o fim de promovê-los ou demiti-los. O regime competitivo nos exames da China antiga tinha, então, como propósito principal prover o Estado com homens capacitados (DEPRESBITERIS, 1989).

Avançando na história, EBEL relata que no século XIX, nos Estados Unidos da América, Horace MANN criou um sistema de testagem, sendo um dos pioneiros nessa área. Uma revisão mais específica em países como França e Portugal aponta para o desenvolvimento de uma ciência chamada Docimologia. A Docimologia vem do grego dokimé, que quer



**DR. W. JAMES  
POPHAM**

Fonte: [http://www.ioxassessment.com/images/jimpopham\\_bw.jpg](http://www.ioxassessment.com/images/jimpopham_bw.jpg)

A medida descreve os fenômenos com dados quantitativos; a avaliação descreve os fenômenos e interpreta, utilizando-se também os dados qualitativos.

dizer “nota”. Para Landshere (1976, apud DEPRESBITERIS, 1989), esta ciência diz respeito ao estudo sistemático dos exames, em particular do sistema de atribuição de notas e dos comportamentos dos examinadores e examinados. A Docimologia surgiu como crítica à extrema confiança nos métodos tradicionais utilizados, com fins de seleção de exames e nos concursos.

Nos Estados Unidos, a Docimologia destacou-se em 1931 quando a Carnegie Corporation pôs à disposição do Instituto Internacional de Educação do teacher’s College da Universidade da Colúmbia (Nova York) fundos necessários à realização de um inquérito subordinado ao tema “As concepções, os métodos, a técnica e o alcance pedagógico e social dos exames e concursos”.

Com o passar do tempo, os estudiosos em avaliação estabeleceram diferenças entre avaliar e medir. Por exemplo, Popham (1983) diz que o processo avaliativo inclui a medida, mas nela não se esgota. A medida diz o quanto o aluno possui de determinada habilidade; a avaliação informa sobre o valor dessa habilidade. A medida descreve os fenômenos com dados quantitativos; a avaliação descreve os fenômenos e os interpreta, utilizando-se também de dados qualitativos.

Outra contribuição foi a de Worthen (1982), que estabeleceu a diferença entre medida e avaliação a partir de uma representação, busca essa interpretação fazendo uma analogia com a competição de saltos da qual participam vários esportistas. A medida responde à pergunta: “Qual a altura que cada esportista conseguiu saltar?” - é o simples ato de determinar a altura máxima do salto de cada indivíduo. Já a avaliação responde às perguntas: “Dado um critério para a altura do salto, que rapazes conseguiram alcançar esse critério?” e “O programa adotado por determinado instrutor foi satisfatório?” (DEPRESBITERIS, 1989).

Como se pode verificar, durante as primeiras décadas do século XX, a maior parte da atividade que pode ser caracterizada como avaliação educacional formal estava associada à aplicação de testes, que imprimia um caráter instrumental ao processo avaliativo.

## Modelo de Tyler

Do ponto de vista de Tyler (1982), a ideia de que o processo avaliativo consiste basicamente na determinação de “quanto” os objetivos educacionais estão sendo atingidos por programas instrucionais. Segundo

ele, esta concepção de avaliação tem dois aspectos importantes. O primeiro implica que a avaliação deve julgar o comportamento dos alunos, pois o que se pretende em educação é justamente modificar comportamentos. O segundo implica considerar que a avaliação deve envolver mais do que um julgamento, em determinada ocasião, e logo outros mais, em instantes subsequentes, para identificar mudanças que podem estar ocorrendo.

Tyler (1982) também chama atenção para três variáveis básicas no estudo da avaliação: o estudante, a sociedade e a área de conhecimento a ser desenvolvida, de acordo com os princípios da psicologia da aprendizagem e de uma filosofia de educação bem definida. Ele criou um modelo de avaliação composto dos seguintes passos:

1. Formulação e classificação dos objetivos, segundo seus níveis de generalidade e especificidade;
2. Definição de cada objetivo em termos comportamentais;
3. Identificação de situações que demonstrem os comportamentos estabelecidos nos objetivos;
4. Seleção e experimentação de métodos e instrumentos adequados, ou construção de novos instrumentos para coleta de informações sobre cada objetivo;
5. Elaboração de critérios para a interpretação de resultados.

Pode-se perceber que as ideias inovadoras, na época, atribuíam importância aos objetivos na avaliação e continham a noção de feedback para que se efetivasse melhorias. A abordagem de Tyler (1982) pecava por considerar a avaliação como atividade final de alcance de objetivos, sem vinculá-la a um processo contínuo e sistemático, para o qual também concorrem julgamentos de valor.

## **Contribuições de Mager**

Para acirrar ainda mais as pesquisas sobre a avaliação, outro estudioso que marcou em sua época uma contribuição de forma relevante na questão da avaliação foi Mager.

No pensamento da avaliação para Mager (1977), as principais ideias podem ser assim resumidas:

Para ele, um teste é um processo de medir uma determinada característica. Um item de teste é uma amostra de conduta ou de um desempenho. Existem itens de verificação e de diagnóstico. O primeiro é aquele que visa determinar se um padrão foi alcançado; o segundo é o que visa estabelecer o motivo pelo qual um padrão não foi alcançado.

Quanto aos objetivos assim conceitua, são descrições de resultados almejados, isto é, descrições dos padrões que se desejaria que os alunos alcançassem ou ultrapassassem.

Todo objetivo deve conter as condições, as ações e os critérios explícitos, para permitir uma avaliação que realmente detecte em que aspecto está tendo sucesso ou falhando. As condições são os elementos com os quais o aluno conta para realizar suas ações; as ações são o que se espera que o aluno realize, e os critérios são as medidas para determinar se as ações esperadas foram realizadas no nível desejado.

Observe que Mager dá bastante ênfase aos objetivos como conduta para medir se as realizações desejadas vão ser alcançadas ou não.

## **As Ideias de Bloom**

Nesse sentido, as ideias em torno da avaliação foram acrescidas com as contribuições de Bloom, estas foram tão importantes quanto as de Tyler e Mager, de modo que seu pensamento voltou-se para a aprendizagem, para o domínio de uma taxonomia que permitisse um sistema coerente de ensino e avaliação, que depois foi divulgada e ganhou ampla divulgação.

Com sua ênfase na aprendizagem para o domínio, Bloom (1963, apud DEPRESBITERIS, 1989) defende a ideia de que cada vez mais é necessária uma educação contínua, durante toda a vida do indivíduo. Cabe à escola esforçar-se para assegurar experiências de aprendizagem bem-sucedidas, no campo das ideias e do autodesenvolvimento, a todos os estudantes. Para isso, a escola deve passar por mudanças, relacionadas às atitudes dos estudantes, professores e administradores. Essas mudanças devem ser realizadas, também, nas estratégias de ensino e no papel da avaliação.

Suas ideias foram consideradas relevantes no que concerne ao papel da educação de descobrir estratégias que levem em consideração as diferenças dos alunos, no sentido de promover, ao máximo, o

desenvolvimento do indivíduo. Segundo ele, os alunos aprendem em seu próprio ritmo, lembrando que a premissa básica é de que o padrão determina o ritmo de aprendizagem e que a maioria dos estudantes pode atingir o domínio se dispuser da quantidade de tempo requerida para aprender.

Outro critério defendido por Bloom é relativo à ideia de que testes curtos de diagnóstico podem ser usados para determinar se um estudante dominou ou não unidades de ensino, ou se ele terá que fazer alguma outra atividade para dominá-las. Estes testes não devem receber nota, em hipótese alguma, e sim determinarem o domínio ou a falta de domínio das habilidades, o que permite tanto ao aluno quanto ao professor informações para melhoria de desempenhos ainda não dominados, ou incentivos, no caso dos já alcançados.

Para permitir que a informação avaliativa mostre o caminho do estudante no processo ensino-aprendizagem, Bloom e colaboradores criaram, em 1956, uma taxonomia de objetivos educacionais para o domínio de operações intelectuais. Por taxonomia, os autores definem uma classificação de comportamentos do aluno que representam resultados esperados do processo educacional (BLOOM apud DEPRESBITERIS 1989).

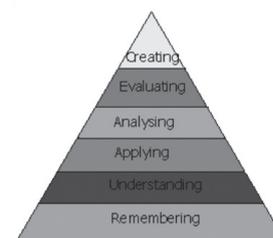
Bloom (1963, apud DEPRESBITERIS, 1989), ao defender a aprendizagem pelo domínio, entendendo que toda pessoa aprende, desde que se respeite seu próprio ritmo, propôs duas taxonomias de ensino: uma para o domínio cognitivo e outra para o domínio afetivo. A primeira mostrava que é necessário avançar na complexidade de raciocínio: conhecer, compreender, aplicar, sintetizar e avaliar.

Dessa forma, é explicado sinteticamente nos quadros 1 e 2.

CLASSES	TÓPICOS
AValiação	*juízos em termos de critérios externos *juízos em termos de evidência externa
SÍNTESE	*derivação de um conjunto de relações abstratas *produção de um plano ou conjunto de relações abstratas *produção de uma comunicação singular
ANÁLISE	*de princípios de organização *de relações *de elementos
APLICAÇÃO	*aplicação



Bloom (1963) defende a ideia de que cada vez mais é necessária uma educação contínua, durante toda a vida do indivíduo.



Taxonomia do domínio cognitivo, segundo Benjamin Bloom (refazer)  
Fonte: <http://helenachaves.blogspot.com/2009/02/webquest-evolucao-e-relexo-na-formacao.html>

COMPREENSÃO	*extrapolação *interpretação *translação
CONHECIMENTOS	*de princípios universais e das formulações abstratas de um campo *das formas e meios de trabalhar com elementos específicos

Quadro 1 – Taxonomia do domínio cognitivo segundo Benjamin Bloom. Fonte: Bloom (1972).

NÍVEIS	TÓPICOS
<b>CARACTERIZAÇÃO POR UM VALOR OU COMPLEXO DE VALORES</b>	*caracterização *direção generalizada
<b>ORGANIZAÇÃO</b>	*de um sistema de valores *conceituação de um valor
<b>VALORIZAÇÃO</b>	*compromisso *preferência por um valor *aceitação de um valor
<b>RESPOSTAS</b>	*satisfação na resposta *disposição para responder *aquiescência ou consentimento na resposta
<b>ACOLHIMENTO</b>	*atenção controlada ou seletiva *disposição para responder *percepção

Quadro 2 – Taxonomia do domínio afetivo segundo Bloom. Fonte: Bloom (1977).

Benjamin Bloom foi um professor da Universidade de Chicago que concebeu uma taxonomia dos objetivos educacionais, exercendo uma influência muito importante nos processos de planificação e avaliação.

## Foco do Modelo de Ensino para Mestria

Benjamin Bloom foi, sem dúvida, o autor que mais influência exerceu sobre as teorias da aprendizagem, na segunda metade do século XX. O seu legado educacional mantém uma grande atualidade. Por isso, merece que as suas obras sejam objeto de um estudo sério, criterioso e livre de preconceitos ideológicos.

A psicologia da educação que subjaz ao modelo de ensino para a mestria está muito próxima da teoria comportamentalista. Considera-se que, em condições apropriadas, quase todos os alunos serão capazes de aprender os conteúdos relevantes e de alcançar os principais

objetivos educacionais. O tempo de aprendizagem e as metodologias são as variáveis determinantes do sucesso acadêmico. Quase todos os alunos são capazes de atingir os objetivos educacionais, desde que se lhes conceda o tempo necessário e as condições de aprendizagem apropriadas.

Tal como os métodos de ensino diretivos, baseados na divisão das tarefas de aprendizagem em pequenas parcelas, no reforço e na correção imediata, também o modelo para a mestria concede uma importância primeira à hierarquização das tarefas de aprendizagem, à definição rigorosa dos objetivos e ao "feedback" imediato. Os estudos de John B. Carroll, sobre a relação entre o tempo real de aprendizagem, o tempo necessário à realização da aprendizagem e o nível de desempenho foram essenciais para a construção do modelo para a mestria por parte de Benjamim Bloom.

De acordo com as ideias de Peixoto (1995), a definição das tarefas de aprendizagem é hierarquizada de acordo com a complexidade crescente dos processos cognitivos: primeiro as operações mais simples e, em seguida, as mais complexas. Numa comparação dialógica do sintético para o analítico.

### Características da avaliação no modelo de mestria

A avaliação da aprendizagem é uma componente tão importante quanto a definição dos objetivos. A sua função não é apenas a de medir o nível de proficiência alcançado pelos alunos, mas também a de permitir ao professor a correção das suas estratégias, a introdução de mecanismos de remediação da aprendizagem e de informações que permitem uma nova planificação das unidades letivas.

Vejamos, em seguida, as características assumidas pela avaliação no modelo para a mestria.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	
AVALIAÇÃO FORMATIVA	<i>Realiza-se durante o processo de ensino e incide sobre um número reduzido de objetivos educacionais; os resultados obtidos servem ao professor para corrigir estratégias, identificar dificuldades de aprendizagem e introduzir mecanismos de remediação.</i>
AVALIAÇÃO CRITERIAL	<i>É uma avaliação aferida a critério, vulgarmente chamada de somativa, tendo em conta determinar a capacidade do aluno para atingir o padrão de desempenho, tal como foi estabelecido previamente pelo professor; realiza-se no final de uma unidade letiva.</i>

PADRÕES DE DESEMPENHO	<i>São critérios de proficiência que estabelecem os índices de realização escolar; na perspectiva do ensino para a mestría, implica o domínio total das matérias lecionadas.</i>
-----------------------	--

## Pressupostos da avaliação

O modelo para a mestría partilha com os demais modelos diretivos e comportamentalistas o respeito ao formalismo e à progressividade, por isso exige a identificação dos aspectos lógicos da aprendizagem, a análise comportamental dos repertórios que se pretende gerar nos alunos e a simplificação do ensino de tal forma que as matérias sejam decompostas em pequenas parcelas facilmente assimiláveis pelos alunos.

Outro pressuposto importante, também comum aos outros modelos comportamentalistas, é a rigorosa definição dos objetivos comportamentais, em termos de atividades dos alunos de forma que possam gerar comportamentos observáveis e mensuráveis. Mas, previamente à definição dos objetivos, é preciso proceder a um diagnóstico inicial que incide sobre os comportamentos de entrada do aluno, de forma que o professor tome conhecimento do domínio dos pré-requisitos necessários para o alcance bem-sucedido dos objetivos propostos.

Outro ponto em comum com os demais modelos comportamentalistas é a adesão ao paradigma do condicionamento operante, em que a resposta do aluno é seguida de um estímulo reforçante, cuja ocorrência conduz ao aumento da frequência da resposta. A utilização de "feedback" imediato e frequente permite ao aluno tanto a correção pronta dos erros quanto a recompensa à qualidade das suas respostas.

Vejamos, em seguida, um quadro onde se sintetizam estes pressupostos.

PRESSUPOSTOS DA AVALIAÇÃO	
DIAGNÓSTICO INICIAL	<i>Incide sobre os comportamentos de entrada do aluno, para que o professor conheça o domínio dos pré-requisitos do aluno antes do início de nova sequência de ensino.</i>

DIVISÃO DAS TAREFAS DE APRENDIZAGEM	Análise lógica da aprendizagem, tendo como referência os objetivos comportamentais de saída e simplificação do ensino de forma a permitir uma decomposição das matérias em parcelas facilmente assimiláveis.
PROGRESSÃO DAS TAREFAS	A sequência das matérias respeita o princípio do mais fácil para o mais complexo; só se passa às tarefas seguintes quando o aluno mostra um domínio completo das tarefas antecedentes.
FEEDBACK IMEDIATO E FREQUENTE	O professor reage imediatamente às respostas dos alunos, corrige os erros e reforça a qualidade das aprendizagens, sob a forma de elogios e outras recompensas.

### Fases do processo de instrução

A planificação rigorosa do processo de ensino e aprendizagem constitui um elemento essencial do modelo para a mestria. O professor procura antecipar todos os problemas e dificuldades. A avaliação diagnóstica permite determinar as necessidades de aprendizagem de cada aluno e a seleção das condições de aprendizagem apropriadas ao sucesso académico. Embora o modelo privilegie o ensino por turma, o processo de ensino é fortemente individualizado.

Vejam, a seguir, um quadro que sintetiza as fases do processo de instrução. Conforme (BLOOM apud DEPRESBITERIS 1989).

FASES DO PROCESSO DE INSTRUÇÃO	
AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	O professor identifica o domínio dos pré-requisitos dos alunos.
DEFINIÇÃO DE OBJETIVOS, SELEÇÃO DOS CONTEÚDOS E DIVISÃO DAS TAREFAS DE APRENDIZAGEM	É a fase da planificação propriamente dita; o professor define o que ensinar, o como ensinar e o quando ensinar.

ENSINO POR UNIDADES LETIVAS	É a fase da realização do processo de instrução, com o recurso privilegiado a exposições dirigidas à turma, à prática supervisionada em pequenos grupos e à realização de trabalhos individuais apoiados pelo professor.
AVALIAÇÃO FORMATIVA	A avaliação permite detectar as dificuldades de aprendizagem, rever as estratégias de ensino e promover atividades de remediação, para os alunos que não atingiram o critério de performance fixado; as atividades de remediação podem assumir a forma de revisão das matérias com apoio do professor ou o recurso a formas alternativas de aprendizagem
AVALIAÇÃO SOMATIVA	A avaliação somativa visa a certificação final dos alunos

### Críticas ao modelo

O modelo de ensino para a mestria preocupa-se fundamentalmente com a eficácia do ensino, tendo em vista as finalidades educacionais privilegiadas pelo modelo, nomeadamente a aprendizagem de conhecimentos básicos por todos os alunos. Contudo, parece não haver dúvidas que o modelo de Bloom acentua as aprendizagens relacionadas com os níveis mais baixos da sua taxonomia. Com efeito, o modelo é particularmente eficaz no ensino de conceitos básicos, na transmissão de informações e na realização de tarefas de aplicação.

Nesse modelo a sua eficácia é menor quando estão em causa aprendizagens que pressupõem operações de análise, síntese e avaliação. Por outro lado, o modelo tem sido criticado pela predominância das aprendizagens rotineiras e repetitivas, baseadas na memorização dos conceitos.

A diretividade do processo de ensino e a ênfase nos conteúdos disciplinares em detrimento da autonomia do aluno e da aquisição de competências cognitivas têm sido objeto de crítica por parte dos autores que defendem perspectivas cognitivistas e personalistas. Estes autores consideram que o modelo de Bloom não ensina o aluno a aprender, não promove a autonomia da aprendizagem e não é indutor de atitudes de investigação.

---

## EXERCÍCIO

Ampliando conhecimentos: pesquise sobre as ideias dos teóricos pioneiros da Avaliação e discuta no fórum:

**Fórum** - Discuta a definição do conceito de medida e de avaliação segundo os estudiosos das primeiras décadas do séc. XX.

**Fórum** - Em sua opinião e, ainda, considerando a discussão empreendida acerca dos pressupostos da avaliação, emita um juízo sobre em que aspectos eles aparecem nos dias de hoje.

**Fórum** - Faça um quadro comparativo sobre os princípios que definiam a ideia de avaliação no modelo de Tyler, Mager e Bloom.

**Fórum** – Pesquise sobre quais as diferenças existentes entre avaliação somativa, formativa e diagnóstica. Ressalte sua opinião sobre o comentário dos colegas!

---

## Panorama histórico sobre a avaliação da aprendizagem escolar no Brasil

Os estudos sobre a história da avaliação da aprendizagem escolar encontram-se resumidos e vão se caracterizar de acordo com o período político da época. Assim, perdurou ao longo do tempo, por todo o período Jesuítico, um ensino centrado no universalismo, que caracteriza um tipo de ensino cuja pretensão era distanciar os alunos do mundo, resultando numa postura mais formal e ineficaz para a vida prática. Foi por meio da educação jesuítica que se instituiu no Brasil uma forma peculiar de avaliação.

No período histórico, que data de 1549 a 1759, não havia ainda uma estrutura sistematizada de avaliação da aprendizagem. Porém, conforme Aranha (1989),

O ensino jesuítico baseava-se em exercícios de fixação, possuía uma metodologia própria baseada por meio de repetição, com o objetivo de serem memorizados. Os melhores alunos auxiliavam o professor

a tomar a lição de cor dos outros, recolhendo exercícios e tomando nota dos erros e de faltas diversas, e eram chamados “decuriões”. As classes inferiores repetiam lições da semana todos os sábados. Daí, a expressão “sabatina”, utilizada durante muito tempo para indicar formas de avaliação.

### **Avaliação no ensino jesuítico**

A avaliação no ensino jesuítico tinha, portanto, a função de disciplinar os alunos, e a educação era diferenciada para a elite e para as classes populares. Essa discriminação tornou-se uma educação elitista, de caráter tradicional, que se preocupava com a transmissão da cultura geral, universalizada, de forma receptiva e mecânica, a escola voltava-se para a preparação intelectual e moral.

Como a atividade de ensinar era centrada no professor, predominava sua autoridade que normatizava sua sala de aula na busca de retenção e da transferência de aprendizagem com exposições verbais, coersão, treino.

O ensino passou a ser regulamentado pela primeira vez no Brasil com a aprovação da Carta Constitucional de 1824. Embora essa Constituição tenha preconizado a obrigatoriedade de o Estado oferecer educação primária pública a todos, esse fenômeno não aconteceu, diante do poder desses mais privilegiados em detrimento dos menos favorecidos e assim permaneceu a educação elitista, ademais, não houve investimento para construção de escolas que fossem capazes de atender a demanda que impactasse a formação de alunos nas escolas primárias, como preceituava a Carta Maior.

### **Avaliação no Império**

A avaliação, durante o Império, nas escassas escolas primárias públicas, era assistemática e precária, uma vez que os alunos não eram examinados regularmente. Nesse período, ainda não havia práticas avaliativas sistematizadas; entretanto, iniciava-se, nas chamadas Escolas Normais, a formação dos professores para atuarem nas escolas primárias.

## Avaliação no período republicano

Foi no período Republicano que o ensino se instituiu como atividade sistemática e contínua, submetido a uma série de burocratizações, em que os exames compreendiam provas orais, escritas e práticas.

No ensino tradicional, a escola primária pública do século XI, de acordo com Souza (1998), deveria ter prestígio e qualidade e ser austera e rigorosa. Para garantir o rigor dessas características, os exames foram utilizados como instrumentos de avaliação. No final do processo era realizada uma verificação da aprendizagem que resultava na aprovação ou na reprovação do aluno.

Inicialmente, a classificação dos exames era distribuída em graus: distinção, aprovação plena e reprovação. No entanto, esses critérios de avaliação se alteraram, como aponta Souza (1998, p. 244):

[...] a partir de 1904, passaram a ser expressos em notas: 0 – péssima, 1 – má, 2 – sofrível, 3 – regular, 4 – boa, 5 – ótima (Decreto n. 1.253, de 28.11.1904). Surge, assim, um sistema de avaliação altamente normatizado, padronizado e ritualizado. O imperativo da classificação, intrínseco à escola graduada, exigia, por sua vez, um elaborado mecanismo de legitimação.

Dessa forma, como afirma Souza (1998), os exames eram caracterizados como rituais, e ainda como parte dos rituais do exame foram instituídos prêmios como forma de emulação e disciplina. A reforma do ensino adotou técnicas disciplinares modernas em substituição aos castigos físicos, como cartões de mérito, notas de aplicação, quadro de honra, distribuídos como prêmios pelos exames finais nas festas de encerramento.

Nesse sentido, a República não instaurou no Brasil uma sociedade democrática e uma cidadania de fato, mas manteve a sociedade com forte estrutura hierárquica e marcada por grandes desigualdades sociais, configurando um cenário escolar elitista e seletivo com a institucionalização do conceito de nota.

A educação jesuítica perdurou por 210 anos no Brasil, mantendo um ensino tradicional ao longo dos anos, mantendo um ensino ausente do desenvolvimento de habilidades, haja vista que oferecer um ensino significa configurar-se com um espaço de interação e de diferentes relações que vai além da dimensão teórica, e ainda compreender a

necessidade dos educandos em todas as dimensões e possibilidades.

A Relação da Avaliação da Aprendizagem com as Tendências de Ensino Tradicional, Escolanovista, Tecnicista e Libertadora: uma Análise Pedagógico-social

## Escola Tradicional

O ensino tradicional centrava-se na figura do professor. O aluno é passivo, um mero receptor de conteúdos e sua tarefa é decorá-los por meios de exercícios repetitivos, interrogações do professor e de provas.

Libâneo (1994, p.64) diz que:

Os objetivos explícitos ou implícitos referem-se à formação de um aluno ideal, desvinculado da sua realidade concreta. O professor tende a encaixar os alunos num modelo idealizado de homem que nada tem com a vida presente e futura. A matéria de ensino é tratada isoladamente, isto é, desvinculada dos interesses dos alunos e dos problemas reais da sociedade e da vida.

O esclarecimento que Libâneo (1982) faz a esse respeito é conceituar a Educação como amplo processo de desenvolvimento unilateral da personalidade, envolvendo a formação de qualidades humanas tanto físicas, morais, intelectuais e estéticas, considerando ainda a orientação da atividade humana na relação com o meio social, num determinado contexto, de relações sociais, implicando toda modalidade de influências e inter-relações que convergem para a formação de traços de personalidade social e do caráter, que significa conduzir o aluno a uma concepção de mundo, ideais, valores, modos de agir que refletem em convicções ideológicas, morais, políticas, princípios de ação frente a situações reais e desafios da vida cotidiana.

Vale ressaltar que, num processo de ensino tradicional, a avaliação desempenha papel fundamental para medir a quantidade de conhecimentos assimilados pelos alunos e, por isso, foi ganhando cada vez mais espaço e assumindo uma função definida na prática educacional.

Na década de 1920, no Brasil, em pleno contexto histórico da Primeira República, várias foram as críticas direcionadas ao ensino tradicional. Teixeira (1976) critica a escola tradicional, afirmando que o ensino assume, cada vez mais, caráter informativo, limitando-se ao

Anísio Teixeira, educador baiano que participou dos movimentos mais importantes do ensino brasileiro nos anos de 1920 a 1960, definia a escola pública como a raiz da democracia.

desenvolvimento mínimo de habilidades e a uma esquematização de conhecimentos normais necessários aos exames. Afirma ainda que a escola primária, na sua história, é seletiva e propedêutica, gerando menosprezo às diferenças individuais, cabendo, ao aluno, adaptar-se ao ensino, e não o oposto. Diante disso, os alunos que não conseguem atingir os padrões exigidos são considerados incapazes, reprovados e tornam-se ou repetentes ou excluídos.

Segundo Teixeira (1976), a escola primária deveria organizar-se para dar ao aluno uma educação integrada e integradora.

Para tanto precisa, primeiro, de tempo: tempo para se fazer uma escola de formação de hábitos (e não de adestramento para exames) e de hábitos de hábitos de vida, de comportamento, de trabalho e de julgamento moral e intelectual. (TEIXEIRA, 1976, p.85).



**LIBÂNEO, J. C.**

Fonte:[http://www.informativo.uem.br/cms/index.php?option=com\\_content&task=view&id=1490&Itemid=31](http://www.informativo.uem.br/cms/index.php?option=com_content&task=view&id=1490&Itemid=31)

## FÓRUM

Agora que você estudou, comente no fórum, expondo suas principais impressões sobre o panorama histórico da avaliação da aprendizagem escolar no Brasil, não esqueça de opinar no comentário de seus colegas. Boa discussão.

## Escola Nova

Em 1932, com o manifesto dos pioneiros da Educação Nova, surge a reivindicação por uma escola pública e democrática para todos, no lugar de uma escola seletiva e elitizada que se alastrava ao longo dos anos, ocasionando um analfabetismo no país que atingia 80% da população (ARANHA, 1989).

O ensino escolanovista, nesse período, gerava esperança na democratização e na transformação da sociedade por meio da escola, pois o mesmo tinha por objetivo considerar os aspectos internos e subjetivos na formação do aluno, valorizando a liberdade e a criatividade.

Conforme Libâneo (1994), nesse processo de ensino-aprendizagem, o professor assume o papel de facilitador, ou seja, daquele que ajuda o aluno a aprender. A atividade escolar se baseia na atividade mental dos alunos, no estudo e na pesquisa, visando à formação de

A tendência escolanovista desenvolveu-se nos Estados Unidos e na Europa sob a influência de John Dewey (1859-1952), filósofo norte-americano que influenciou educadores de várias partes do mundo, inclusive Anísio Teixeira, no Brasil.



**Anísio Teixeira**

Fonte: [http://www.onordeste.com/onordeste/enciclopediaNordeste/index.php?titulo=An%C3%ADsio+Silva&ltr=a&id\\_perso=112](http://www.onordeste.com/onordeste/enciclopediaNordeste/index.php?titulo=An%C3%ADsio+Silva&ltr=a&id_perso=112)

um pensamento autônomo. A avaliação tem como objetivo enfatizar o processo de aprendizagem, avaliar o aluno como um todo, ressaltar a qualidade dos conhecimentos aprendidos e valorizar a autoavaliação, a participação, a colaboração e o respeito ao próximo.

No entanto, foram raros os professores que aplicaram a didática ativa proposta. Entende-se que isso ocorreu por falta de conhecimento aprofundado das bases teóricas da pedagogia ativa, pela ausência de condições materiais, pelas exigências de cumprimento do programa oficial, entre outras razões. Segundo Libâneo (1994), restaram desse período somente alguns métodos e técnicas, tais como trabalhos em grupos, discussões e estudo de meio, em detrimento de seu legado principal: desenvolver a capacidade de reflexão do aluno.

## Escola Tecnicista

Conforme Aranha (1989), em decorrência da industrialização que chegava ao Brasil nas décadas de 1960 e 1970, o cenário educacional configurava-se de forma autoritária, vertical, visando atrelar o sistema de ensino ao modelo de desenvolvimento econômico.

De acordo com Libâneo (1994), a orientação do ensino técnico foi imposta às escolas pelos organismos oficiais, por ser compatível com a orientação econômica, política e ideológica do regime militar vigente. Uma medida legal que confirmou esse cenário foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 5.692 (BRASIL, 1971), que institucionalizou o ensino técnico nas escolas de 2º Grau (atual Ensino Médio), objetivando a formação de mão de obra para o mercado de trabalho.

Segundo Libâneo (1994), nesse período, era utilizada a didática instrumental que tinha como objetivo racionalizar o ensino por meio do uso de meios e técnicas eficazes. Nesse contexto, cabia ao professor assumir o papel de executor do planejamento. Os alunos passavam por uma avaliação prévia para que o professor pudesse estabelecer pré-requisitos para atingir os objetivos formulados.

Nessa ordem os objetivos eram pautados numa abordagem sistêmica do ensino, com base na orientação vigente à época, ou seja, de acordo com a ideologia do regime militar, político e econômico. Os métodos de ensino seguiam uma instrução programada de ações, não havendo momentos para o aluno pensar.



**J. DEWEY**

Fonte: <http://www.people.umass.edu>

A prova tornou-se mecânica e, de acordo com Chagas (1980, p. 255), “[...] o sistema de notação é sem dúvida numérica, em coerência com a ideia de ‘medir’ que a tudo preside, e varia segundo a quantidade de acertos programados”.

Chagas (1980) revela que,

Afinal, o que aprendemos é função do propósito com o que fazemos: e se estudamos para um exame externo e posterior, não apenas os conteúdos e as formas de tratá-los, como a persistência do que fizemos, estarão referidos a tal propósito, em detrimento de qualquer finalidade mais nobre e duradouro. Anos atrás tivemos ocasião de comprovar esse fenômeno quando, ‘inesperadamente’, voltamos a submeter uma turma de estudantes à mesma prova aplicada três dias antes, obtendo um desempenho global inferior a 70% do registrado na primeira experiência. Ficou muito claro que os alunos, o estudo feito já tinha realizado seus fins – passar, em vez de saber – e o esquecimento em marcha era nítido mecanismo de defesa.

No entanto, a educação ainda não era democratizada, pois estava sempre atendendo aos interesses políticos da elite. Mas, foi na década de 1980 que a educação e, conseqüentemente, a avaliação começou a tomar novas direções e a mudar a prática do cenário educacional.

## **Escola Libertadora ou Progressista**

Para Libâneo (1994), as tendências de cunho progressista, interessadas em propostas pedagógicas voltadas para os objetivos da maioria da população, foram ganhando força. Foi, então, no início da década de 1960, que surgiram os movimentos de educação de adultos que desencadearam novas ideias pedagógicas e práticas educacionais de educação popular, caracterizando a tendência denominada Pedagogia Libertadora, também conhecida como Pedagogia Progressista. Seu maior representante foi Paulo Freire (1921 – 1997).

Segundo essa corrente, o professor é a autoridade competente que conduz o processo de ensino-aprendizagem, valorizando o ensino crítico dos conteúdos como meio de instrumentalização do aluno para uma prática social transformadora. O docente estabelece com seu aluno uma relação pautada no diálogo, no debate e na reflexão. Nesse contexto, o estudante, considerado concreta, social, política e economicamente

O ensino técnico se preocupava em formar técnicos para o mercado de trabalho, e os alunos passaram a ser avaliados por meio de provas objetivas que supervalorizavam o exame como fim, tornando-o quantitativo, impessoal, aleatório e passivo, como aponta Chagas (1989).

A implementação de novas políticas públicas educacionais, como os Ciclos e a Progressão continuada, visava à permanência do aluno na escola, oferecendo-lhe condições para seu desenvolvimento cognitivo.

uma pessoa, é estimulado a estudar, devendo dominar criticamente os conteúdos curriculares.

Os objetivos educacionais, nesse período, são definidos a partir das necessidades concretas dos alunos, e do contexto histórico social no qual estão inseridos. Os conteúdos selecionados a partir da cultura são considerados instrumentos de luta para a transformação social.

De acordo com Freire (apud ARANHA, 1989), a avaliação no processo de ensino progressista está voltada para o domínio crítico dos conteúdos, a formação da cidadania e a transformação da realidade, preocupando-se com a superação do senso comum. Contudo, em razão da não-definição de uma metodologia clara de avaliação do aluno por parte da Pedagogia Progressista, nada se altera nas práticas pedagógicas e avaliativas realizadas pelos professores. Os alunos continuam sendo avaliados por meio de provas e trabalhos, prevalecendo a classificação pautada em notas ou conceitos.

As décadas de 1980 e 1990 foram marcadas por grandes discussões e medidas públicas para a renovação da educação. Buscava-se uma escola mais justa, inclusiva e contextualizada, que fosse ao encontro da realidade do aluno.

## Avaliação Contemporânea

Atualmente, é possível discutir novos paradigmas de avaliação da aprendizagem escolar. Percebe-se, por meio das proposições teóricas vigentes, que o papel a ser desempenhado pelo professor e pelo aluno, bem como a função social da escola e da avaliação escolar já não podem mais ser os mesmos, a discussão sobre avaliação não deve ser feita de forma isolada de um projeto político-pedagógico, inserido num projeto social mais amplo, dado à dinâmica e à complexidade da tarefa educativa.

É necessário um novo olhar sobre a avaliação da aprendizagem escolar, pois, de acordo com Méndez (2002, p. 14),

No âmbito educativo, a avaliação deve ser entendida como atividade crítica de aprendizagem, porque se assume que a avaliação é aprendizagem no sentido de que por meio dela adquirimos conhecimento. [...] o aluno aprende sobre e a partir da própria avaliação e da correção, da informação contrastada que o professor oferece-lhe, que será sempre crítica e argumentada, mas nunca desqualificadora, nem punitiva.

A avaliação é vista como ponto de partida, e não como fim. Deixa de ter caráter classificatório e passa a ter caráter diagnóstico por meio do qual o professor deverá acompanhar e compreender os avanços e as dificuldades dos alunos: é a avaliação contínua.

Lüdke (2001) enfatiza a importância da avaliação no Ensino Fundamental como função informativa, isto é, que fornece informações para que os professores e alunos conheçam os pontos fortes e fracos do processo ensino-aprendizagem e possam tomar providências necessárias para que esse processo seja bem-sucedido. Quanto mais cedo forem conhecidos esses pontos, maiores serão as possibilidades de êxito dos alunos.

Para que todos esses preceitos sobre avaliação se materializem, é necessário que haja mudanças não somente nas representações da escola, mas também da família-escola, de modo que se institua um novo relacionamento com a família, tornando-a aliada do processo ensino-aprendizagem. O professor, por sua vez, deverá estabelecer com o aluno uma relação de apoio e parceria.

Em razão disso, todo esforço possível deve ser empreendido e todos os recursos disponíveis precisam ser providos pela escola e pelo sistema educacional, a fim de que o aluno consiga atingir os objetivos propostos, adquirindo desenvolvimento cognitivo e social.

Dessa forma, surgiu a implantação dos ciclos e da progressão continuada que partiu de uma proposta de cunho administrativo-pedagógico que propunha a reestruturação do espaço escolar, bem como um repensar sobre a função da escola e da avaliação da aprendizagem.

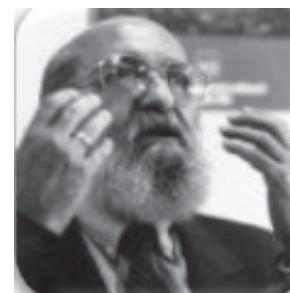
Com as primeiras experiências desse tipo, ocorridas na década de 1980, propôs-se um novo olhar sobre a prática pedagógica, em especial a avaliativa, que passou a assumir o caráter da inclusão, contrária, portanto, à ideia de classificação, exclusão aprovação ou reprovação, conforme aponta Delgado (2004).

---

De acordo com Delgado (2004), as primeiras experiências de ciclos ocorreram na década de 1980. O ciclo Básico de Alfabetização surgiu no ano de 1984, em São Paulo; em 1985, em Minas Gerais; e em 1988, no Paraná e em Goiás. No Estado de São Paulo foi implantada em 1998, tendo como meta assegurar a permanência das crianças na escola, ampliando as possibilidades de avanço e de respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos.

---

Ressalte-se que a concepção de avaliação discutida e defendida, hoje, por vários autores é mais adequada do que a que vinha sendo praticada historicamente. Porém, significa fazer da escola um tempo de vida, e não de preparação para a vida, que propõe uma alteração radical



**Paulo Freire**

Fonte: <http://redesocial.unifreire.org/unifreire/blog-1/centro-de-referencia-paulo-freire-agora-na-internet>

nos tempos e espaços da escola, que deve ser vista como local onde os alunos sejam formados para a autonomia. Como enfatiza Freitas (2003, p. 62),

[...]Se queremos estudantes construtores de um mundo novo, de novas relações, a escola deve ser palco dessa aprendizagem e ter um projeto político-pedagógico que aponte para tal direção.

## EXERCÍCIO

### ATIVIDADE WIKI!

Fundamentado nos estudos realizados até aqui, procure elaborar um texto colaborativo caracterizando o sistema de avaliação da aprendizagem frente às tendências de ensino tradicional, escolanovista, tecnicista, libertadora e contemporânea. A partir desse tema crie um subtítulo para texto e desenvolva suas ideias com base nas leituras apresentadas ou de pesquisa.

Roteiro para construção do texto colaborativo:

- A ferramenta wiki proporciona um espaço para produção coletiva dos textos, para tanto siga a orientação que segue:
- O primeiro aluno a entrar na ferramenta elabora um título para o texto e desenvolve uma introdução;
- Quando outro aluno entrar, deve ler o que já foi escrito e a partir de suas pesquisas, procurar dar continuidade ao texto desenvolvendo as ideias, ou criar um subtítulo, seguir escrevendo fundamentados em seu estudo.

Cada aluno do grupo deve participar somente uma vez. O último aluno a participar deverá fazer as conclusões (considerações finais), é necessário que este aluno também faça uma revisão geral no texto final para analisar as questões relacionadas com o padrão de textualidade: coerência, coesão, entre outros.

- Lembre-se de que todo texto deve ter: introdução, desenvolvimento e conclusão. Evite escrever com fonte muito grande, faça boa correção ortográfica e não escreva muito para não tirar a oportunidade dos colegas.





# UNIDADE 02

## Provas e Testes Numa Concepção Mediadora

### Resumindo

Nesta unidade, abordamos alguns pontos importantes de reflexão do educador acerca de uma postura mediadora diante de testes de avaliação em consonância à ação pedagógica e de processos de tomada de consciência na elaboração e correção de testes e tarefas, no sentido de pontuação ou retificação, bem como nas atitudes escolares no compartilhamento com os alunos, numa análise qualitativa em seu sentido de coerência e precisão.



# 2

## PROVAS E TESTES NUMA CONCEPÇÃO MEDIADORA

### Perspectivas da Avaliação Mediadora

O termo “mediação pedagógica” em geral expressa o relacionamento professor-aluno na busca da aprendizagem como processo de construção de conhecimento, a partir da reflexão crítica das experiências e do processo de trabalho. Esse conceito remete desde os tempos da pedagogia progressista, que clamava por uma nova relação professor-aluno e pela formação de cidadãos participativos e preocupados com a transformação e o aperfeiçoamento da sociedade. Visto que antes e até a década de 70, o sistema educacional brasileiro seguia uma abordagem de ensino na qual cabia ao aluno assimilar passivamente os conteúdos transmitidos pelo professor. Para alguns estudiosos contemporâneos, a mediação pedagógica significa a atitude e o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos.

Numa leitura de Hoffmann (1998), a mesma alerta que, em decorrência das críticas à prática avaliativa nas últimas décadas e de novos paradigmas educacionais, as disciplinas denominadas “medidas educacionais” desapareceram dos currículos de muitos cursos de formação de professores.

Em síntese, constavam (e ainda constam) teorias de elaboração de instrumentos de medidas (testes, questionários, instrumentos de observação e outros), análise da validade e fidedignidade desses instrumentos, bem como análise quantitativa e qualitativa dos resultados



**Jussara Hoffmann**

Fonte: <http://www.jussarahoffmann.com.br/>

Qual a finalidade das provas e testes numa concepção mediadora?

dos testes.

Como consequência, muitos professores elaboram testes de aprendizagem a partir da orientação da escola e dos colegas, reproduzindo questões de livros e modelos vividos enquanto estudantes.

A avaliação mediadora exige a observação individual de cada aluno, atenta ao seu momento no processo de construção do conhecimento, o que exige uma relação direta com ele a partir de muitas tarefas (orais ou escritas), interpretando-as (um respeito a tal subjetividade).

Nessa perspectiva, a avaliação mediadora implica na análise teórica das várias manifestações dos alunos em situações de aprendizagem (verbais, escritas e/ou outras produções), para acompanhar as hipóteses que eles veem formulando a respeito de determinados assuntos, em diferentes áreas de conhecimento, de forma a exercer uma ação educativa que lhes favoreça a descoberta de melhores soluções ou a reformulação de hipóteses preliminarmente formuladas.

"Esses acompanhamentos visam ao acesso gradativo do aluno a um saber competente na escola e, portanto, sua promoção a outras séries e graus de ensino". (HOFFMANN, 1993 apud Hoffmann1998).

A autora relata que a formação deficiente em termos dessa tarefa, que cumprida regular ou cotidianamente, resulta em sérios prejuízos à educação e mais especificamente ao aluno. Muitos testes são responsáveis pela exclusão de alunos das escolas.

Em outras palavras a mesma afirma que é necessário alertar que estudos sobre elaboração de testes de aprendizagem devem ser complementares às discussões sobre concepções e práticas avaliativas e não introdutórios. O entendimento da avaliação mediadora, enquanto acompanhamento permanente, contínuo e gradativo da aprendizagem do aluno, tenderá a refletir-se, naturalmente, nos testes elaborados pelo professor e na sua postura frente às respostas obtidas. Novos métodos desvinculados de reflexões sobre concepções de avaliação em nada contribuem para uma prática mediadora.

## **Interpretação e Análise de Testes**

Na perspectiva da avaliação mediadora, no que se refere à correção e análise de testes pelos professores, a questão é ainda mais séria, a começar pela crença na precisão das notas e na infalibilidade dos critérios de correção.

Em pesquisas realizadas sobre a correção dos testes, a autora afirma que muitos erros são cometidos, tais como, erros de interpretação na análise do desempenho dos alunos nos testes. Vários professores, diante da mesma tarefa de um aluno, e da sua série e disciplina, interpretam, corrigem e pontuam diferentemente essa tarefa. Mesmo testes denominados “objetivos” de respostas únicas, ou testes em disciplinas como a Matemática, Física, Química, “ditas exatas”, sofrem essa variabilidade na correção por muitos examinadores.

No entanto, não há critérios que eliminem por completo essa variabilidade, a não ser quando se trata de testes que evitem qualquer expressão de ideias próprias pelo aluno ou que desconsiderem as suas estratégias de raciocínio, atentando apenas aos resultados finais sobre problemas propostos ou outras questões. Que finalidades educativas possuem esses testes? Entretanto, não têm significado educativo e este também é um ponto dessa discussão.

---

## SAIBA MAIS

Para saber mais sobre a análise e interpretação de testes, leia BARREIRO, Aguida C.M. A prática docente do professor de Física do 3º grau. São Paulo: FE-USP, 1996. Tese Doutorado em Educação) disponível no site:

<http://www.fsc.ufsc.br/cbef/port/17-3/artpdf/a3.pdf>

---

## Compreensão na elaboração de estes

Aqui nesse subitem são disponibilizadas reflexões acerca da compreensão na elaboração dos testes. Dar-se conta das incertezas e das múltiplas interpretações possíveis sobre a tarefa de um estudante é um ponto de partida importante para se analisar a finalidade dos testes e tarefas que se elabora.

O essencial na elaboração de um teste, em primeiro lugar, é o professor ter aprofundamento teórico na área de conhecimento. Ou seja, ele precisa entender profundamente a disciplina para elaborar e corrigir os testes de sua área, bem como entender como se dá o processo de conhecimento da referida disciplina – estratégias de raciocínio do aluno

e hipóteses a serem formuladas.

Ao propor qualquer questão ao aluno, em todos os graus e cursos, é necessário refletir sobre os significados das respostas geradas em termos da análise do desempenho. Na elaboração de cada item de uma tarefa, a pergunta primeira é: por que estou fazendo essa pergunta ao aluno, nesse momento, e proposta dessa forma? Que aspectos da sua aprendizagem ou desenvolvimento estarão sendo investigados?

Elaborar um teste visando investigar o entendimento dos alunos sobre as noções em desenvolvimento e não a “comprovação” (prova) do seu aprendizado condiz com um dos princípios essenciais da perspectiva referenciada a critérios em termos da teoria de medidas educacionais. Paradigmas educacionais voltados, justamente, ao acompanhamento individualizado do estudante e a processos não-padronizados de testagem enquanto julgamento favoreceram o surgimento de novas metodologias de avaliação – dentre elas a teoria das medidas referenciadas a critério.

Para Viana (1980, apud HOFFMANN 1998), as discussões sobre os testes tradicionais e as críticas aos sistemas de notas empregados no contexto educacional concorreram para que o problema de avaliação de desempenhos, no âmbito escolar, fosse dimensionado segundo uma perspectiva diversa da habitual.

O desenvolvimento da tecnologia educacional, por sua vez, criou expectativas quanto a um novo instrumental de mensuração que possibilitasse avaliar não apenas o desempenho de indivíduos submetidos à instrução, mas também a própria eficiência no processo instrucional.

### **Modelo de Testes Referenciados a Critério e a Padrão**

As medidas referenciadas a critério vieram ao encontro das expectativas geradas pela abordagem do problema instrucional, cujas implicações causam mais possibilidades de recuperação, ameaçam repetição de novo ano letivo, muitas vezes são considerados apenas normativos, nem sempre possuem validade e quase nunca oferecem resultados fidedignos, diante disso, permitem questionamentos do tipo: o que são? O que medem? O que permitem avaliar?

Entretanto, embora essa teoria date dos anos 60, os testes numa concepção padronizada (modelo tradicional) são ainda vigentes na grande maioria de nossas escolas.

Glaser, citado por (HOFFMANN, 1993 apud Hoffmann, 1998), ao

advogar um novo modelo para a avaliação educacional, criou a expressão Testes Referenciados a Critério. Para ele o importante, no caso da instrução individualizada, seria a situação do indivíduo em relação aos objetivos fixados, cuja aquisição traduziria o êxito do sistema instrucional.

As colocações de Viana (1980, apud HOFFMANN 1998), por exemplo, são esclarecedoras quanto à contribuição dessa teoria: os instrumentos elaborados no decorrer da rotina institucional nem sempre partem da especificação de objetivos estabelecidos anteriormente ao processo instrucional.

A prática usual consiste na elaboração de questões relativas à área de conteúdo. Assim, o objetivo real do instrumento é verificar o que foi lecionado. Este procedimento foge inteiramente a prática de avaliação por medidas de critério, a qual pressupõe um processo instrucional orientado por objetivos predeterminados. As provas usadas na rotina instrucional objetivam coletar elementos para uma avaliação somativa, após uma sequência instrucional, e, geralmente, limita-se a proporcionar uma “nota” no final do processo ou unidade letiva.

Ao contrário, das medidas referenciadas a critério que são aplicadas em diferentes momentos do processo, para fins diversos das provas comuns, procurando abordar um conjunto de itens significativos sobre uma determinada noção desenvolvida pelo professor. Quando usadas antes do processo instrucional, procuram verificar se o estudante possui a compreensão necessária para acompanhar a sequência instrucional durante o processo, para interpretar as hipóteses que vão sendo construídas pelo estudante; e, ao término do processo, para verificar se o seu desempenho alcançou o nível de compreensão almejado.

Em outras palavras, a prova não é mais o único instrumento de avaliação, além disso, pode ser realizada mais de uma vez, durante as unidades de ensino, como está descrito acima, o professor poderá recorrer a outras ferramentas que farão conexão entre a prova e o dia a dia da sala de aula, para evitar que no dia da prova haja surpresa nos itens das questões e que não tenha nenhuma relação com o que foi trabalhado.

As medidas referenciadas a critério desempenham, portanto, papel nuclear na avaliação formativa da aprendizagem. As suas informações interessam ao estudante porque, a partir da interpretação de erros de aprendizagem e hipóteses que precisam ser revistas, são uma motivação para a aprendizagem bem-sucedida.

As mesmas informações são também significativas para os



professores, porque permitem reestruturar estratégias eficientes ou prejudiciais ao êxito instrucional e acompanhar o processo de aprendizagem do estudante.

As medidas referenciadas a critério desempenham, portanto, papel nuclear na avaliação formativa da aprendizagem.

Nessa perspectiva, as medidas com referência a critério constituem-se num dos fundamentos teóricos da prática avaliativa mediadora, porque a finalidade dessas medidas é justamente o acompanhamento da aprendizagem do aluno (concepção formativa) a partir de tarefas menores, sucessivas e gradativas em todos os momentos do processo educativo. Por outro lado, visam essencialmente à interpretação das respostas aos itens com referência aos objetivos do ensino aos quais estão relacionados, ao invés da simples correção e somatório de acertos para fins classificatórios. Os objetivos são aqui considerados como pontos referenciais e relevantes na elaboração das questões dos testes, importantes para a interpretação da tarefa a posteriori pelo professor, que, entretanto, não se restringe aos objetivos delineados, mas investiga todas as possibilidades e necessidades individuais dos alunos decorrentes da tarefa proposta.

No aspecto formal, os testes com referência a padrão (modelos tradicionais) são elaborados reunindo-se vários tópicos do conteúdo numa mesma prova, com variabilidade entre os graus de dificuldades desses itens. Em geral, percebe-se essa tendência na escola através de testes com muitos itens sobre o conteúdo desenvolvido no bimestre, por exemplo, ao qual o professor atribui pesos, ou os pontua diferentemente.

Muitas vezes, também, itens com grau de dificuldade muito diversa são considerados como equivalentes no somatório de acertos. Observa-se, assim, a falta de clareza do professor sobre o grau de importância de cada item na análise do desempenho do aluno. Ele reúne assuntos, faz solicitações de natureza diversa ao estudante, sem ter clareza da finalidade das questões elaboradas frente ao desempenho observado.

Diferentemente desses testes tradicionais, a perspectiva referenciada a critério sugere a elaboração de um conjunto de itens relacionados a um objetivo claramente delineado, que perfaçam, em sua abrangência, várias dimensões da aprendizagem do aluno. O pressuposto maior é a clareza do professor quanto à finalidade das questões propostas ao aluno (relação com objetivos relevantes), que resulte numa análise consistente do aprendizado global do estudante.

Outro aspecto relevante, nessa perspectiva, é a finalidade dos testes de investigação das diferentes estratégias de respostas dos alunos, sugerindo, portanto, a interpretação qualitativa do processo



(descritiva) e não quantitativa (contagem de acertos), uma vez que resultados genéricos não esclarecem o professor quanto à dimensão do alcance dos objetivos pelos alunos.

A diferença principal do significado entre os dois tipos de medidas – com referência a padrão e a critério – está na finalidade de sua utilização na educação. Medidas referenciadas a padrão se aplicam a situações de concursos, de seleção, porque, justamente, baseiam-se em critérios de variabilidade, resultando em classificação.

A perspectiva referenciada a critério, ao invés disso, pretende investigar o domínio de cada aluno e o nível de sua compreensão em relação a uma determinada área, sem compará-lo ao grupo, e estabelecendo significados claros acerca de tal domínio para poder proceder à orientação pedagógica que se faça necessária em caso de dificuldades observadas. Por isso mesmo, a análise da resposta de cada aluno é altamente relevante e a contagem geral de acertos perde o significado pela sua generalidade e superficialidade.

Em decorrência dessas considerações, entendemos que será mais enriquecedor se os professores de uma mesma disciplina ou de disciplinas afins, oriundos de diferentes séries, analisarem, em conjunto, testes em sua área – o que significará uma validação do conteúdo dos testes por especialistas, sugerida pela teoria referenciada a critério. Essa análise conjunta favorecerá a reflexão coletiva acerca dos processos de pensamento de alunos de diferentes idades naquela área de conhecimento, assim como esses professores irão compartilhar conhecimentos em termos teóricos e metodológicos.

No acompanhamento e interpretação das respostas e manifestações cabe ao professor a meditação. Assim, a avaliação acontece pela sua capacidade de leitura concomitante do universal e do particular, de trabalhar no sentido do avanço do conhecimento e da abertura aos “possíveis avanços e retrocessos” dos seus alunos.

Essa é a postura mediadora: na perspectiva de interpretação e não de simplesmente correção ou retificação de respostas erradas, as respostas oferecidas pelo aluno assumem outra dimensão, relativizam-se. Percebe-se que a simples correção em respostas certas e erradas é absolutamente insuficiente tanto para o aluno quanto para o professor, à medida que não especifica a natureza do desempenho do aluno, o seu grau de compreensão ou a qualidade da resposta atribuída a uma tarefa.

Somente corrigir as tarefas dos alunos, apontando-lhes erros e acertos é um procedimento incompleto, insuficiente, em detrimento da

O que significa exatamente “interpretar ao invés de simplesmente corrigir” testes e tarefas de alunos?

análise das respostas e posteriores encaminhamentos aos alunos sobre o seu desempenho.

Para os alunos, as informações especificadas corretamente sobre seus erros de aprendizagem são uma motivação para a aprendizagem bem-sucedida. E para os professores a aceitação do aluno pelas informações resulta num compartilhamento significativo de tarefas onde minimiza a preocupação do professor frente à real situação do aprendiz.

Notadamente, as medidas referenciadas a critério permitem um replanejamento que favoreça desenvolver um clima propício à mudança interna, que se aproxima de estratégias, que impedirão deficiências prejudiciais ao êxito instrucional.

Como cita Hadji: ...uma prática – avaliar – deve tornar-se auxiliar de outra – aprender (...) na medida em que se inscreve num projeto educativo específico, o de favorecer o desenvolvimento daquele que aprende.... (2001, p. 15, 19,20)

Para melhor elucidação, qual o sentido de se informar ao aluno que a sua resposta ao item 3 do teste de História está parcialmente correta ou vale 0,5 pontos? E de onde decorre essa “apreciação” ou “valoração”? O que se observa em sua resposta: ela não é coerente em termos dos argumentos apresentados pelo aluno? Seus argumentos ainda não são suficientemente explicativos? A sua forma de expressá-los foi confusa, ou o vocabulário inadequado?

A correção, no sentido de pontuação ou retificação de testes e tarefas, é vazia de significado em termos da continuidade da ação pedagógica e de processos de tomada de consciência do professor e do aluno sobre os caminhos da aprendizagem.

As tarefas dos estudantes, bem como suas atitudes na escola, na perspectiva de uma avaliação mediadora, precisam ser analisadas para além dos certos e errados, em seu sentido de coerência, precisão e profundidade dos temas em estudo e dos seus valores de vida. Somente a partir dessa análise qualitativa, o professor procederá a um encaminhamento significativo para cada sujeito em particular e para o grupo de alunos.

Tal análise remete, igualmente, a um processo interativo e dialógico, a uma discussão coletiva dos assuntos trabalhados, à medida que a heterogeneidade do grupo favorecerá o alcance da coerência, da precisão, da profundidade dos temas abordados, pelos diferentes

“possíveis” de cada um. Ao confrontá-lo com outras respostas, alternativas de solução, argumentos contraditórios e diferentes, cada aluno é levado a defender seu ponto de vista e compreender os demais.

Há muito a refletir sobre cada momento de aprendizagem de um aluno: sobre suas concepções prévias, o saber construído a partir de experiências de vida, sua forma de expressar tais conhecimentos, suas possibilidades cognitivas de entendimento das questões formuladas, seus desejos e expectativas em termos do conhecer.

Você já pensou que refletir é a tarefa do avaliador? Não para encontrar respostas definitivas ou absolutas, mas para delinear caminhos, estratégias de aprendizagem, para formular novas perguntas que complementem e enriqueçam suas hipóteses iniciais, para desenvolver uma ação de reciprocidade com o seu aluno, no sentido de ensiná-lo e, ao mesmo tempo, aprender com ele.

## EXERCÍCIO

Gostou da leitura sobre a avaliação mediadora? Agora, escreva sobre esse tema e coloque na plataforma:

- Elabore um quadro resumo que aponte essas diferenças de posturas na correção dos testes: (postura classificatória, postura mediadora);
- Justifique, à luz da perspectiva da avaliação mediadora, o que significa “interpretar ao invés de simplesmente corrigir” testes e tarefas de alunos.



# UNIDADE 02

## Complexidade da Avaliação da Aprendizagem na Escola Brasileira no Ensino Fundamental

### Resumindo

Nesta unidade, estudamos a interpretação sobre a complexidade da avaliação da aprendizagem na escola brasileira no Ensino Fundamental. Finalizamos esta unidade com a discussão acerca da importância da sensibilização e mobilização do professor para a construção de processos avaliativos pertinentes aos aspectos relativos do que é a dimensão e a complexidade da avaliação da aprendizagem na educação básica.



# 3

## COMPLEXIDADE DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA ESCOLA BRASILEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL

A concepção de avaliação dos Parâmetros Curriculares Nacionais vai além da visão tradicional, que focaliza o controle externo do aluno mediante notas ou conceitos, para ser compreendida como parte integrante e intrínseca ao processo educacional.

A avaliação, ao não se restringir ao julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno, é compreendida como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica. Acontece contínua e sistematicamente por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno.

A avaliação possibilita conhecer o quanto ele se aproxima ou não da expectativa de aprendizagem que o professor tem em determinados momentos da escolaridade, em função da intervenção pedagógica realizada. Portanto, a avaliação das aprendizagens só pode acontecer se for relacionada com as oportunidades oferecidas, isto é, analisando a adequação das situações didáticas propostas aos conhecimentos prévios dos alunos e aos desafios que estão em condições de enfrentar.

A avaliação subsidia o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou de todo o grupo. Para o aluno, é o instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades para reorganização de seu investimento na tarefa de aprender. Para a escola, possibilita definir prioridades e localizar quais aspectos das ações educacionais demandam maior apoio.

Tomar a avaliação nessa perspectiva e em todas essas dimensões requer que esta ocorra sistematicamente durante todo o processo de

ensino e aprendizagem e não somente após o fechamento de etapas do trabalho, como é o habitual. Isso possibilita ajustes constantes, num mecanismo de regulação do processo de ensino e aprendizagem, que contribui efetivamente para que a tarefa educativa tenha sucesso em suas diferentes funções.

As funções da avaliação são possíveis destacar. A avaliação somativa é considerada como um ponto de chegada, que se destina, por exemplo, a informar aos interessados a situação do rendimento da aprendizagem.

Já a avaliação formativa é um ponto de partida, útil para a assimilação ou retificação de novas aprendizagens, sendo ideal numa avaliação continuada, possibilitando ao docente pensar seu papel como facilitador da aprendizagem, tais como, gerir e organizar situações didáticas de aprendizado, identificar eventuais necessidades de correção de rota.

Quanto à avaliação diagnóstica, pode ser utilizada no início de um curso ou disciplina, para identificar os conhecimentos dos alunos quanto aos conteúdos que serão ministrados, de acordo com Hadji (2001) elas podem ser consideradas antagônicas e complementares.

O acompanhamento e a reorganização do processo de ensino e aprendizagem na escola incluem, necessariamente, uma avaliação inicial, para o planejamento do professor, e uma avaliação ao final de uma etapa de trabalho.

A avaliação investigativa inicial instrumentalizará o professor para que possa pôr em prática seu planejamento de forma adequada às características de seus alunos. Esse é o momento em que o professor vai se informar sobre o que o aluno já sabe sobre determinado conteúdo para, a partir daí, estruturar sua programação, definindo os conteúdos e o nível de profundidade em que devem ser abordados.

A avaliação inicial serve para o professor obter informações necessárias para propor atividades e gerar novos conhecimentos, assim como para o aluno tomar consciência do que já sabe e do que pode ainda aprender sobre um determinado conjunto de conteúdos.

É importante que ocorra uma avaliação no início do ano; o fato de o aluno estar iniciando uma série não é informação suficiente para que o professor saiba sobre suas necessidades de aprendizagem e mesmo que o professor acompanhe a classe de um ano para o outro, e tenha registros detalhados sobre o desempenho dos alunos no ano anterior, não se exclui essa investigação inicial, pois os alunos não deixam de

aprender durante as férias e muita coisa pode ser alterada no intervalo dos períodos letivos.

Mas, essas avaliações não devem ser aplicadas exclusivamente no início de ano ou de semestre; são pertinentes sempre que o professor propuser novos conteúdos ou novas sequências de situações didáticas.

É importante ter claro que a avaliação inicial não implica a instauração de um longo período de diagnóstico, que acabe por se destacar do processo de aprendizagem que está em curso, no qual o professor não avança em suas propostas, perdendo o escasso e precioso tempo escolar de que dispõe. Ela pode se realizar no interior mesmo de um processo de ensino e aprendizagem, já que os alunos põem inevitavelmente em jogo seus conhecimentos prévios ao enfrentar qualquer situação didática. O processo também contempla a observação dos avanços e da qualidade da aprendizagem alcançada pelos alunos ao final de um período de trabalho, seja este determinado pelo fim de um bimestre ou de um ano, seja pelo encerramento de um projeto ou sequência didática.

Na verdade, a avaliação contínua do processo acaba por subsidiar a avaliação final, isto é, se o professor acompanha o aluno sistematicamente ao longo do processo, pode saber, em determinados momentos, o que o aluno já aprendeu sobre os conteúdos trabalhados. Esses momentos, por outro lado, são importantes por se constituírem boas situações para que alunos e professores formalizem o que foi e o que não foi aprendido.

Essa avaliação, que intenciona averiguar a relação entre a construção do conhecimento por parte dos alunos e os objetivos a que o professor se propôs, é indispensável para se saber se todos os alunos estão aprendendo e quais condições estão sendo ou não favoráveis para isso, o que diz respeito às responsabilidades do sistema educacional.

Um sistema educacional comprometido com o desenvolvimento das capacidades dos alunos, que se expressam pela qualidade das relações que estabelecem e pela profundidade dos saberes constituídos, encontra, na avaliação, uma referência à análise de seus propósitos, que lhe permite redimensionar investimentos, a fim de que os alunos aprendam cada vez mais e melhor e atinjam os objetivos propostos.

Esse uso da avaliação, numa perspectiva democrática, só poderá acontecer se for superado o caráter de terminalidade e de medição de conteúdos aprendidos — tão arraigados nas práticas escolares — a fim de que os resultados da avaliação possam ser concebidos como

indicadores para a reorientação da prática educacional e nunca como um meio de estigmatizar os alunos. Utilizar a avaliação como instrumento para o desenvolvimento das atividades didáticas requer que ela não seja interpretada como um momento estático, mas antes como um momento de observação de um processo dinâmico e não-linear de construção de conhecimento.

Em suma, a avaliação contemplada nos Parâmetros Curriculares Nacionais é compreendida como:

- a) Elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino;
- b) Conjunto de ações cujo objetivo é o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma;
- c) Conjunto de ações que busca obter informações sobre o que foi aprendido e como;
- d) Elemento de reflexão contínua para o professor sobre sua prática educativa;
- e) Instrumento que possibilita ao aluno tomar consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades;
- f) Ação que ocorre durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não apenas em momentos específicos caracterizados como fechamento de grandes etapas de trabalho.

Uma concepção desse tipo pressupõe considerar tanto o processo que o aluno desenvolve ao aprender como o produto alcançado. Pressupõe também que a avaliação se aplique não apenas ao aluno, considerando as expectativas de aprendizagem, mas às condições oferecidas para que isso ocorra.

Avaliar a aprendizagem, portanto, implica avaliar o ensino oferecido. Se, por exemplo, não há a aprendizagem esperada, significa que o ensino não cumpriu com sua finalidade: a de fazer aprender.

## **Instrumentos e Critérios da Prática Avaliativa no Ensino Fundamental**

A avaliação da aprendizagem vai depender muito da prática pedagógica do professor. É ele que definirá as regras a serem adotadas para o processo de avaliação. Mas, não devemos esquecer que uma avaliação mal realizada implicará em prejuízos ao processo de ensino-

aprendizagem e, no final, muitas vezes, só o aluno é punido com o fracasso refletido no resultado escolar.

É muito comum o professor ter um discurso e outra prática. Durante as aulas, está sempre com inovações, aceita colocações dos alunos, mas, na hora da avaliação, somente testes e prova. Devemos ter em mente o bom senso de avaliar o que há de bom dos métodos educacionais adotados antigamente com o que há de bom dos métodos atuais, para alcançarmos a tão sonhada qualidade educacional.

Vários caminhos são utilizados pelos professores para promover o aprendizado e avaliar seus alunos. Em cada um deles, os objetivos estão sempre relacionados aos aspectos formativos.

A avaliação se define a partir da concepção de ensino e aprendizagem, da função da avaliação no processo educativo e das orientações didáticas postas na prática. Embora a avaliação, na perspectiva aqui apontada, aconteça sistematicamente durante as atividades de ensino e aprendizagem, é preciso que a perspectiva de cada momento da avaliação seja definida claramente, para que se possa alcançar o máximo de objetividade possível.

Para obter informações em relação aos processos de aprendizagem, é necessário considerar a importância de uma diversidade de instrumentos e situações, para possibilitar, por um lado, avaliar as diferentes capacidades e conteúdos curriculares em jogo e, por outro lado, contrastar os dados obtidos e observar a transferência das aprendizagens em contextos diferentes.

É fundamental a utilização de diferentes códigos, como o verbal, o oral, o escrito, o gráfico, o numérico, o pictórico, de forma a se considerar as diferentes aptidões dos alunos. Por exemplo, muitas vezes o aluno não domina a escrita suficientemente para expor um raciocínio mais complexo sobre como compreende um fato histórico, mas pode fazê-lo perfeitamente bem em uma situação de intercâmbio oral, como em diálogos, entrevistas ou debates. Considerando essas preocupações, o professor pode realizar a avaliação por meio de:

- Observação Sistemática: acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos, utilizando alguns instrumentos, como registro em tabelas, listas de controle, diário de classe e outros;
- Análise das Produções dos Alunos: considerar a variedade de produções realizadas pelos alunos, para que se possa ter um quadro real das aprendizagens conquistadas. Por exemplo: se

a avaliação se dá sobre a competência dos alunos na produção de textos, deve-se considerar a totalidade dessa produção, que envolve desde os primeiros registros escritos, no caderno de lição, até os registros das atividades de outras áreas e das atividades realizadas especificamente para esse aprendizado, além do texto produzido pelo aluno para os fins específicos desta avaliação;

- Atividades Específicas para a Avaliação: nestas, os alunos devem ter objetividade ao expor sobre um tema, ao responder um questionário. Para isso é importante garantir que sejam semelhantes às situações de aprendizagem comumente estruturadas em sala de aula, isto é, que não se diferenciem, em sua estrutura, das atividades que já foram realizadas;

É preciso destacar, e deixar claro para os alunos o que se pretende avaliar, pois, inevitavelmente, os alunos estarão mais atentos a esses aspectos. Quanto mais os alunos tenham clareza dos conteúdos e do grau de expectativa da aprendizagem que se espera, mais terão condições de desenvolver, com a ajuda do professor, estratégias pessoais e recursos para vencer dificuldades.

A avaliação, apesar de ser responsabilidade do professor, não deve ser considerada função exclusiva dele. Delegá-la aos alunos, em determinados momentos, é uma condição didática necessária para que construam instrumentos de autorregulação para as diferentes aprendizagens.

A autoavaliação é uma situação de aprendizagem em que o aluno desenvolve estratégias de análise e interpretação de suas produções e dos diferentes procedimentos para se avaliar. Além de esse aprendizado ser, por si só, importante, porque é central para a construção da autonomia dos alunos, cumpre o papel de contribuir com a objetividade desejada na avaliação, uma vez que esta só poderá ser construída com a coordenação dos diferentes pontos de vista tanto do aluno quanto do professor, retomando aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou do todo.

Cabe então aos educadores selecionar instrumentos adequados e tentar visualizar cenários nos quais estas atividades se desenvolvem, sejam eles positivos, intermediários ou negativos.

## **Seminários**

Utilizados para promover a interação entre os alunos, estabelecer contextos de expressão verbal dos conteúdos e estimulá-los a pesquisar os assuntos abordados em sala de aula.

## **Tarefas de casa**

A maioria dos exercícios tem por finalidade ‘fixar’ conteúdos trabalhados em sala de aula. Funcionam em duas direções, uma formativa e outra de conteúdos. Na formativa, espera-se o desenvolvimento da responsabilidade. Na abordagem dos conteúdos o pensamento é o aprofundamento e o treino de habilidades.

## **Trabalho em grupo em sala de aula**

Sob os cuidados e o olhar docente, é estabelecido a fim de promover a interação, a cooperação, o aprendizado do “trabalho em equipe” (ceder, compartilhar, compreender, ouvir, expressar, ensinar, assumir responsabilidades, aprender), a empatia (colocar-se no lugar do outro), a autonomia e a produção do “conhecimento” com o esforço de todo o grupo.

## **Testes surpresas**

Promover o estudo antecipado e contínuo dos conteúdos trabalhados cotidianamente em sala de aula.

## **Trabalhos em grupo fora da sala de aula**

Sem a supervisão direta do professor, visam aos mesmos objetivos do trabalho em grupo em sala de aula, além da responsabilidade de realizar o trabalho de forma ainda mais autônoma.

## **Debates**

Busca estimular os alunos a apresentar e defender seus pontos de vista diante de assuntos ou temas de interesse (ligados à disciplina).

## **Provas escritas**

O objetivo principal é a verificação do que foi aprendido ao longo de um determinado período com relação aos conteúdos da disciplina.

### **Prova oral**

Procura fazer um contraponto à avaliação escrita, dando a oportunidade ao aluno de expressar-se oralmente nos temas da avaliação.

### **Trabalhos de pesquisa (a serem apresentados em data posterior)**

Objetivam, principalmente, desenvolver hábitos de pesquisa e investigação, além, é claro, de propiciar uma oportunidade de aprofundamento no conteúdo proposto. Buscam também o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade discente.

### **Relatórios de filmes e livros**

Após a apresentação do conhecimento por caminhos diferentes da simples apresentação docente, buscam verificar a capacidade do aluno de resenhar, sintetizar ou resumir as apresentações em textos escritos, mantendo-se de forma coerente dentro dos tópicos principais.

### **PARADA OBRIGATÓRIA!**

VEJA o vídeo o Youtube: [Avaliação da aprendizagem por meio de chats] de Nidia Barone, que se encontra disponível no site:

<http://www.youtube.com/watch?v=kkN-2nNQ0lc>

### **Práticas Avaliativas – Sentido da Avaliação**

A avaliação pode ser entendida, no seu sentido mais diluído e vulgar, como parte expressiva na trajetória humana. A saber, ela é inerente a todas as rotinas da vida das pessoas, a partir dos fatos que coincidem no exercício de uma avaliação de caráter espontâneo a cada momento que se aprecia, mede, estima, valora, toma decisões, faz-se opções.

Além da avaliação espontânea ampla, é possível distinguir uma ação avaliativa portadora de um grau importante de intencionalidade, identificada por Hadji (2001) como avaliação implícita. Este conceito supõe que todo sujeito humano realiza uma avaliação implícita previamente às

múltiplas decisões que precisa tomar no cotidiano. Com este significado, Hadji batizou a avaliação implícita de “ato social universal”.

Entretanto, quando o autor teoriza sobre a avaliação como uma ação intencional dentro de um sistema, este aplica-lhe o seu sentido mais estrito. Assim é que, quando se estuda a avaliação escolar, ela se apresenta, necessariamente, como uma leitura orientada de uma realidade sob intervenção específica. Aqui, a avaliação se reveste de um caráter deliberado e organizado e assume a forma institucionalizada. (CERVI, 2003)

Nesse entendimento, o estudo da forma de avaliação institucionalizada no contexto escolar foi intensificado nas últimas quatro décadas, especialmente quando se firmaram as contribuições teóricas relativas à aprendizagem e aos objetivos educacionais. Os estudos e experimentos de Skinner (1904-1990) sem dúvida representam o marco de uma ruptura com a pedagogia tradicional.

Em sua autobiografia, Skinner relata inúmeras passagens com suas filhas na escola, entre as quais ficou célebre a ocorrência de 11 de novembro de 1953: acontecia a festa dos pais, e Skinner estava sentado ao fundo da classe com outros pais de família, assistindo a uma aula de aritmética de Debbie, na quarta série. Os alunos deveriam resolver um problema cujo enunciado estava escrito no quadro de giz. A professora ia e vinha entre as filas de carteiras, dando uma olhada nas cópias, assinalando, aqui e ali, algum erro. Alguns acabavam os exercícios rapidamente e esperavam impacientemente. Outros penavam com uma frustração de levar para casa, corrigir e devolver no dia seguinte. Skinner ficou suficientemente mal-impressionado e convencido de que era preciso fazer algo para mudar a situação. Para ele, a professora violava pelo menos dois princípios fundamentais: seus alunos não sabiam imediatamente se seu trabalho estava correto ou errado. Uma cópia corrigida e devolvida vinte e quatro horas após a sua redação não podia reforçar os conhecimentos; além disso, os alunos avançavam todos no mesmo ritmo, qualquer que fosse seu nível ou suas capacidades. Pouco tempo mais tarde, esse psicólogo americano lançava o movimento a favor das máquinas de ensinar, primeira referência do ensino programado. À época, ele descrevia o comportamento do aluno de acordo com uma nova fórmula: o aluno compõe as respostas ao invés de selecioná-las (SMITH, 1994 apud IN CERVI, 2003).

Em seguida, nas pesquisas e discursos teóricos sobre a aprendizagem que se seguiram, novos tratamentos, de toda ordem,



**Perrenoud**

Fonte: <http://www.nesse.fr/nesse/activities/research-mapping/curriculum-pedagogy-and-assessment/experts/perrenoud>

## LEMBRE

Todo sujeito humano realiza uma avaliação implícita previamente às múltiplas decisões que precisa tomar no cotidiano.



skinner

Fonte: <http://www.scielo.br/>

contemplaram a avaliação. Considerando oportuno tecer comentário a respeito.

Na bibliografia brasileira, por exemplo, reproduzem-se as duas lógicas apresentadas por Perrenoud (1999), descritas em função da serventia do processo avaliativo: uma avaliação que serve à seletividade escolar e social e uma avaliação que respalda a evolução das aprendizagens.

A primeira é a avaliação que patrocina a homogeneização imediata nas instâncias das aprendizagens. Ela se identifica com o modelo tradicional de avaliação e sobrevive na prática, contradizendo boa parte da discussão teórica corrente. Baseia-se, exclusivamente, nas manifestações mensuráveis (quantitativas) da vivência escolar. Esta avaliação é visível desde o regime de atribuição de notas em todos os níveis escolares até a avaliação da produção científica do professor universitário, por exemplo, quando a contabilização do seu trabalho se reduz ao registro do número de aulas, número de alunos, número de trabalhos publicados, número de citações de terceiros, número de orientações, etc.

A segunda lógica da avaliação supõe um “caráter metódico, instrumentado e constante”, voltado para cada sujeito que aprende, ou seja, para cada processo de aprendizagem no plano individual. Contrariamente ao critério da padronização que rege a avaliação seletiva, a avaliação a serviço da aprendizagem releva as diferenças individuais. De um modo geral, os especialistas concordam que a avaliação a serviço da aprendizagem desenvolveu-se a partir da “pedagogia do domínio” introduzida por B. Bloom, na década de 60, segundo a qual todos podem aprender no âmbito escolar desde que o conteúdo, o ritmo e os modos de aprender sejam respeitados e amparados numa perspectiva personalizada.

Basta considerar a avaliação da aprendizagem nessas duas perspectivas para nos convenceremos de que a avaliação tem poderes e que é preciso desmistificá-la sob pena de torná-la totalitária e imprópria na lógica de Perrenoud (1999).

Pensar a função da avaliação da aprendizagem nos dias atuais corrobora-se a convicção de que é recomendável uma ênfase qualitativa, utilização do princípio da heterogeneidade, acompanhamento com qualificação diferenciada personalizada. Uma proposta a serviço da evolução da aprendizagem

## Construção do Paradigma Avaliativo

Assim, apresentamos, a seguir, um roteiro descritivo preliminar que reúne questões básicas, tais como: O que e para que avaliar? Quem avalia o quê? Que processos avaliativos se entrecruzam com a prática docente? Como entender o princípio da objetividade da avaliação da aprendizagem? Como as escolas instrumentalizam o processo de avaliação da aprendizagem? Como as escolas devem considerar o papel da comunicação na avaliação da aprendizagem?

Todavia, cabe uma chamada de atenção: na retomada de referências descritivas não podemos nos permitir perder de vista a trama normativa que condiciona o trabalho do professor na escola. Todos já vimos que, em princípio, não existe uma independência de processos e de agentes avaliativos dentro de uma realidade organizada como o sistema escolar que conhecemos. Assim é preciso olhar a avaliação em todos os sentidos.(CERVI,2003)

<b>CONSTRUÇÃO DO PARADIGMA AVALIATIVO</b>			
<b>CONTEXTO INSTITUCIONAL</b>	<b>PARADIGMA PEDAGÓGICO</b>	<b>RACIONALIDADE DOCENTE</b>	<b>REPRESENTAÇÕES</b>
Legislação do ensino	Teorias da aprendizagem	Saber docente	Expectativas, valores discentes
Plano Nacional de Educação	Estratégias pedagógicas	Experiência pedagógica	Concepção de qualidade
Sistema Nacional de Avaliação Escolar	Técnicas e recursos avaliativos	Competência didática	Excelência
Re0067imento Escolar Projeto pedagógico		Valores Compartilhamento	Credibilidade Cultura avaliativa institucional

Essa preocupação com as questões da introdução descritiva leva a insistir na explicitação da perspectiva e dos contextos do processo avaliativo escolar. Nessa compreensão, entende-se que se avalia o aluno, em seu percurso de aprendizagem, no mínimo, em função de quatro referenciais basilares: contexto institucional, paradigma pedagógico, racionalidade docente e representações.



---

## SAIBA MAIS

### Regimento escolar

[www.conteudoescola.com.br/site/content/view/43/46/](http://www.conteudoescola.com.br/site/content/view/43/46/)

---

Regimentos escolares ainda se configuram como referências rígidas e estéreis, expressivas de deveres e sanções discentes, muitas vezes elaboradas fora do contexto da escola, e, geralmente, fora do contexto pedagógico.

### Contexto institucional

A condição de autonomia que respalda as ações da escola brasileira, nos dias atuais, confere à instituição escolar responsabilidades complexas na dinâmica de sua organização. É assim que a avaliação escolar, ao lado das demais práticas de planejamento, organização e condução pedagógica, instala-se e desdobra-se sobre situações e âmbitos diversos.

A visibilidade da avaliação dentro dessa dinâmica constitui uma exigência normativa. Neste sentido, a Reforma protagonizada pela Lei 9394/96, que ratificou a autonomia pedagógica da escola, enfatizou um conceito atualizado de cotidiano escolar apoiado na ideia de “projeto pedagógico” e de objetivos educacionais formulados a partir de uma gestão escolar participativa. As regras gerais desta dinâmica devem estar expressas nos regimentos internos e em outros regulamentos complementares, elaborados no plano de cada escola. Então, é neste contexto institucional que se enquadra, por extensão, a função avaliativa.

A elaboração do regimento e da proposta pedagógica supõe exercício do poder da escola para se organizar e dirigir suas atividades. Ao permitir que a escola institua o seu cotidiano, a legislação concede a todas as instituições de ensino uma oportunidade inédita para repensar suas estruturas, suas práticas, diversificando e organizando o seu regime de vida e de trabalho. Isto quer dizer que a escola pode aperfeiçoar suas normas de avaliação da aprendizagem.

Entretanto, persiste o peso do Sistema Escolar como macro-organização. Os Sistemas Estaduais de Ensino e, em alguns casos, os Sistemas Municipais, produzem uma burocracia que asfixia as escolas, os professores e os alunos. A escola precisa ser “aliviada” das pressões normativas que sofre. Além disso, há toda uma nascente normativa nacional.



---

## SAIBA MAIS

### Proposta pedagógica

Acesse: [www.crmariocovas.sp.gov.br/prp\\_a.php?t=002](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/prp_a.php?t=002)

---

Com todo esse arcabouço normativo combinado, aos vícios históricos, às visões limitadas e também à limitada competência dos integrantes da comunidade escolar, consolidaram-se condições que impediram que a tarefa de organização da escola se inspirasse, de forma plena, numa realidade em processo de mudança.

A questão da avaliação escolar tem sido prejudicada pela estreiteza dessas normas.

Assim, os termos que definem a liberdade decisória genérica da escola brasileira, na Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estão inicialmente expressos nos Princípios da Educação Nacional, dispostos no seu Artigo 3º:

- Respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- Valorização do profissional de educação escolar;
- Gestão democrática do ensino público;
- Garantia do padrão de qualidade;
- Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Sob a tensão de um enquadramento normativo caracterizado por uma rigidez injustificável, o trabalho pedagógico recebe, ainda, o impacto das disposições do Plano Nacional de Educação, cuja pretensão maior é conferir qualidade a um ensino de amplitude universal. E aí seguem-se os mecanismos de avaliação do sistema de educação básica, instalados na década de noventa: Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB, primeira versão, 1990; reformulado em 1995); e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM, 1998).

---

## SAIBA MAIS

[portfoliodigital.blogspot.com/2007/06/paradigmas-da-avaliao.html](http://portfoliodigital.blogspot.com/2007/06/paradigmas-da-avaliao.html)

---

## Paradigmas pedagógicos

As situações de ensino-aprendizagem se desenvolvem sob o efeito de relações e contingências concretas. Estas relações e contingências, por sua vez, podem ser representadas como conjuntos de referências passíveis de se configurarem como paradigmas.

Nos paradigmas pedagógicos, a avaliação constitui um componente e um momento determinante. Muito além de um controle externo, ela deve contribuir para a promoção do progresso do estudante. Desta forma, a avaliação se identifica com as intenções da intervenção pedagógica, com o “destino” da aprendizagem favorecida, deixando de ser um mero instrumento de observação de dados e medição de respostas. Esta função corroborativa da avaliação junto ao processo de ensino-aprendizagem sugere o que Hadji (1991, apud IN CERVI, 2003) define como seu atributo essencial: a formatividade.

Cabe, portanto, identificar tal “formatividade” nos diferentes paradigmas pedagógicos. Conforme se defina a culminância da aprendizagem, objetivando diferentes ênfases nas respostas discentes – respostas dependentes, restringindo-se à imitação, recepção de informação transmitida, e/ou aplicação (prática), ou respostas autônomas, como a livre exploração, a experimentação e a criação, assim se projetará a avaliação da aprendizagem. O tipo de resposta discente decorre, como se vê, da forma de entender a aprendizagem e de sua articulação com estratégias pedagógicas. Nesse sentido, o assunto é ilustrado pelo quadro abaixo, segundo (CERVI, 2003).

<b>PARADIGMAS PEDAGÓGICOS</b>	
<b>PARADIGMA</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
<i>Impregnação/imitação</i>	<i>Interiorização de percepção de diversas naturezas. Aprendizagem latente. Pais e mais velhos servem de modelo. Componente principal: afetivo.</i>
<i>Recepção/transmissão</i>	<i>Transmissão abstrata. Utilização de uma linguagem de modo que emissor e receptor partilham de um mesmo código. Componente principal: código.</i>

Prática/orientação	A aprendizagem se dá pela prática monitorada. Consideração das necessidades do estudante, planejamento de exercícios, observação de desempenhos, realimentação, etc. Componente principal: monitoramento.
Exploração/provimento	Processo personalizado, onde o estudante toma a iniciativa de propor questões a explorar. O docente presta auxílio na sustentação do estudo e dá suporte ao processo discente. Componente principal: personalização da estratégia de aprendizagem.
Experimentação/reatividade	Além de explorar, o estudante intervém na realidade. O professor garante ambientes manipuláveis e reativos. Componente principal: intervenção.
Criação/confronto	O estudante cria e recria obras concretas (textos, composições, objetos etc.). O professor encoraja, sustenta, favorece o auto e o hetero-confronto. A criação se concretiza a partir de ideias pessoais dentro de projetos individuais ou de grupos. Componente principal: encorajamento.

<b>ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS</b>		
	<b>PAPEL DO PROFESSOR</b>	<b>PAPEL DO ALUNO</b>
1	Modelização	Impregnação
2	Transmissão	Recepção
3	Orientação	Prática
<b>INICIATIVA DISCENTE (Resposta Discente Autônoma)</b>		
	<b>PAPEL DO ALUNO</b>	<b>PAPEL DO PROFESSOR</b>
4	Exploração	Provimento
5	Experimentação	Reatividade
6	Criação	Confrontação

CERVI, 2003)

A autora segue explicando: tomando-se o papel do aluno nos

dois ângulos – iniciativa docente e iniciativa discente – detectamos uma oposição de paradigmas cuja visibilidade é útil à escolha docente.

Não é fácil reconhecer os paradigmas que inspiram as práticas pedagógicas nas escolas brasileiras. Além do sincretismo permitido na sua adoção, as nossas escolas, os nossos sistemas flutuam ao sabor nas ondas da propaganda de ideias – pedagógicas, psicológicas, sociológicas, econômicas, etc. momentaneamente dominantes, que vestem de novidade o comércio das editoras e livrarias.

A dinâmica pedagógica é complexa. O difícil é traduzir esta complexidade. O uso de paradigmas pedagógicos, por exemplo, supõe a associação a teorias de aprendizagem que, forçosamente, tenham afinidade. Aliás, é a partir da adoção de pressupostos relacionados com o processo do aprender que se elegem os paradigmas pedagógicos.

Dessa forma, é a partir destas escolhas preliminares que se define a recorrência a técnicas e recursos avaliativos coerentes. Isto é, há uma exigência teórica de compatibilização entre teorias, estratégias, tecnologias e recursos que o professor precisa cumprir em sua prática de avaliação da aprendizagem. Optamos por mostrar de forma resumida no quadro a seguir:

PRINCIPAIS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS SOBRE A APRENDIZAGEM E O DESENVOLVIMENTO (RESUMO)	
SKINNER, B. F.	<i>Manipulação do comportamento ou condicionamento operante. Especialmente interessante para controlar o alcance dos objetivos e instruir ações de reforço.</i>
GAGNÉ, A.	<i>Aprendizagem por acumulação.</i>
BANDURAD, P.	<i>Aprendizagem por observação e imitação.</i>
AUSUBEL, G.	<i>Aprendizagem de conteúdos conceituais. Relevância da linguagem verbal na transmissão de conhecimentos. Aprendizagem significativa. Eclosão de nova estrutura mental que incorpora os conhecimentos.</i>
BRUNER, J.	<i>Aprendizagem por descoberta. Aprender é associar informações externas com a estrutura do pensamento.</i>
PIAGET	<i>Relação entre desenvolvimento e aprendizagem. A aprendizagem se assenta no prolongamento direto da adaptação biológica. A formação dos conceitos está subordinada ao desenvolvimento das operações mentais. Processo de acomodação.</i>

VIGOTSKY	<i>Relação das interações sociais com o desenvolvimento cognitivo. Deu fundamento à concepção de novas formas de aprendizagem. Cooperativa, orientada, aprendizagem baseada no conflito sociocognitivo, etc.</i>
GIORDAN, A.	<i>Complexidade do aprender. Relevância da memória, da motivação, do desejo, da emoção. O aprender supõe conflitos. Relevância de uma cultura do "questionamento".</i>

(CERVI, 2003)

Dominar e trabalhar este saber disponível em confronto com a realidade de sua prática pressupõe-se a se perguntar: como trabalho? Como quero trabalhar? Com que compromisso? Identificar-se com condutas metodológicas menos para se rotular perante uma comunidade-vitrine, praticando um tipo de falsidade ideológico-pedagógica, tão comum em nosso cenário, diga-se de passagem, e mais para exercer com seriedade e efetividade o seu papel em classe e sua função na escola.

## Racionalidade docente

Além da avaliação da aprendizagem estar submetida aos comandos do contexto institucional e das “chaves” (paradigmas) pedagógicas, ela também se conforma com a racionalidade docente. A racionalidade docente deve ser entendida a partir da consideração de que o professor age e sabe (ou pode saber) por que o faz: sua ação se baseia em motivos justificáveis pela razão. O professor é visto como um prático dotado de razão. O ensino, indiscutivelmente, é uma tarefa complexa que obriga o professor a julgar, que o força a agir e, portanto, a tomar decisões (GAUTHIER, 1998).

Neste sentido, ele precisa julgar para decidir. Na sala de aula, ele deve julgar seus próprios atos e os dos alunos. Sua capacidade de julgar se apoia em saberes (GAUTHIER, 1998, p.343).

A ação docente não se reduz, pois, a uma mecânica técnica. O professor constrói o seu saber na ação, adapta e consolida uma racionalidade na prática. Recorre, usualmente, a mais de um paradigma pedagógico, de acordo com a situação de aprendizagem projetada. São nesses momentos de experiência pedagógica refletida que o profissional consolida a sua competência didática. Ciência, técnica e arte, da forma

### LEMBRE

O professor toma decisões para alcançar os objetivos pedagógicos inerentes a sua tarefa dentro de um quadro com restrições, que é o contexto institucional.

como são entendidos, de um modo geral, identificam o exercício docente.

A competência didática, a experiência pedagógica, a personalidade do professor e, em especial, os seus valores dão forma ao seu estilo pessoal de atuar. Mas, além do estilo de ensino de cada professor, cabe, ainda, dar importância a um processo cooperativo, de compartilhamento de racionalidades docentes no contexto de cada escola, de cada sistema e intersistemas. Mas foi o tempo em que havia aqueles que se exacerbavam de autoritarismo e aproveitavam de seu poder para fazer ameaças como chantagens com notas, opressão e castigo.

De tais enunciados, inferimos que o professor tem um poder real em classe, mesmo que não o tenha no âmbito maior do sistema escolar. A prática avaliativa, em princípio, é desenvolvida a partir de sua iniciativa, ainda que deva respeitar indicações normativas gerais superiores.

## Representações

A avaliação é percebida e valorizada, seja por professores, alunos, especialistas ou pela sociedade, de forma muito variada, como já dissemos. Dentro de cada perspectiva há significados explícitos ou não que traduzem diferentes vertentes de convicção sobre o tema.

A escola deverá tratar o aluno com cuidado de rotulá-lo mediante classificação que pode ser camuflada através da prevalência do sentido de medida no tratamento da avaliação, mesmo quando substitui a nota por conceitos, ou quando emprega o meritocracismo de premiação aos que estão classificados em detrimento dos desclassificados, esses que não obtêm a média regulamentada pela escola.

A variedade de expectativas e valores docentes, discentes e institucionais, as concepções de qualidade e de excelência e a implicação de credibilidade referente às escolas e aos sistemas combinam-se de modo singular em cada circunstância, promovendo em cada realidade um fenômeno que podemos chamar de cultura avaliativa institucional.

---

### SAIBA MAIS

Acesse o site:

[www.nossacasa.net/educ/texto.asp?texto=54](http://www.nossacasa.net/educ/texto.asp?texto=54)

---

O mais corrente é substituição da nota pelos “conceitos”, em algum lugar do discurso regimental podemos encontrar uma “tabela de equivalência” (por exemplo, A=10; B=9 e 8, C=7 e 6, D=5, E= abaixo de

cinco = desclassificado) (SIC). Na verdade, nestes sistemas, persiste o uso da medida em seu sentido estrito e, com o objetivo de classificar o aluno mediante um artifício de suposta e inverossímil flexibilidade que consiste no alargamento da escala de qualificação: ao invés de onze números – 0 a 10, cinco letras com pretensão sentido de conceito. Nesse sentido, alguns pais desinformados reagem agressivamente contra seu filho para que esse alcance o pódio, eis que não conseguindo, ficam vitimados para o resto de suas vidas.

A relação pedagógica sofre bastante com a execução unilateral da avaliação da aprendizagem. Aliás, a avaliação tem o mesmo sentido judicial de “execução”: executa-se o aluno nos “dias de prova”. Nesses dias, o clima de angústia na escola é inevitável e se estende às casas dos alunos, as suas famílias padecem em tais datas. Essas representações aumentam o poder do professor, pois ele tem a chave da avaliação da aprendizagem e provoca danos até mesmo nos alunos adultos.

Por outro lado, as famílias dos escolares valorizam as escolas “que apertam nas avaliações”, “que dão trabalhos mais difíceis”, “que dão mais tarefas para casa”, etc. Nas universidades, o perfil das notas rotula os cursos e professores: “muitas notas altas podem indicar professores e cursos fracos”, “muitas notas baixas podem querer dizer professores exigentes, cursos fortes”, e por aí adiante.

Os tipos de representações existentes acerca da avaliação da aprendizagem devem ser analisados e confrontados, especialmente nos dias de hoje, quando foram vulgarizados os discursos da qualidade da escola, “da excelência no ensino”, que conferem maior ou menor credibilidade às escolas e sistemas de ensino. Aqui, credibilidade é uma questão de resultados.

Depois, o processo avaliativo na escola está aliado à organização do ensino, quanto à estrutura, ao regime escolar, ao fluxo do aluno, ao calendário, etc. Conforme a descrição abaixo de Cervi (2003).

### **MARGEM DE AUTONOMIA DA ESCOLA E A AVALIAÇÃO**

<i>DA APRENDIZAGEM (Lei 9.394/96)</i>	
<i>RESPONSABILIDADE DOCENTE</i>	
<i>Art. 12, V</i>	<i>As escolas devem prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento.</i>
<i>Art. 13, III</i>	<i>Os professores deverão zelar pela aprendizagem dos alunos.</i>

Art. 13, IV	Os professores deverão estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento.
Art. 24, V	A escola fará a verificação do rendimento escolar, observando os seguintes critérios: *avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno; *possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; -possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; *aproveitamento de estudos concluídos com êxito; *obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralela, para os casos de baixo rendimento escolar.
Art. 12, I	As escolas devem elaborar e executar sua proposta pedagógica.

CRITÉRIOS ORGANIZACIONAIS E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	
Art. 23	A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o reconhecer.
Art. 23, 1º	A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferência entre estabelecimentos situados no país e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.
Art. 24, II, a	Em cada escola, os alunos que apresentaram aproveitamento escolar serão promovidos e classificados em séries e etapas.
Art. 24, II, c	Em cada escola, os alunos serão classificados, independentemente de escolaridade anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita a sua inscrição na série ou etapa adequada.
Art. 24, III	Nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir turmas de progressão parcial, desde que preservada a sequência do currículo.
Art. 31	Na educação infantil, a avaliação será feita mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem o objetivo de promoção, mesmo para o ingresso ao ensino fundamental.

Art. 32, 1º	Os sistemas podem desdobrar o Ensino Fundamental em ciclos.
Art. 32, 2º	Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no Ensino Fundamental o regime de progressão continuada, sem o prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem.
Art. 32, 3º	As escolas das comunidades indígenas podem adotar a língua materna e processos próprios da aprendizagem.
Art. 59, II	O ensino fundamental poderá ter uma terminalidade específica (nível exigido, para a conclusão do curso) para superdotados e para portadores de deficiência.

METAS FORMATIVAS	
Art. 22	A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.
Art. 32	O Ensino Fundamental tem como objetivo a formação básica do cidadão mediante o desenvolvimento: *da capacidade de aprender (domínio da leitura, da escrita e do cálculo); *da compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes, e dos valores que fundamentam a sociedade; *da capacidade de aprendizagem; *do fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância social.

ARTICULAÇÃO COM A FAMÍLIA	
Art. 12, VI	As escolas devem se articular com as famílias e a comunidade, criando processos de integração.
Art. 12, VII	As escolas devem informar os pais sobre o rendimento dos seus filhos.

CERVI, 2003

## FÓORUM

Para responder ao questionamento, pesquise e coloque em nosso ambiente virtual sua opinião a respeito.

Como você percebe a efetividade da avaliação escolar de acordo com as normas previstas na nossa última reforma educacional (Lei 9.394/96); elas estão sendo mantidas?

---

Refletindo sobre os termos que concedem liberdade à escola brasileira, tal como se expressam no texto da Lei 9394/96, no que concerne a avaliação da aprendizagem, o que você teria a dizer? Qual é seu convencimento sobre a repercussão desses dispositivos legais em sua realidade? Você vê relações positivas ou ausência de vinculação entre o processo avaliativo escolar e os princípios da educação nacional?

# UNIDADE 04

## A Avaliação na Educação Infantil

### Resumindo

Nesta unidade, apresentamos como a avaliação da aprendizagem se processa na Educação Infantil, como nas outras etapas, considerando o ensino, as situações ou as atividades que serão propostas na aula. A avaliação que se faz das crianças, nessa etapa escolar, pode ter algumas consequências e influências decisivas no seu processo de aprendizagem e de crescimento. Sem o seu objetivo exclusivo no rendimento das crianças, essa avaliação se processa nas propostas pedagógicas, nas intervenções dos professores e tudo que constitui a prática educativa.



# 4

## A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No que se refere à avaliação na educação infantil, há que se considerar que as crianças apresentam maneiras peculiares e diferenciadas de vivenciar as situações de interagir com os objetos do mundo físico. A cada minuto realizam novas conquistas, ultrapassando nossas expectativas e causando muitas surpresas. Além disso, cada criança possui um ritmo próprio de interagir com o meio e de construir seu conhecimento, devendo o professor atentar para este fato.

A educação infantil se apresenta a serviço de um ensino capaz de responder às necessidades dos alunos, tendo como fundamentação básica ajustá-lo e adequá-lo aos diferentes usuários a quem se dirige. Essa regulação da prática dar-se-á com uma atitude que conduz a observar os alunos em diferentes situações e em circunstâncias diversas. As pautas, os diários e outros instrumentais que são adotados ou criados pelos professores ajudarão a sistematizar essa atitude.

O cuidado na emissão de juízo de valores que se fazem sobre as crianças influi na maneira como as outras pessoas percebem-na e como nós mesmos as vemos. Considerar as idades em que se movem os juízos taxativos, sua maneira de comportar-se e de aprender, bem como suas possibilidades, serão movidos pelas hipóteses mais flexíveis sobre as potencialidades das mudanças nos primeiros anos de vida e a responsabilidade das pessoas adultas que as rodeiam, no sentido de que possam alcançar tais mudanças.

Nos momentos de avaliação na educação infantil faz-se necessário avaliar “o antes” (conhecimento e experiências prévias), “o durante” (estratégias, erros, dificuldades de aprendizagem, habilidades e conhecimentos) e “o depois” (resultados e aprendizagens realizadas). A avaliação inicial, realizada antes de começar o processo ensino-

aprendizagem, informa sobre os conhecimentos e as capacidades dos alunos em relação aos novos conteúdos de aprendizagem, servindo para relacionar o que se ensina na escola e o que se aprende fora dela, com a intenção de favorecer aprendizagens mais significativas possíveis. As avaliações formativas, realizadas durante o processo, têm um papel indispensável na regulação dos processos de ensino-aprendizagem nas aulas, adaptando o ensino às características e às necessidades que as crianças apresentam no decorrer das diferentes atividades. A avaliação somativa, realizada ao final do processo, basicamente utilizada para emitir um juízo em relação aos alunos e aos seus progressos em um momento determinado, tem função reguladora, servindo para mudar a unidade didática, quando os objetivos previstos nos forem atingidos, ou alertar sobre a necessidade de retornar.

Assim, valoriza-se, segundo Vygotsky (1984), “a zona de desenvolvimento proximal” e o potencial de aprendizagem dos alunos quando interagem com os outros ou recebem um pouco mais de ajuda.

Ao se adotar enfoques globalizantes, na educação infantil, os três tipos de avaliação se inter-relacionam, com uma função claramente reguladora, tendo como finalidade organizar uma prática educativa e estimuladora das possibilidades de cada criança.

Numa perspectiva construtiva de ensino e aprendizagem, analisar e avaliar a intervenção educativa e as atividades propostas na aula será levado em conta o clima relacional e afetivo, o início da atividade, a organização e o funcionamento do grupo no decorrer das atividades, atitudes e participação dos alunos, a atenção à diversidade, os materiais e a avaliação.

A avaliação contemplada nessa modalidade também faz parte do processo ensino-aprendizagem, nas vertentes diagnóstica, contínua e de resultados, onde a observação e o registro se constituem nos principais instrumentos do educador, sistematizados através de fichas, relatórios e sondagens bimestrais do nível de desenvolvimento na hipótese de leitura e escrita, com a função de acompanhar, orientar e redirecionar todos os fatos pedagógicos, considerando o “erro” do aluno o marco inicial do trabalho que o leve a vivenciar o acerto.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, sancionada em dezembro de 1996, estabelece:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social,

complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental.

### **Instrumentos e Critérios de Acompanhamento da Aprendizagem na Educação Infantil**

A avaliação na Educação Infantil não pode prescindir de uma série de instrumentos que auxiliem a avaliação da criança em suas múltiplas formas de ser, expressar-se e pensar. Obviamente, não se propõe que as crianças sejam medidas até a exaustão, mas acredita-se que haja necessidade de conhecê-las para que se possa auxiliá-las em seu desenvolvimento, em sua compreensão de mundo e ou nas suas interações sociais. Para isso, faz-se necessário utilizarmos novos instrumentos para coleta de dados ou ressignificação daqueles com os quais já trabalhamos.

Com instrumentos variados, utilizados em diversas situações e atividades autênticas de aprendizagem, é possível reconhecer as informações e apreciar as capacidades das crianças, isto é, acompanhar o que elas já conhecem, o que já sabem fazer (trabalhar com todos os domínios específicos, não priorizando as atividades linguísticas), verificando as estratégias que usam para resolver problemas, suas formas de expressão, seu desenvolvimento motor, e outras estratégias interessantes, tais como:

- O livro da vida da turma: nele as próprias crianças registram, através de diferentes linguagens (fotos, poesias, textos, desenhos, canções, mapas, etc.) os aspectos significativos de sua vida de grupo. O livro da turma contém o relato das experiências vividas, das aprendizagens realizadas, dos problemas solucionados, dos dramas vivenciados. É uma memória coletiva que acompanha o desenvolvimento das crianças no convívio social.
- Planilhas: além de momentos informais, é preciso que o

professor de educação infantil também tenha momentos de profunda consciência de seu ato avaliativo. Em geral, a planilha é um gráfico de dupla entrada em que se cruzam os objetos e os nomes das crianças ou ficha contendo relatos de observação de situações diárias. Também é possível pensar em filmagens. O diferencial – em relação à observação – será o olhar investigativo do educador e a maior atenção a um determinado grupo de crianças.

- Entrevista: as entrevistas, sejam elas estruturadas, semiestruturadas ou abertas, são excelente forma de coleta de dados sobre as aprendizagens das crianças, pois dão voz a elas e possibilitam aprender a ouvi-las sobre aquilo que aprendem, sobre aquilo que aprenderam, sobre como conseguiram, em uma situação, utilizar o conhecimento adquirido na sala de aula.
- Debates: constituem-se em momentos de discussão, de debates entre crianças, que podem ser realizados em pequenos e/ou grandes grupos, sobre temas de aprendizagens. Essas sessões podem ser gravadas, transcritas e reapresentadas para as crianças, dando continuidade ao trabalho e sendo analisadas por professor a fim de acompanhar o desenvolvimento do grupo.
- Controle Coletivo do Trabalho: uma importante dinâmica para acompanhar o desenvolvimento do trabalho são os painéis em que cada uma das crianças pode encontrar referências do trabalho que já foi desenvolvido e do que falta fazer. Os painéis são instrumentos que tornam o controle possível para os próprios alunos. As crianças também fazem análises das atividades realizadas, verificam o seu comprometimento e o grau de satisfação no desenvolvimento das tarefas, podendo dar interessantes sugestões.
- Agenda Escolar: pode ser utilizada como instrumento que une as observações dos pais e um diário compartilhado, perdendo, assim, sua informalidade e seu espírito burocrático. Seria algo como o caderno de duas vozes da experiência italiana.
- Autoavaliação: com as crianças pequenas, é um exercício de reflexão que não pode ser feito com intuito moral (normalmente punitivo), mas com a intenção de ajudar a criança a observar suas ações, relatar o que fez recontar em diferentes linguagens

suas aprendizagens.

- **Análise das Produções:** a análise das produções pode ser feita em conjunto com o grupo ou com cada criança individualmente.
- **Conselho de Classe:** é o momento no qual toda a equipe de profissionais envolvida com as crianças discute o processo educativo da turma e de cada uma em particular. O conselho é importante para poder construir múltiplos olhares sobre as crianças e analisar as aprendizagens.
- **Trabalhos de Interação e de Consolidação dos Conhecimentos:** são atividades que envolvem a aplicação de conhecimentos adquiridos anteriormente em situações complexas, como a elaboração de uma exposição, de um livro e de uma instalação. Sabemos que as aprendizagens mais significativas são aquelas realizadas através de atividades colaborativas feitas no embate de ideias, de ponto de vista e de confronto. Os trabalhos de campo também possibilitam momentos em que as crianças podem por à prova todos os seus conhecimentos em um tipo de ação que traz ao professor várias situações inéditas.
- **Portfólios/Processofólios:** são pastas que contêm amostras dos melhores trabalhos dos alunos. Ilustram seu pensar, sentir, agir e seu desempenho de aprendizagem nas diversas disciplinas ou áreas curriculares.

### **Alguns elementos que podem compor um portfólio:**

- Listas de verificação, incluindo desempenho em leitura, em habilidades matemáticas e o comportamento nos trabalhos em equipe.
- Amostra de trabalhos, com suas versões iniciais e finais para se medir o processo criativo, peças, artes, desenhos, fotos, testes acadêmicos de desempenho.
- Registros escritos, que incluem boletins, questionários, listas de livros, registros esportivos e artísticos, correspondências com pais, amigos, etc.
- Desempenhos reais, dos quais constam leituras reais e discursos, registro de entrevista, desempenho ligado à música, dança e canto.

Os portfólios devem ser vistos como fotografias de determinado momento da aprendizagem. São registros abertos, podem ser revisados, completados e analisados periodicamente para representar o que de melhor o aluno produziu, possibilitando uma avaliação compartilhada e cooperativa através da participação do professor que seleciona junto com o aluno os mais significativos, do estudante que exerce seu senso crítico e tenta modificar-se para melhor, dos pais que podem analisar o desempenho do filho, dos colegas através de suas próprias críticas e sugestões, dos professores de outras áreas que trabalham com o educando através de contribuições de depoimentos e descrições.

### **Três aspectos que merecem ser ressaltados no trabalho com portfólios:**

- Destacam os pontos fortes do aluno;
- Permitem que o próprio educando monitore suas aprendizagens, assumindo o compromisso de manter-se em permanente estado de autoavaliação;
- Incorporam pressupostos da educação contemporânea, principalmente no que diz respeito à nova visão de avaliação como um processo contínuo e permanente de melhoria da aprendizagem.

### **ATENÇÃO**

A avaliação se destina a obter informações e subsídios capazes de favorecer o desenvolvimento das crianças e ampliação de seus conhecimentos.

Após os registros, é preciso organizar e analisar informações recolhidas. A apreciação qualitativa é a avaliação propriamente dita dos resultados alcançados, referindo-os às metas fixadas. Melhor ainda se a análise e a interpretação forem realizadas pelos adultos, através de conselhos de classes ou de conversas com coordenadores pedagógicos, especialistas, colegas de turma ou de turno inverso para poder pensar coletivamente, ou pelos adultos juntamente com as crianças, fazendo relatórios parciais ou dossiês das crianças e do grupo. Os portfólios são a seleção e a sistematização da experiência, possibilitando processos metacognitivos.

Os relatórios deverão ser apresentados aos pais ao longo do ano, no momento em que estão sendo produzidos, mas ficarão organizados em uma única pasta (caixa ou arquivo). As pastas podem acompanhar a criança ao longo da educação infantil, constituindo-se, assim, em um álbum de toda a vida escolar. A documentação é importante para que

todos os envolvidos – crianças, educadores e pais – percebam a riqueza das potencialidades das crianças, as capacidades e as habilidades desenvolvidas.

Os relatórios podem ser elaborados com a participação das crianças e devem conter partes abertas nas quais as famílias também possam registrar as suas experiências, criando espaço para o intercâmbio entre todas as partes interessadas. Devido à faixa etária das crianças, é preciso que os registros sejam feitos em diferentes linguagens, com o apoio de materiais visuais, como fotos; a criança pode compreender melhor e ler o documento. A pasta precisa constituir-se em mais um instrumento que facilite a comunicação entre crianças, pais e professores.

Cada vez mais as famílias querem e precisam participar do trabalho pedagógico, pois, ao abrir espaço para os pais falarem das suas expectativas com relação aos filhos e analisarem o trabalho, construímos as pontes entre a casa e a escola. Nesse sentido, a comunicação das aprendizagens pode ser feita através de exposições, apresentações, dramatizações, encontros com os pais, publicação de livros, histórias em quadrinhos, vídeos e outros meios.

Além da comunicação oral, a pasta pode ser um instrumento de acompanhamento de toda a vida escolar da criança, com suas marcas e experiências. Ao apresentar a pasta aos pais, a criança recorda e, com isso, reflete sobre as suas vivências. Os pais, através do registro do que foi realizado em sala de aula, podem descobrir o processo cognitivo de seu filho e vê-lo atuando em outro tipo de espaço social. Além disso, podem valorizar o trabalho escolar e participar efetivamente dele.

Portfólio, dossiê, relatórios de avaliação, todas essas nomenclaturas se referem, no sentido básico, à organização de uma coletânea de registros sobre aprendizagem do aluno que ajuda o professor, os próprios alunos e as famílias a construir uma visão evolutiva dos processos de aprendizagens das crianças.

Avaliar vai além de olharmos para crianças como seres meramente observados, ou seja, a intenção pedagógica avaliativa dará condições para o professor ou professora criar objetivos e planejar atividades adequadas, dando, assim, um ponto de partida para esta observação, tornando clara a necessidade de se construir conhecimentos e reflexão por parte dos professores acerca do processo avaliativo formal na Educação Infantil. Nesse sentido, avaliar não é apenas medir, comparar ou julgar. Muito mais do que isso, a avaliação apresenta uma importância social e política fundamental no fazer educativo.

## ATENÇÃO

A avaliação apresenta uma importância social e política fundamental no fazer educativo.

Portanto, a avaliação da aprendizagem necessita, para cumprir o seu verdadeiro significado, assumir a função de subsidiar a construção da aprendizagem. A condição necessária para que isso aconteça é de que a avaliação deixe de ser utilizada como um recurso de autoridade, que decide sobre o destino do educando, e assumir o papel de auxiliar o crescimento (LUCKESI, 1991).

### EXERCÍCIO

Objetivo: Analisar a prática da avaliação do desempenho dos alunos, observando e registrando através de entrevista ao gestor ou professor da sala de aula.

Visite uma escola de Educação Infantil e registre como a escola instrumentaliza o processo de avaliação da aprendizagem. Compare com o estudo feito, faça uma produção textual e coloque na plataforma.

# UNIDADE 05

## Concepções de Avaliação da Aprendizagem Vigentes na Escola

### Resumindo

Nesta unidade, discutiu-se como educadores e gestores enfrentam um dos aspectos mais delicados do planejamento escolar: a avaliação da aprendizagem. Foram discutidas as concepções que orientam o trabalho pedagógico, os mitos e rituais de avaliação, presentes em muitas das práticas escolares. Também abordamos as relações entre conhecimento, aprendizagem, sujeito do conhecimento e avaliação.



# 5

## CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM VIGENTES NA ESCOLA

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

Nesse sentido, observamos a necessidade de desenvolver uma reflexão sobre o que é mesmo avaliar, considerando que a avaliação não é papel somente do professor para que seja eficiente. Apresentamos um acréscimo, uma cópia do artigo de Cipriano Carlos Luckesi. O QUE É MESMO O ATO DE AVALIAR A APRENDIZAGEM?

### SAIBA MAIS

#### ***O QUE É MESMO O ATO DE AVALIAR A APRENDIZAGEM?***

Cipriano Carlos Luckesi

A avaliação da aprendizagem escolar se faz presente na vida de todos nós que, de alguma forma, estamos comprometidos com atos e práticas educativas. Pais, educadores, educandos, gestores das atividades educativas públicas e particulares, administradores da educação, todos, estamos comprometidos com esse fenômeno que cada vez mais ocupa espaço em nossas preocupações educativas.

O que desejamos é uma melhor qualidade de vida. No caso deste texto, compreendo e exponho a avaliação da aprendizagem como um

recurso pedagógico útil e necessário para auxiliar cada educador e cada educando na busca e na construção de si mesmo e do seu melhor modo de ser na vida.

A avaliação da aprendizagem não é e não pode continuar sendo a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos. Chega de confundir 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.

No que se segue, apresento aos leitores alguns entendimentos básicos para compreender e praticar a avaliação da aprendizagem como avaliação e não, equivocadamente, como exames.

**Antes de mais nada, uma disposição psicológica necessária ao avaliador.**

O ato de avaliar, devido a estar a serviço da obtenção do melhor resultado possível, antes de mais nada, implica a disposição de acolher. Isso significa a possibilidade de tomar uma situação da forma como se apresenta, seja ela satisfatória ou insatisfatória, agradável ou desagradável, bonita ou feia. Ela é assim, nada mais. Acolhê-la como está é o ponto de partida para se fazer qualquer coisa que possa ser feita com ela. 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.

A disposição de acolher está no sujeito do avaliador, e não no objeto da avaliação. 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. Não é possível avaliar um objeto, uma pessoa ou uma ação, caso ela seja recusada ou excluída, desde o início, ou mesmo julgada previamente. Que mais se pode fazer com um objeto, ação ou pessoa que foram recusados, desde o primeiro momento? Nada, com certeza!

Imaginemos um médico que não tenha a disposição para acolher o seu cliente, no estado em que está; um empresário que não tenha a disposição para acolher a sua empresa na situação em que está; um pai ou uma mãe que não tenha a disposição para acolher um filho ou uma filha em alguma situação embaraçosa em que se encontra. Ou imaginemos cada um de nós, sem disposição para nos acolhermos a nós mesmos no estado em que estamos. As doenças, muitas vezes, não

podem mais sofrer qualquer intervenção curativa adequada devido ao fato de que a pessoa, por vergonha, por medo social ou por qualquer outra razão, não pode acolher o seu próprio estado pessoal, protelando o momento de procurar ajuda, chegando ao extremo de 'já não ter muito mais o que fazer!'.

A disposição para acolher é, pois, o ponto de partida para qualquer prática de avaliação. É um estado psicológico oposto ao estado de exclusão, que tem na sua base o julgamento prévio. O julgamento prévio está sempre na defesa ou no ataque, nunca no acolhimento. A disposição para julgar previamente não serve a uma prática de avaliação, porque exclui.

Para ter essa disposição para acolher, importa estar atento a ela. Não nascemos naturalmente com ela, mas sim a construímos, a desenvolvemos, estando atentos ao modo como recebemos as coisas. Se antes de ouvirmos ou vermos alguma coisa já estamos julgando, positiva ou negativamente, com certeza, não somos capazes de acolher. A avaliação só nos propiciará condições para a obtenção de uma melhor qualidade de vida se estiver assentada sobre a disposição para acolher, pois é a partir daí que podemos construir qualquer coisa que seja.

## **Por uma compreensão do ato de avaliar**

Assentado no ponto de partida acima estabelecido, 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.

Em primeiro lugar, vem o processo de diagnosticar, que constitui-se de uma constatação e de uma qualificação do objeto da avaliação. Antes de mais nada, portanto, é preciso constatar o estado de alguma coisa (um objeto, um espaço, um projeto, uma ação, a aprendizagem, uma pessoa...), tendo por base suas propriedades específicas. Por exemplo, constato a existência de uma cadeira e seu estado, a partir de suas propriedades 'físicas' (suas características): ela é de madeira, com quatro pernas, tem o assento estofado, de cor verde... A constatação sustenta a configuração do 'objeto', tendo por base suas propriedades, como estão no momento. O ato de avaliar, como todo e qualquer ato de conhecer, inicia-se pela constatação, que nos dá a garantia de que o objeto é como é. Não há possibilidade de avaliação sem a constatação.

A constatação oferece a 'base material' para a segunda parte do ato de diagnosticar, que é qualificar, ou seja, atribuir uma qualidade, positiva ou negativa, ao objeto que está sendo avaliado. No exemplo acima, qualifico a cadeira como satisfatória ou insatisfatória, tendo por base as suas propriedades atuais. Só a partir da constatação é que qualificamos o objeto de avaliação. A partir dos dados constatados é que atribuímos-lhe uma qualidade.

Entretanto, essa qualificação não se dá no vazio. Ela é estabelecida a partir de um determinado padrão, de um determinado critério de qualidade que temos, ou que estabelecemos, para este objeto. No caso da cadeira, ela está sendo qualificada de satisfatória ou insatisfatória em função do quê? Ela, no caso, será satisfatória ou insatisfatória em função da finalidade a qual vai servir. Ou seja, o objeto da avaliação está envolvido em uma tessitura cultural (teórica), compreensiva, que o envolve. Mantendo o exemplo acima, a depender das circunstâncias onde esteja a cadeira, com suas propriedades específicas, ela será qualificada de positiva ou de negativa. Assim sendo, uma mesma cadeira poderá ser qualificada como satisfatória para um determinado ambiente, mas insatisfatória para um outro ambiente, possuindo as mesmas propriedades específicas. Desde que diagnosticado um objeto de avaliação, ou seja, configurado e qualificado, há algo, obrigatoriamente, a ser feito, uma tomada de decisão sobre ele. 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. Chegar ao diagnóstico é uma parte do ato de avaliar. A situação de 'diagnosticar sem tomar uma decisão' assemelha-se à situação do naufrago que, após o naufrágio, nada com todas as suas forças para salvar-se e, chegando às margens, morre, antes de usufruir do seu esforço. Diagnóstico sem tomada de decisão é um curso de ação avaliativa que não se completou.

Como a qualificação, a tomada de decisão também não se faz num vazio teórico. Toma-se decisão em função de um objetivo que se tem a alcançar. Um médico toma decisões a respeito da saúde de seu cliente em função de melhorar sua qualidade de vida; um empresário toma decisões a respeito de sua empresa em função de melhorar seu

desempenho; um cozinheiro toma decisões a respeito do alimento que prepara em função de dar-lhe o melhor sabor possível, e assim por diante.

Em síntese, avaliar é um ato pelo qual, através de uma disposição acolhedora, qualificamos alguma coisa (um objeto, ação ou pessoa), tendo em vista, de alguma forma, tomar uma decisão sobre ela.

Quando atuamos junto a pessoas, a qualificação e a decisão necessitam ser dialogadas. O ato de avaliar não é um ato impositivo, mas sim um ato dialógico, amoroso e construtivo. Desse modo, a avaliação é uma auxiliar de uma vida melhor, mais rica e mais plena, em qualquer de seus setores, desde que constata, qualifica e orienta possibilidades novas e, certamente, mais adequadas, porque assentadas nos dados do presente.

## **Avaliação da aprendizagem escolar**

Vamos transpor esse conceito da avaliação para a compreensão da avaliação da aprendizagem escolar. Tomando as elucidações conceituais anteriores, vamos aplicar, passo a passo, cada um dos elementos à avaliação da aprendizagem escolar.

Iniciemos pela disposição de acolher. Para se processar a avaliação da aprendizagem, o educador necessita dispor-se a acolher o que está acontecendo. Certamente o educador poderá ter alguma expectativa em relação a possíveis resultados de sua atividade, mas necessita estar disponível para acolher seja lá o que for que estiver acontecendo. Isso não quer dizer que 'o que está acontecendo' seja o melhor estado da situação avaliada. Importa estar disponível para acolhê-la do jeito em que se encontra, pois só a partir daí é que se pode fazer alguma coisa.

Mais: no caso da aprendizagem, como estamos trabalhando com uma pessoa – o educando –, importa acolhê-lo como ser humano, na sua totalidade e não só na aprendizagem específica que estejamos avaliando, tais como língua portuguesa, matemática, geografia....

Acolher o educando, eis o ponto básico para proceder atividades de avaliação, assim como para proceder toda e qualquer prática educativa. Sem acolhimento, temos a recusa. E a recusa significa a impossibilidade de estabelecer um vínculo de trabalho educativo com quem está sendo recusado.

A recusa pode se manifestar de muitos modos, desde os mais explícitos até os mais sutis. A recusa explícita se dá quando deixamos

claro que estamos recusando alguém. Porém, existem modos sutis de recusar, tal como no exemplo seguinte. Só para nós, em nosso interior, sem dizer nada para ninguém, julgamos que um aluno X 'é do tipo que dá trabalho e que não vai mudar'. Esse juízo, por mais silencioso que seja em nosso ser, está lá colocando esse educando de fora. E, por mais que pareça que não, estará interferindo em nossa relação com ele. Ele sempre estará fora do nosso círculo de relações. Acolhê-lo significa estar aberto para recebê-lo como é. E só vendo a situação como é podemos compreendê-la para, dialogicamente, ajudá-lo.

Isso não quer dizer aceitar como certo tudo que vem do educando. Acolher, neste caso, significa a possibilidade de abrir espaço para a relação, que, por si mesma, terá confrontos, que poderão ser de aceitação, de negociação, de redirecionamento. Por isso, a recusa conseqüentemente impede as possibilidades de qualquer relação dialógica, ou seja, as possibilidades da prática educativa. O ato de acolher é um ato amoroso, que traz 'para dentro', para depois (e só depois) verificar as possibilidades do que fazer.

Assentados no acolhimento do nosso educando, podemos praticar todos os atos educativos, inclusive a avaliação. E, 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. Para tanto, necessitamos instrumentos. Aqui, temos três pontos básicos a levar em consideração: 1) dados relevantes; 2) instrumentos; 3) utilização dos instrumentos.

Cada um desses pontos merece atenção.

Os dados coletados para a prática da avaliação da aprendizagem não podem ser quaisquer. Deverão ser coletados os dados essenciais para avaliar aquilo que estamos pretendendo avaliar. São os dados que caracterizam especificamente o objeto em pauta de avaliação. Ou seja, a avaliação não pode assentar-se sobre dados secundários do ensino-aprendizagem, mas, sim, sobre os que efetivamente configuram a conduta ensinada e aprendida pelo educando. Caso esteja avaliando aprendizagens específicas de matemática, dados sobre essa aprendizagem devem ser coletados e não outros; e, assim, de qualquer outra área do conhecimento. Dados essenciais são aqueles que estão definidos nos planejamentos de ensino, a partir de uma teoria pedagógica, e que foram traduzidos em práticas educativas nas aulas.

Isso implica que o planejamento de ensino necessita ser produzido de forma consciente e qualitativamente satisfatória, tanto do ponto de

vista científico como do ponto de vista político-pedagógico.

Por outro lado, os instrumentos de avaliação da aprendizagem, também, não podem ser quaisquer instrumentos, mas sim os adequados para coletar os dados que estamos necessitando para configurar o estado de aprendizagem do nosso educando. 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 educando compreenda exatamente o que se está pedindo dele); 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 questões significativas significa aprofundar as aprendizagens já realizadas.).

Um instrumento de coleta de dados pode ser desastroso, do ponto de vista da avaliação da aprendizagem, como em qualquer avaliação, na medida em que não colete, com qualidade, os dados necessários ao processo de avaliação em curso. Um instrumento inadequado ou defeituoso pode distorcer completamente a realidade e, por isso, oferecer base inadequada para a qualificação do objeto da avaliação e, conseqüentemente, conduzir a uma decisão também distorcida.

Será que nossos instrumentos de avaliação da aprendizagem, utilizados no cotidiano da escola, são suficientemente adequados para caracterizar nossos educandos? Será que eles coletam os dados que devem ser coletados? Será que eles não distorcem a realidade da conduta de nossos educandos, nos conduzindo a juízos distorcidos?

Quaisquer que sejam os instrumentos – prova, teste, redação, monografia, dramatização, exposição oral, arguição, etc. – 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.

Ainda uma palavra sobre o uso dos instrumentos. Como nós nos utilizamos dos instrumentos de avaliação, no caso da avaliação da aprendizagem? Eles são utilizados, verdadeiramente, como recursos de coleta de dados sobre a aprendizagem de nossos educandos, ou são utilizados como recursos de controle disciplinar, de ameaça e submissão de nossos educandos aos nossos desejos? Podemos utilizar um instrumento de avaliação junto aos nossos educandos, simplesmente, como um recurso de coletar dados sobre suas condutas aprendidas ou podemos utilizar esse mesmo instrumento como recurso de disciplinamento externo e aversivo, através da ameaça da reprovação, da geração do estado de medo, da submissão, e outros. Afinal, aplicamos os instrumentos com disposição de acolhimento ou de recusa dos nossos educandos? Ao aplicarmos os instrumentos de avaliação, criamos um clima leve entre nossos educandos ou pesaroso e ameaçador? Aplicar instrumentos de avaliação exige muitos cuidados para que não distorçam a realidade, desde que nossos educandos são seres humanos e, nessa condição, estão submetidos às múltiplas variáveis intervenientes em nossas experiências de vida.

Coletados os dados através dos instrumentos, como nós os utilizamos? Os dados coletados devem retratar o estado de aprendizagem em que o educando se encontra. Isto feito, importa saber se este estado é satisfatório ou não. Daí, então, a necessidade que temos de qualificar a aprendizagem, manifestada através dos dados coletados. Para isso, necessitamos utilizar-nos de um padrão de qualificação. O padrão, ao qual vamos comparar o estado de aprendizagem do educando, é estabelecido no planejamento de ensino, que, por sua vez, está sustentado em uma teoria do ensino. Assim, importa, para a prática da qualificação dos dados de aprendizagem dos educandos, tanto a teoria pedagógica que a sustenta, como o planejamento de ensino que fizemos.

A teoria pedagógica dá o norte da prática educativa e o planejamento do ensino faz a mediação entre a teoria pedagógica e a prática de ensino na aula. Sem eles, a prática da avaliação escolar não tem sustentação.

Deste modo, caso utilizemos uma teoria pedagógica que considera que a retenção da informação basta para o desenvolvimento do educando, os dados serão qualificados diante desse entendimento. Porém, caso a teoria pedagógica utilizada tenha em conta que, para o desenvolvimento do educando, importa a formação de suas habilidades

de compreender, analisar, sintetizar, aplicar..., os dados coletados serão qualificados, positiva ou negativamente, diante dessa exigência teórica.

Assim, para qualificar a aprendizagem de nossos educandos, importa, de um lado, ter clara a teoria que utilizamos como suporte de nossa prática pedagógica, e, de outro, o planejamento de ensino, que estabelecemos como guia para nossa prática de ensinar no decorrer das unidades de ensino do ano letivo. Sem uma clara e consistente teoria pedagógica e sem um satisfatório planejamento de ensino, com sua conseqüente execução, os atos avaliativos serão praticados aleatoriamente, de forma mais arbitrária do que o são em sua própria constituição. Serão praticados sem vínculos com a realidade educativa dos educandos.

Realizados os passos anteriores, chegamos ao diagnóstico. Ele é a expressão qualificada da situação, pessoa ou ação que estamos avaliando.

Temos, pois, uma situação qualificada, um diagnóstico. O que fazer com ela? O ato avaliativo só se completará, como dissemos nos preliminares deste estudo, com a tomada de decisão do que fazer com a situação diagnosticada.

Caso a situação de aprendizagem diagnosticada seja satisfatória, que vamos fazer com ela? Caso seja insatisfatória, que vamos fazer com ela? A situação diagnosticada, seja ela positiva ou negativa, e o ato de avaliar, para se completar, necessitam da tomada de decisão. A decisão do que fazer se impõe no ato de avaliar, pois, em si mesmo, ele contém essa possibilidade e essa necessidade. A avaliação não se encerra com a qualificação do estado em que está o educando ou os educandos. Ela obriga a decisão, não é neutra. A avaliação só se completa com a possibilidade de indicar caminhos mais adequados e mais satisfatórios para uma ação, que está em curso. O ato de avaliar implica a busca do melhor e mais satisfatório estado daquilo que está sendo avaliado.

A avaliação da aprendizagem, deste modo, nos possibilita levar à frente uma ação que foi planejada dentro de um arcabouço teórico, assim como político. Não será qualquer resultado que satisfará, mas sim um resultado compatível com a teoria e com a prática pedagógica que estejamos utilizando.

Em síntese, avaliar a aprendizagem escolar implica estar disponível para acolher nossos educandos no estado em que estejam, para, a partir daí, poder auxiliá-los em sua trajetória de vida. Para tanto, necessitamos de cuidados com a teoria que orienta nossas práticas

educativas, assim como de cuidados específicos com os atos de avaliar que, por si, implicam em diagnosticar e renegociar permanentemente o melhor caminho para o desenvolvimento, o melhor caminho para a vida. Por conseguinte, a avaliação da aprendizagem escolar não implica aprovação ou reprovação do educando, mas sim orientação permanente para o seu desenvolvimento, tendo em vista tornar-se o que o seu SER pede.

### **Concluindo**

A qualidade de vida deve estar sempre posta à nossa frente. Ela é o objetivo. Não vale a pena o uso de tantos atalhos e tantos recursos, caso a vida não seja alimentada tendo em vista o seu florescimento livre, espontâneo e criativo. A prática da avaliação da aprendizagem, para manifestar-se como tal, deve apontar para a busca do melhor de todos os educandos, por isso é diagnóstica, e não voltada para a seleção de uns poucos, como se comportam os exames. Por si, a avaliação, como dissemos, é inclusiva e, por isso mesmo, democrática e amorosa. Por ela, por onde quer que se passe, não há exclusão, mas sim diagnóstico e construção. Não há submissão, mas sim liberdade. Não há medo, mas sim espontaneidade e busca. Não há chegada definitiva, mas sim travessia permanente, em busca do melhor. Sempre!

Fonte: [http://fisica.uems.br/profsergiochoitiamazaki/2008/texto3\\_%20pratica2\\_not\\_2008.doc](http://fisica.uems.br/profsergiochoitiamazaki/2008/texto3_%20pratica2_not_2008.doc)

---

### **EXERCICIO**

A partir da leitura do texto citado acima, socialize suas reflexões no chat.

---

## Prática conservadora ou inovadora sobre a política da avaliação na escola

Aprofundando um pouco o estudo sobre avaliação, encontramos situações divergentes sobre as práticas da avaliação da aprendizagem que pressupõe a prática escolar a serviço de um entendimento de conservação e reprodução da sociedade. O autoritarismo é elemento necessário para a garantia desse modelo social, daí a prática da avaliação manifestar-se de forma autoritária (LUCKESI. 2002). Sendo assim, a forma como se concebe e se realiza avaliação irá refletir uma visão conservadora ou transformadora de educação e de sociedade.

### PENSE

#### Qual a nossa postura em relação à avaliação?

Quando realizada pelo modelo da pedagogia conservadora, adota-se uma postura conservadora com ritual de caráter seletivo, com enfoque nos resultados (notas) alcançados no final dos períodos escolares, a fim de decidir a aprovação ou reprovação dos alunos. Porém, quando inspirada nos moldes da pedagogia libertadora, utiliza-se uma postura inovadora e a avaliação tem dimensões mais abrangentes, pois leva em consideração não apenas o desempenho do aluno, mas, sobretudo, o conjunto de fatores que estão atuando para que a aprendizagem ocorra ou não, inclusive as práticas escolares que estão sendo desenvolvidas e o contexto de vida e da escola em que o aluno está situado.

A ênfase à atribuição de notas (medida) na avaliação tem provocado alguns desvios significativos, dentre os quais os de lhe dar um caráter meramente comercial, contabilístico, desconsiderando seu aspecto educacional de orientação do aluno. Conforme diz Luckesi (1984), as notas são comumente usadas para fundamentar necessidades de classificação de alunos, dentro de um continuum de posições, onde a maior ênfase é dada à comparação de desempenhos e não aos objetivos instrucionais que se deseja atingir. O aluno é classificado como inferior, médio ou superior quanto ao seu desempenho e muitas vezes fica preso a esse estigma, não conseguindo desvelar seu potencial.

---

## SAIBA MAIS

Acesse

[www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_08\\_p161-172\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p161-172_c.pdf)

---

Esse caráter, puramente comercial, algumas vezes permeia a relação de pais e filhos. Goldberg (1980) relata que se as notas dos filhos são excelentes, os pais oferecem presentes que podem aliciar comportamentos, fazendo com que o aluno, em vez de estudar para aprender, estude para sair-se bem na prova.

A associação que limita o ato de avaliar ao de atribuir uma nota leva a um desvio bastante comum: reduzir a avaliação à mera atividade de elaborar e aplicar instrumentos de medida. Nessa perspectiva, há o grande perigo de se direcionar a aprendizagem apenas para o domínio de conteúdos de uma prova final, de uma unidade de ensino ou de um curso. Goldberg (1980) aponta, ainda, o problema de se considerar a avaliação como aplicação de uma prova final. Alguns professores esquecem que é natural e espontâneo considerar, na avaliação, outros recursos, tais como trabalhos diários, observações e registros, enfim, todas as atividades que permitem inferir desempenhos (DEPRESBITERIS, 1989).

Assim, é importante, ao se falar em avaliação da aprendizagem, indicar suas funções, que, segundo Gronlund (1979), são as de informar e orientar para a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Evidentemente, há uma função administrativa formal representada pela nota; porém, a ênfase deveria ser dada ao aspecto educacional.

### Aspectos Pertinentes à Avaliação

Dentro deste contexto de compromisso com a qualidade da educação pública, a avaliação assume dimensões mais abrangentes e passa a ter algumas características importantes. A primeira delas diz respeito aos objetivos. É preciso ter clareza dos objetivos que se pretende alcançar quando se está avaliando. Outro aspecto importante é marcado pela ideia de que a escola deve ser um instrumento de conscientização e organização política dos educandos, centrados na concepção de igualdade, oportunidade para todos no processo em que

a avaliação se faz presente de forma contínua e processual, pois, ao avaliar o processo de aprendizagem, frequentemente, o professor pode diagnosticar aspectos que precisam ser melhorados, podendo, assim, intervir na sua própria prática ou nos fatores que estão interferindo nos resultados.

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

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

## **Para que avaliamos os alunos?**

O desenvolvimento do aluno pressupõe a competência de atender de forma satisfatória todas as necessidades de conhecimentos do educando: a cognição, a afetividade, a psicomotricidade e o modo de viver na trama de suas relações familiares, grupais e políticas.

Ao assimilar os conhecimentos, o educando assimila também as metodologias e as visões de mundo que perpassam esse contexto. A avaliação remete ao componente da prática escolar e deve se configurar como instrumento motivador desse processo, informando de forma útil aos alunos e aos professores: os alunos poderão verificar os seus avanços e as suas dificuldades; os professores poderão verificar se a sua prática está dando bons resultados e o que precisa ser reformulado. Assim, o processo de avaliação não deve ser inscrito meramente na classificação, mas se o aluno aprendeu ou não, sem outras consequências. E se ele não aprendeu, o que, juntos, ele e o professor podem fazer para superar essa situação?

## **Avaliação diagnóstico e processual**

Para Libâneo (1994), a avaliação sempre deve ter caráter de diagnóstico e processual, pois ela precisa ajudar os professores a identificarem aspectos em que os alunos apresentam dificuldades. A partir daí, os professores poderão refletir sobre sua prática e buscar formas de solucionar problemas de aprendizagem ainda durante o processo e não apenas no final da unidade ou no final do ano. A prática da avaliação pressupõe a relação entre professor, conhecimento e sujeito do conhecimento. Em outras palavras: a avaliação está vinculada ao que o professor considera conhecimento válido, útil, desejável e ao que o professor considera ser o processo de construção desse conhecimento. A perspectiva atual é a de considerar o aluno como construtor do seu próprio conhecimento e o professor como mediador e orientador desse processo.

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

### **Classificar ou promover**

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

A avaliação é usada para atribuir uma nota e classificar o aluno como aprovado ou reprovado? E excluir os reprovados?

Nesse caso, a avaliação se reduz a testes, a provas e exames. A finalidade do ensino se reduz à preparação para as provas e exames, e a avaliação será utilizada como instrumento disciplinador, visando à estagnação, à conservação do modelo social em que o mais fraco, mais desprovido de recursos, o mais dependente, deve obedecer sem questionar, deve seguir ordens dadas, sob pena de ser classificado como incapaz. Trata-se de um modelo de educação para a dependência e a aceitação passiva do que está posto, sem possibilidades de transformação.

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

### O objetivo das práticas avaliativas

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

- diagnosticar, ou seja, conhecer as condições de trabalho, as dificuldades e possibilidades do aluno;
- melhorar as condições e subsidiar o curso da ação didática a cada etapa do processo, ou seja, corrigir distorções, indicar possibilidades, modificar estratégias;
- tomar decisões referentes à necessária intervenção pedagógica (mudar materiais didáticos, rever metodologia, apoiar alunos com dificuldades etc.). Somente tendo clareza sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, especialmente na sala de aula, os gestores, professores, alunos e pais poderão dar um novo significado ao processo de avaliação, contribuindo, assim, para o cumprimento da função social da escola pública.

Posturas verticalizadas, impositivas, autoritárias não favorecem a criação de um clima propício à construção do conhecimento. Do mesmo modo, atitudes de descompromisso, de indiferença, de falta de liderança e de desrespeito recíproco também não são favoráveis.

### LEMBRE

Todo processo de aprendizagem precisa ser permeado por um bom relacionamento entre os atores que participam desse processo, atuando na Relação Professor Aluno; Currículo; Disciplina; Metodologia; Ensino; Conteúdo; Relação Professor/ Professor; Métodos; Aprendizagem

## **Ambiente escolar, relações interpessoais e avaliação**

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

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

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

### **Na Perspectiva do Aluno**

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

### **O clima de trabalho**

Os gestores, finalmente, conseguem desenvolver um trabalho articulado e consistente quando esse clima ultrapassa a sala de aula e constitui a ambiência geral da escola. Em síntese, o ambiente almejado permite que a escola e o educador cumpram a sua missão: a construção do conhecimento e a formação do ser humano em sua integralidade.

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

## EXERCÍCIO

Em sua vivência escolar, como os professores faziam na hora de avaliar? Colocavam em sua prática os mesmos critérios pré-estabelecidos há anos? Ou utilizavam o que há de bom dos métodos atuais? Complemente citando: como as relações estabelecidas na escola e na sala de aula interferem na aprendizagem e, conseqüentemente, na avaliação?

# R

## Referências

ARANHA, M. L. de A. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Conhecimento de Mundo. MEC, Volume 3, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em [http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692\\_71.htm](http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm) Acesso em : 10 fev. 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei n.º 9.394, de 1996. Disposições Constitucionais, Lei nº 9.424, de 24 de Dezembro de 1996. Brasília, DF, 1998.

BORGES, M. de F. C. **Avaliação da aprendizagem escolar nas séries iniciais do ensino fundamental**. São Joaquim: Ed. do Autor, 2000.

BLOOM, B. S. **Affective Consequences of School Learning**. Phi Delta Kappan, n. 59, p. 193-98, 1977.

CERVI, Rejane de Medeiros. **Perspectivas e Contextos da Avaliação de Aprendizagem**. Curitiba: IBPEX, 2003.

CHAGAS, V. **Educação brasileira: o ensino de 1º e 2º Graus: antes, agora e depois?** 2ª. ed. São Paulo: Saraiva, 1980.

DELGADO, A. P. **Um estudo sobre as práticas avaliativas no regime de progressão continuada: limites e possibilidades**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação)—Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

DEPRESBITERIS, L. **O desafio da avaliação da aprendizagem**; dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo: EPU, 1989.

FREITAS, L. C. de. **Ciclos, seriação e avaliação**: confrontos lógicos. São Paulo: Moderna, 2003.

GOLDBERG, M. A. **Avaliação educacional**: medo e poder. Educação e avaliação. São Paulo: Cortez, 1980.

GRONLUND, N.E. **O sistema de notas do ensino**. São Paulo: Pioneira, 1979.

GAUTHIER, Clermont et all. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: UNIJUÍ, 1998. (Coleção Fronteiras da Educação).

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover**. 2<sup>a</sup>. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

\_\_\_\_\_. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 20. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

\_\_\_\_\_. **Avaliação**: mito e desafios – uma perspectiva construtiva. 32. ed. rev. Porto Alegre: Mediação, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pontos e Contrapontos**: do pensar ao agir em avaliação. 4<sup>a</sup>. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Tradução Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a Educação Infantil. São Paulo: Ática, 1989.

LUCKESI, C. **Avaliação educacional escolar**; para além do autoritarismo. Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, a. 13, n. 61, nov./dez., 1984.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem escolar**: Apontamentos sobre a

pedagogia do exame. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, a. XX, n. 101, jul./ago., 1991.

LÜDKE, M. **Evoluções em avaliação**. In: CRESO, F. (org.). *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LIBANÊO, José Carlos. **Tendências pedagógicas na prática escolar**. Revista ANDE, 1995.

\_\_\_\_\_, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_, José Carlos. **Democratização da escola Pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Edição Loyola, 1982.

MÉNDEZ, J. M. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Tradução Magda Schwarzhaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MAGER, R. F. **Medindo os objetivos educacionais**. Porto Alegre: Globo, 1977.

NISKIER, **A educação brasileira: 500 anos de história, 1500 – 2000**. São Paulo: Melhoramentos, 1989.

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

PEIXOTO, E. **Aprendizagem de Mestria - Mastery Learning e Resolução de Problemas**. Lisboa: McGrawHill, 1995.

POPHAM, W. J. **Avaliação Educacional**. Porto Alegre: Globo, 1983.

SOARES, M. B. **Avaliação escolar e clientela escolar**, In: PATTO, M. H. S. (Org.). *Introdução à Psicologia Escolar*, T. A. Queiroz: 1981.

SOUZA, C. P. (Org.). **Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias e desafios**. São Paulo: EPU, 1982.

SOUZA, R. F. de. **Templos de civilização: a implantação da escola**

primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: UNESP, 1998.

TEIXEIRA, A. S. **Educação no Brasil**. 2ª. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional; Brasília, DF: INL, 1976.

TYLER, R. W. **Avaliando experiências de aprendizagem**. In: GOIDERBERG, M. A. A; Souza, C. P. (Org.). Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias e desafios. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1982.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WORTHEN, B. R. **Visão geral do mosaico formado pela avaliação e controles educacionais**. In: GOIDERBERG, M. A. A; SOUZA, C. P. (Org.). Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias e desafios. São Paulo: EPU, 1982.

# Minicurrículo



## **EDNELZA MARIA PEREIRA E VASCONCELOS**

Possui graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia com Habilitação em Administração e Supervisão Escolar pela Universidade Federal do Piauí-UFPI (1990); Especializada em Pedagogia Escolar pela UFPI (1999); em Psicopedagogia Clínica pela Faculdade Internacional de Curitiba (2005); Especialista em Gestão de Cidades pela Fundação Getúlio Vargas FGV(2010). Faz parte do corpo técnico da Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Tem vasta experiência como professora auxiliar I do Ensino Superior, atuando nas áreas temáticas do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí-Uespi, no período de 2003 a 2007.





Ministério  
da Educação



[www.uapi.ufpi.br](http://www.uapi.ufpi.br)