

FACULDADE INTERNACIONAL SIGNORELLI

MARIA TANISE RAPHAELLI BOSQUEROLLI ANTUNES

O DILEMA DA AVALIAÇÃO: DA TEORIA À PRÁTICA

Porto Alegre

2016

MARIA TANISE RAPHAELLI BOSQUEROLLI ANTUNES

O DILEMA DA AVALIAÇÃO: DA TEORIA À PRÁTICA

Monografia apresentada à Faculdade Internacional Signorelli como parte dos requisitos exigidos para conclusão do Curso de Supervisão Escolar.

Orientador: Prof. Jorge Washington Silva dos Santos

Porto Alegre

2016

MARIA TANISE RAPHAELLI BOSQUEROLLI ANTUNES

O DILEMA DA AVALIAÇÃO: DA TEORIA À PRÁTICA

Monografia apresentada à Faculdade Internacional
Signorelli como parte dos requisitos exigidos para
conclusão do Curso de Supervisão Escolar.

Trabalho aprovado em 15/08/2016

Profª Ma. Maria Cecília Alves Galvão

Porto Alegre

2016

A Rogério Corrêa Antunes, esposo, companheiro e amigo que sempre esteve ao meu lado me incentivando e apoiando; à filha amada, Thalita Raphaelli Antunes, inspiração de minha vida; a minha mãe, Irmozina Raphaelli, exemplo de força e garra; às tias Delmair, Ercilde (in memoriam) e Olívia, responsáveis pela formação de meu caráter e modelos de luta, persistência e fé.

MENSAGEM

Em busca de um caminho

Não vê que somos viajantes?

E você pergunta:

- O que é viajar?

Eu respondo com uma palavra: é avançar!

Experimenta isso em você.

Que sempre te desagrade ser o que você é,

Para que seja um dia aquilo que você ainda não é.

Com efeito, no dia em que você parar de avançar e disser:

- Até aqui já basta, ande sempre.

Não fique parado no caminho.

Está andando de marcha-ré aquele que volta de onde partiu.

E perde o caminho aquele que se afasta de um IDEAL.

(Santo Agostinho)

RESUMO

A avaliação e a qualidade da educação tem sido tema constante de discussões e reflexões em fóruns, seminários e encontros de educadores. Porém, apesar das considerações feitas sobre esse assunto e dos estudos e pesquisas realizadas, pode-se observar que há uma dicotomia entre a teoria e a prática avaliativa. Assim, propõem-se, através da busca literária, analisar as práticas avaliativas mais utilizadas no sistema de ensino brasileiro e as principais teorias pedagógicas da atualidade compatíveis com a legislação vigente, identificando instrumentos de avaliação mais adequados em uma visão construtivista sóciointeracionista, contribuindo com a melhoria do processo de aprendizagem.

Palavras-chave: avaliação, prática, teoria, tendência pedagógica.

RESUMEN

La evaluación y la calidad de la educación ha sido un tema constante de debate y reflexión en foros, seminarios y reuniones de educadores. Pero a pesar de las observaciones hechas sobre este tema y los estudios y la investigación llevada a cabo, se puede observar que existe una dicotomía entre la teoría y la práctica de la evaluación. Por lo tanto, proponen, a través de la búsqueda literaria, analizar las prácticas de evaluación que se utilizan comúnmente en el sistema educativo brasileño y las principales teorías pedagógicas de hoy compatible con la legislación vigente, la identificación de los instrumentos de evaluación más adecuados en un punto de vista constructivista sociointeractionist, contribuyendo la mejora del proceso de aprendizaje.

Palabras clave: evaluación, la práctica, la teoría, la tendencia pedagógica.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. JUSTIFICATIVA	10
4. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	11
5. METODOLOGIA	11
6. AVALIAÇÃO, LEGISLAÇÃO E TENDENCIAS PEDAGÓGICAS	12
6.1. AVALIAÇÃO E LEGISLAÇÃO	12
6.2. TENDENCIAS PEDAGOGICAS E LEGISLAÇÃO	14
7. TEORIAS PEDAGÓGICAS E CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO	17
7.1. TENDENCIAS PEDAGOGICAS	17
7.1.1. Pedagogia Liberal	18
7.1.2. Tendência Progressista	18
7.2. RELAÇÃO ENTRE TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E A PRÁTICA DOCENTE	19
7.2.1 Tendência Liberal Tradicional	19
7.2.2 Tendência Liberal Renovada Progressista.....	19
7.2.3 Tendência Liberal Renovada Não-Diretiva	19
7.2.4 Tendência Liberal Tecnicista	20
7.2.5 Tendência Progressista Libertadora	20
7.2.6 Tendência Progressista Libertária	21
7.2.7 Tendência Progressista “critico-social dos conteúdos”	21
8. INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO E TEORIAS DA APRENDIZAGEM	23
8.1. AVALIAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR.....	23
8.2 A PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA SOCIOINTERACIONISTA E OS INSTRUMENTOS DE AVLIAÇÃO.....	26
8.2.1 Avaliação Mediadora Segundo Jussara Hoffman.....	26
8.2.2 Avaliação na perspectiva de Maria Celina Melchior	31
8.2.3 O papel da prova como instrumento de avaliação.....	35

8.3	MODELOS DE INSTRUMENTOS E DE REGISTROS DE AVALIAÇÃO.....	38
9.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
	REFERENCIAS.....	44

1. INTRODUÇÃO

Atualmente muito se discute sobre avaliação escolar: sua finalidade, seus rumos, com que propósito se avalia. Essas indagações emergem da dicotomia existente entre as diversas teorias pedagógicas e as práticas educativas.

Reconhecendo que o contexto da avaliação é muito abrangente e que ela serviu a propósitos políticos, sociais e econômicos ao longo da história da educação brasileira, buscamos entender os fatores que conduzem os educadores a dissociarem as teorias pedagógicas, a legislação Federal vigente e os próprios documentos escolares, da prática em sala de aula.

Dessa forma, propomos, com esse trabalho, correlacionar os temas avaliação e tendências pedagógicas com documentos federais, tais como, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Orientações Curriculares Nacionais, elucidando a teoria pedagógica mais compatível com esses documentos bem como a concepção de avaliação harmoniosa a ela. Para tanto, recorreremos a bibliografias de educadores como Luckesi, Vasconcellos, Perrenoud, Hoffmann, Demo, Hurtado, Moretto e Melchior.

Entendendo que em alguns casos o docente não sabe qual a melhor maneira de proceder e/ou como conciliar esses saberes, buscamos auxiliá-lo em sua ação pedagógica, elencando exemplos de instrumentos e registros de avaliação segundo Jussara Hoffmann, Maria Celina Melchior e Vasco Pedro Moretto.

2. JUSTIFICATIVA

Mudanças significativas no âmbito político, social e econômico ocorreram no Brasil no final do século XX e que repercutiram na educação básica sendo que novos rumos foram apontados a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das leis estaduais de gestão democrática e planos de educação.

Nesse contexto, as instituições de ensino adquiriram maior autonomia para definir seus rumos pedagógicos e escolher tendências que as auxiliassem a alcançar os objetivos educacionais previstos na legislação e documentos escolares. O ponto central nesse processo está nas relações interpessoais, na valorização do sujeito, na qualidade sobrepondo-se a quantidade e nos saberes (saber ser, saber fazer, saber agir). No entanto, constata-se que as escolas não se apropriaram em sua totalidade dos benefícios advindos dessas mudanças. O que se vê são velhos métodos didáticos sendo adotados no cotidiano escolar e uma forma de avaliação excludente, classificatória e injusta subsistindo.

Faz-se necessário buscar um novo olhar para o aluno, em consonância com os objetivos de uma escola voltada para formar o indivíduo como um todo, cidadão crítico, participativo e apto para exercer seu papel na sociedade, não como mero espectador, mas sujeito ativo e transformador.

Com a finalidade de analisar essa conjuntura e entender o porquê da dicotomia entre a teoria e a prática avaliativa propomos essa pesquisa na tentativa de elucidar os fatores que influenciam na ação pedagógica dos professores e na escolha dos instrumentos de avaliação.

3. OBJETIVO GERAL

Analisar as práticas avaliativas mais utilizadas no sistema de ensino brasileiro e as principais teorias pedagógicas da atualidade.

4. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Reconhecer tendências pedagógicas compatíveis aos Parâmetros Curriculares Nacionais e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.
- Analisar as diferentes concepções de avaliação e as teorias pedagógicas correlacionando-as.
- Identificar instrumentos de avaliação mais adequados em uma visão construtivista sócio interacionista.

5. METODOLOGIA

Nesse projeto foi inserida uma proposta metodológica dialética possibilitando a explicação dos problemas e das contradições que envolvem a prática educativa através de pesquisa bibliográfica referente ao tema. Do ponto de vista da abordagem, é uma pesquisa qualitativa, pois considera que os fatos não podem ser analisados fora de um contexto social, considerando a relação entre o mundo e o sujeito de forma não mensurável. (Gil, 2008)

6. AVALIAÇÃO, LEGISLAÇÃO E TENDENCIAS PEDAGÓGICAS

Quando pensamos avaliação logo nos vem à mente o conceito de medida. Isso porque ela sempre esteve relacionada ao sentido quantitativo, mensurável, de atribuir nota ou conceito. Porém, avaliar é muito mais que isso. Para Luckesi (2008) a concepção de avaliação atende ao modelo teórico de educação que reproduz, em conformidade com as necessidades político-sociais do momento histórico vivido. Assim, na medida em que ocorriam mudanças na estruturação da educação brasileira, ao longo dos anos, as tendências pedagógicas foram se alterando juntamente com as concepções de avaliação.

Nesse capítulo, fazemos uma breve análise da avaliação sob a visão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei 9.394/96, e dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997) e do Ensino Médio (BRASIL, 2000) bem como da tendência pedagógica intrínseca em sua redação.

6.1. AVALIAÇÃO E LEGISLAÇÃO

Segundo Santos (2008) a avaliação está presente na sociedade desde 1200 a.C., quando surgiu na China sob a forma de exame para definir classes sociais, entretanto somente no século XVII adentrou na escola. No Brasil se apresenta com um caráter taxativo e classificatório durante quase todo o século XX, porém a partir das últimas décadas vem tomando lentamente um caráter democratizador dando possibilidade de o professor utilizá-la como auxiliar no processo educativo e não mais como forma poder.

Para Luckesi (2008, p. 81) “avaliação deve ser um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem”. Assim, a avaliação é um instrumento de diagnóstico proporcionando a compreensão do estágio em que o aluno se encontra no processo aprendizagem e possibilitando ao professor fazer as interferências necessárias.

É formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo. Tal é a base de uma abordagem pragmática. Importa, claro, saber como a avaliação formativa ajuda o aluno a aprender, por que mediações ela retroage sobre os processos de aprendizagem. Todavia, no estágio da definição, pouco importam as modalidades: a avaliação formativa define-se por seus efeitos de regulação dos processos de aprendizagem. Dos efeitos buscar-se-á a intervenção que os produz e, antes ainda, as observações e as representações que orientam essa intervenção. (PERRENOUD, 1999, p.103)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96, em seu Art. 24, Inciso V, trata a questão da avaliação do rendimento escolar nos seguintes termos:

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

V – a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanços nos cursos e séries mediante verificação de aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino e seus regimentos;

Da leitura desses dispositivos legais, podemos destacar que a avaliação do desempenho do aluno deve ser contínua e cumulativa, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, sendo esses obtidos ao longo do ano. As instituições devem prever e regulamentar em seus regimentos a recuperação para os alunos com baixo rendimento, bem como mecanismos de correção idade/série.

A avaliação também aparece no Art. 13, nos itens III a V, da mesma lei, entre as responsabilidades dos docentes citando que esses devem zelar pela aprendizagem dos alunos e estabelecer estratégias de recuperação.

Conforme a legislação, o processo de avaliação deve ser objetivo, detectar problemas, servir como diagnóstico da realidade em função da qualidade que se deseja alcançar, buscando superar as deficiências e não devendo ser definitivo, tampouco rotulador. Toda e qualquer prática escolar que realize procedimentos de avaliação apenas para atribuir notas aos alunos e informar familiares, está em

desacordo à visão legal. Tal comportamento revela uma concepção limitada de avaliação e simplista do papel do educador minimizando-o a transmissor de conhecimento e verificador da aprendizagem do aluno baseando-se no resultado da prova e, no lugar de agir sobre as deficiências detectadas, o professor segue em frente tendo como meta cumprir o currículo pré-estabelecido.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) a avaliação deve ser compreendida como conjunto de ações organizadas com a finalidade de obter informações sobre o que o aluno aprendeu, de que forma e em quais condições. Os PCNs, bem como as Orientações Curriculares Nacionais (OCNEM, 2006) trazem propostas voltadas para o trabalho do professor frente ao aluno, possibilitando uma reflexão sobre os conhecimentos já construídos. Assim, tanto o professor quanto o educando conseguem reconhecer as habilidades e competências desenvolvidas e observar que existem outros meios de aprender, conhecer e fazer.

[...] a avaliação da aprendizagem: seu papel é de indicador do estágio em que se encontra o estudante, fornecendo elementos sobre o processo e não sobre os resultados. Nesse sentido, a avaliação formativa, contínua, de acompanhamento, que fornece subsídios valiosos para o professor e para os alunos, deve ser privilegiada (OCNM, 2006. p. 143)

Segundo Melchior (1999, p. 18), “avaliar, no processo ensino aprendizagem, só tem sentido na medida em que serve de diagnóstico da execução do processo, em função dos resultados que estão sendo buscados na ação educativa”. Assim sendo, a avaliação não deve ter o caráter classificatório tão pouco deve ser unilateral. Ela é um meio e não um fim em si mesma. Um meio de verificar se o processo ensino aprendizagem está ocorrendo em conformidade com os objetivos definidos e as práticas pedagógicas desenvolvidas.

6.2. TENDENCIAS PEDAGOGICAS E LEGISLAÇÃO

As teorias pedagógicas foram desenvolvidas por grandes pensadores da educação como Paulo Freire, Luckesi, Libaneo, Savini e Gadotti, entre outros não menos importantes, objetivando melhorar a qualidade do ensino que é aplicado nas

escolas. A prática escolar tem atrás de si condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno, técnicas pedagógicas etc. Fica claro que o modo como os professores realizam seu trabalho, selecionam e organizam o conteúdo das matérias, ou escolhem técnicas de ensino e avaliação, tem a ver com pressupostos teórico-metodológicos, explícita ou implicitamente.

As tendências pedagógicas são de extrema relevância para a Educação, principalmente as mais recentes, pois contribuem para a condução de um trabalho docente mais consciente, baseado nas demandas atuais da clientela em questão. O conhecimento dessas tendências e perspectivas de ensino por parte dos professores é fundamental para a realização de uma prática docente realmente significativa, que tenha algum sentido para o aluno, pois tais tendências objetivam nortear o trabalho do educador, ajudando-o a responder a questões sobre as quais deve se estruturar todo o processo de ensino.

Novos rumos foram apontados para a educação brasileira a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das leis estaduais de gestão democrática e planos de educação.

A Lei de Diretrizes e Bases, no Art. 35 dispõe a finalidade do ensino médio

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996)

Em seu Art. 36, inciso II, a LDB (Brasil, 1996), indica que se adotem metodologias de ensino que estimulem a iniciativa dos educandos, desenvolvendo sua autonomia intelectual e pensamento crítico.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais são uma referência nacional para o ensino e estabelecem metas educacionais para a qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação, devendo ser visto como material de subsídio às escolas na construção da proposta pedagógica em um processo de interlocução em que se compartilham os valores e propósitos que orientam o trabalho educacional que se quer desenvolver.

A orientação proposta nos PCNs reconhece a importância da participação construtiva do aluno e, ao mesmo tempo, da intervenção do professor para tornar a aprendizagem significativa à formação do indivíduo.

A importância dada aos conteúdos revela um compromisso da instituição escolar em garantir o acesso aos saberes elaborados socialmente, pois estes se constituem como instrumentos para o desenvolvimento, a socialização, o exercício da cidadania democrática e a atuação no sentido de refutar ou reformular as deformações dos conhecimentos, as imposições de crenças dogmáticas e a petrificação de valores. Os conteúdos escolares que são ensinados devem, portanto, estar em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico. (BRASIL, 1997. p.30)

A concepção de educação, segundo os PCNs, possibilita a criação de condições para que os educandos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para “construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais”. (BRASIL, 1997)

A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação. Propõe-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização. (BRASIL, 2000. p. 5)

A escolha da tendência pedagógica deve considerar o disposto na legislação no que tange à formação integral do educando, preparando-o para o trabalho e exercício da cidadania, desenvolvendo as competências básicas que lhes permitirão desenvolver a capacidade de continuar aprendendo.

7. TEORIAS PEDAGÓGICAS E CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO

É de conhecimento geral que a aprendizagem do aluno vai se consumir mais facilmente quando os conteúdos lhe forem significativos. Da mesma forma, para o professor obter êxito em seu papel de facilitador é necessário que tenha clareza dos objetivos e das teorias pedagógicas que nortearão sua prática e essas devem estar em conformidade com a filosofia e objetivos da instituição a qual ele faz parte que, por sua vez, deve sujeitar-se à legislação vigente, considerando a influência histórico, política e social em que esses agentes estão inseridos.

Neste capítulo, faremos um resumo das principais tendências pedagógicas contextualizando-as com o momento político-social brasileiro, analisando a prática docente.

7.1. TENDENCIAS PEDAGOGICAS

Para Libâneo (1992), a maioria dos professores baseia sua prática em prescrições feitas por colegas mais antigos e experiências escolares que viraram senso comum. Há aqueles, ainda, que procuram seguir qualquer teoria na tentativa de achar respostas as suas inquietações. Enquanto há outros que buscam um conhecimento mais formal através da pesquisa às teorias formalizadas por pensadores da educação, procurando referenciar sua prática, de maneira consciente e científica, adequando-a a sua realidade.

É necessário esclarecer que as tendências não aparecem em sua forma pura, nem sempre, são mutuamente exclusivas, nem conseguem captar toda a riqueza da prática escolar. São, aliás, as limitações de qualquer tentativa de classificação. De qualquer modo, a classificação e descrição das tendências poderão funcionar como instrumento de análise para o professor avaliar sua prática de sala de aula. (LIBANEO, 1992. p.2)

Para abordar as tendências, Libaneo utiliza como critério a posição que cada tendência adota em relação às finalidades sociais da escola. Ao que Savani explica

podemos considerar que, do ponto de vista da pedagogia, as diferentes concepções de educação podem ser agrupadas em duas grandes tendências: a primeira seria composta pelas concepções pedagógicas que dariam prioridade à teoria sobre a prática, subordinando esta àquela sendo que, no limite, dissolveriam a prática na teoria. A segunda tendência, inversamente, compõe-se das concepções que subordinam a teoria à prática e, no limite, dissolvem a teoria na prática. (SAVANI, 2000)

7.1.1. Pedagogia Liberal

A primeira tendência, Pedagogia Liberal, surge no século XIX sob influência da Revolução Industrial, do capitalismo e do liberalismo. A ênfase é dada aos saberes já produzidos em detrimento a experiência vivida pelos educandos. Ela sustenta que a função da escola é preparar o indivíduo para o desempenho de papéis sociais de acordo com suas aptidões, devendo adaptar-se aos valores e normas da sociedade classista. Pode-se identificar quatro correntes dessa tendência: tradicional; renovada progressista; renovada não-diretiva e tecnicista.

7.1.2 Tendência Progressista

A segunda tendência mencionada por Savani (2000), a Progressista, está voltada para a maioria da população e tornou-se uma opção de pedagogia com a finalidade de mudar a visão de educação. Partindo da análise crítica das realidades sociais, as tendências progressistas sustentam as finalidades sociopolíticas da educação contradizendo as ideias implantadas pelo capitalismo, pois surge dos movimentos de lutas sociais, buscando transformar a sociedade, tornando-a mais igualitária. A Pedagogia Progressista manifesta-se em três tendências: a Libertadora, Libertária e a Crítico-social dos conteúdos.

7.2. RELAÇÃO ENTRE TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E A PRÁTICA DOCENTE

7.2.1 Tendência Liberal Tradicional

Nessa tendência, o papel da escola é preparar o aluno para assumir seu papel na sociedade. Os conteúdos são alheios à sua experiência e a valorização é dada ao conhecimento intelectual. A metodologia adotada pelo professor é a exposição verbal, através de uma postura autoritária e a aprendizagem se dá por memorização. A avaliação é quantitativa, utilizando a prova como principal instrumento avaliativo.

7.2.2 Tendência Liberal Renovada Progressista

A escola tem o papel de preparar o educando para integrar a sociedade, considerando seus interesses e necessidades. Os conteúdos são estabelecidos em função das experiências e potencialidades dos alunos. O trabalho em grupo, a pesquisa e a experimentação integram as metodologias de ensino. Ao professor cabe orientar o processo de construção do conhecimento. A avaliação é cumulativa e qualitativa, enfatizando os aspectos social e afetivo, valorizando os processos cognitivos do aluno que é visto como sujeito do conhecimento. Essa tendência foi difundida por Anísio Teixeira e sofreu influências também de Montessori, Decroly e, sob alguns aspectos, de Piaget.

7.2.3 Tendência Liberal Renovada Não-Diretiva

Também conhecida como Escola Nova, essa tendência teve a contribuição de Carl Rogers que se opunha as concepções e práticas dominantes nas escolas. Visa o

desenvolvimento pessoal e as relações interpessoais. O papel da escola é formar atitudes adequadas às normas de convívio social, havendo uma preocupação com os aspectos sociais e afetivos sendo que a transmissão de conhecimentos é secundarizada. O professor assume a função de conselheiro e facilitador da aprendizagem, é dada ênfase a autoavaliação, e o aluno é o centro do processo.

7.2.4 Tendência Liberal Tecnista

A escola tecnicista foi introduzida mais efetivamente no Brasil no final dos anos 60 com o objetivo de adequar o tema educacional à orientação político econômica do regime militar, inserindo-a nos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista. A ênfase é dada a formação técnico-instrumental dos indivíduos para atender as demandas do mercado de trabalho. Para tanto, os conteúdos são decorrentes das ciências objetivas através do ensino por unidade didática. O professor é o elo entre a verdade científica e o aluno (ser responsivo). Ambos são expectadores e consumidores das políticas traçadas pelos especialistas de educação. A avaliação é subordinada aos objetivos operacionalizados realizada de forma linear e fragmentada (diagnóstica, formativa e somativa).

7.2.5 Tendência Progressista Libertadora

A educação libertadora questiona as relações homem/natureza e homem/homem, o que lhe atribui o caráter crítico, visando uma conscientização político-social. Procura levar os alunos e professores a atingirem um nível crítico de consciência da realidade em que vivem na busca da transformação social. Em sua metodologia, utiliza temas geradores e grupos de estudos, sendo que a motivação se dá a partir da codificação de uma situação-problema, originada da situação real vivida pelo aluno. Assim, a aprendizagem não parte da memorização de conteúdos. Ela

resultará dos conhecimentos significativos adquiridos a partir da análise crítica da problemática local e da interação com o meio buscando solucionar ou minimizar os problemas identificados. Sendo o diálogo o método básico, as relações professor/aluno são de igual, horizontais. É dada ênfase a autoavaliação, considerando-se o progresso do grupo em função da prática vivenciada entre educador e educandos. A pedagogia libertadora tem como inspirador e divulgador Paulo Freire, embora suas formulações teóricas se restrinjam à educação de adultos ou à educação popular em geral, muitos professores vêm tentando colocá-las em prática em todos os graus de ensino formal.

7.2.6 Tendência Progressista Libertária

Na Pedagogia Libertária, a escola deve contribuir na transformação da personalidade do educando, tornando-o autogestionário. Para tanto, ela deve criar mecanismos institucionais de mudança e participação, tais como, assembleias, conselhos, eleições, reuniões, etc., proporcionando que o aluno leve, através de sua participação, os conhecimentos construídos. A autogestão é, ao mesmo tempo, conteúdo e método. Os conteúdos são colocados à disposição do aluno, mas não são relevantes. A relevância está no conhecimento resultante das experiências vividas. O professor se põe a serviço do aluno, sendo um orientador, misturando-se com o grupo para uma reflexão em comum. A avaliação, em termos de conteúdos, não tem significância, pois apenas o que é vivido é incorporado e utilizável em novas situações de participação. Assim, a relevância do saber sistematizado é seu uso prático.

7.2.7 Tendência Progressista “crítico-social dos conteúdos”

O papel da escola, segundo essa tendência, é efetuar a difusão crítica dos conteúdos ligados à realidade social em que o aluno está inserido, visando sua participação ativa e organizada na democratização da sociedade. Por admitir um

conhecimento autônomo, os conteúdos são aqueles produzidos historicamente pela humanidade, sendo reavaliados face a realidade histórico-cultural. Essa concepção de conteúdos não estabelece oposição entre cultura erudita e cultura popular, mas sim uma relação de continuidade em que se passa da experiência imediata e desorganizada ao conhecimento sistematizado. Os métodos de uma pedagogia crítico-social dos conteúdos partem de uma relação direta com a experiência do aluno, confrontada com o saber e relaciona a prática vivida pelos alunos com os conteúdos propostos pelo professor. Assim, aprender é desenvolver a capacidade de processar informações e lidar com os estímulos do ambiente, organizando os dados disponíveis da experiência, ou seja, a transferência da aprendizagem se dá a partir do momento da síntese, isto é, quando o aluno supera sua visão parcial e confusa e adquire uma visão mais clara e unificadora. A finalidade da avaliação do trabalho é comprovar ao aluno o seu progresso em direção a noções mais sistematizadas.

8. INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO E TEORIAS DA APRENDIZAGEM

As teorias de aprendizagem de Piaget, Vygotsky e Wallon ganharam mais ênfase após 1996, pois eles concebem a construção do conhecimento como resultado da ação que se passa entre o sujeito e o objeto considerando as relações sócio afetivas, indo ao encontro dos preceitos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A visão construtivista sóciointeracionista é uma proposta pedagógica que parte do pressuposto de que o indivíduo constrói o conhecimento na sua interação com o meio e com o outro, tendo aqui a clareza de que esse outro desempenhará um papel de extrema relevância no processo de aprendizagem. Ela pressupõe um aluno inquieto, à procura de constantes respostas e um professor que instiga e assume a postura de mediador no processo de ensino-aprendizagem buscando desenvolver competências e habilidades. Os projetos desenvolvidos possibilitam uma integração entre os conteúdos formais e aspectos do cotidiano do aluno, respeitando-se as necessidades e o planejamento, para cada curso e faixa etária.

Nesse capítulo, faremos uma análise sucinta da avaliação e seu papel no ensino-aprendizagem sob uma perspectiva construtivista sóciointeracionista compartilhando contribuições de renomados autores como Vasconcellos, Hoffmann, Melchior, Moretto, Luckesi, entre outros.

8.1. AVALIAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

Dos principais temas que permeiam os debates pedagógicos, certamente a avaliação é um deles. As perguntas: por que, como e para que avaliar causam inquietações, principalmente se considerarmos que grande parte do professorado não obteve, até agora, respostas às mesmas.

A palavra *avaliação*, do latim *a + valere* significa atribuir valor e mérito ao objeto em estudo. Contudo, é sabido que esse conceito de avaliação, embora tenha tido aceitação por muitas décadas, hoje em dia não satisfaz nem professores e alunos tampouco estudiosos da área. Como vimos anteriormente, o significado da avaliação atendeu as necessidades da sociedade em dado período histórico-político, conforme as tendências pedagógicas do momento

a avaliação segue os parâmetros gerais das tendências pedagógicas, aquela que tem como objetivo conservar a sociedade na sua configuração, ou uma educação que possibilita aos alunos acesso a instrumentos que vão ter como objetivo a transformação social através da humanização dos indivíduos. (LUKESI, 1984, p.42 apud MELCHIOR, 1999, p. 30)

A própria LDB, Lei nº 9.394/96, surge atendendo ao anseio de mudança e a concepção de avaliação ganha novo significado.

Dentro do contexto escolar, a avaliação deve ser: a) contínua, considerando respostas evidenciadas pelo aluno sobre as propostas e aprendizagens proporcionadas pela escola, dentro ou fora dela, através de instrumentos variados e adequados, criados pelo professor, individualmente ou em equipe, conforme seu objetivo; b) diagnóstica, tendo como objetivo neste processo aferir avanços, dificuldades, lacunas e expectativas durante o desenvolvimento das atividades; e c) prognóstica enquanto programa e realiza ações, a partir das questões evidenciadas e preconizadas durante o processo diagnóstico. As funções diagnósticas e prognósticas que se resumem numa ação - reflexão - ação envolvem tanto o conhecimento do aluno quanto o processo de ensino.

Melchior (1999) enfatiza que o essencial não é saber que nota ou conceito o aluno deve receber, mas sim em desafiá-lo a encontrar a resposta correta para a problemática em questão. Da mesma forma, Hoffmann atribui um significado para avaliação que extrapola a meritocracia e salienta a importância das relações de afetividade

O caminho para a avaliação mediadora não pode ser outro senão a busca de significado para todas as dimensões da relação educandos e educadores através da investigação sincera das peculiaridades dos aprendizes e das aprendizagens; visão de quem quer conhecer para promover e não para julgar; a certeza de que as incertezas são múltiplas em educação porque se baseiam em relações humanas, de natureza qualitativa. (HOFFMANN, 2011)

É inegável a relevância da avaliação no processo ensino aprendizagem, como igualmente inegável é a percepção equivocada que a grande maioria dos educadores fazem dela. Segundo Vasconcellos (2006), os professores buscam culpados para o fracasso da aprendizagem extrínsecos à escola, talvez inconscientemente. Veem o desinteresse do aluno como fator decisivo e atribuem a família, a sociedade ou mesmo ao Estado, pela flexibilidade das leis e a facilidade de aprovação sem muito esforço. Para esse grupo de educadores, o aluno deve vir motivado de casa. Poucos refletem sua responsabilidade e cogitam repensar sua prática de ensino ou consideram que a própria avaliação a que submetem seus alunos pode ser causadora de desinteresse. Assim, é perceptível, conforme o autor, a relação que os professores fazem entre interesse e coação/pressão/medo. Sobre a fala dos professores, Vasconcellos argumenta

Por suas afirmações, indicam que o interesse pode ser provocado a partir de fora, seja família, seja legislação mais enérgica, paradoxalmente, não se incluem como possível fator de provocação de interesse, manifestando-se, mais uma vez, a atitude de transferência de responsabilidade e/ou de impotência. (VASCONCELLOS, 2006. p. 135)

Compete à equipe diretiva orientar os professores em sua prática pedagógica, realizando a leitura da realidade escolar e construindo em conjunto com a com os diversos segmentos (professores, pais e alunos) o Regimento e o Projeto Político Pedagógico. Nestes, estará normatizada a avaliação em conformidade com a teoria de educação, explicitada no referencial, que melhor atenda as necessidades escolares a fim de alcançar os objetivos elencados. Claro que esses documentos estão sujeitos à legislação vigente e devem seguir as orientações do Conselho de Educação.

Jussara Hoffmann expressa muito bem a relevância da avaliação na construção do conhecimento e na formação de indivíduos autônomos

Pretendo enunciar que, de fato, a avaliação importa para uma educação libertadora, para uma escola inclusiva, desde que seu papel não seja o de apresentar verdades autoritárias, mas investigar, problematizar e, principalmente, garantir o acompanhamento individual a todos os alunos. Portanto, esse caminho de incertezas e contestações que gradativamente trilhamos em avaliação é um marco significativo em sua história. O descontentamento dos professores com a prática tradicional, classificatória e mantenedora de diferenças sociais é o primeiro passo na direção de uma investigação seria sobre uma perspectiva mediadora da avaliação. (HOFFMANN, 2013. p. 138)

Assim, através de reuniões de formação e planejamento, é possível instigar o corpo docente conduzindo-o a reflexão sobre a práxis escolar bem como conduzir ao planejamento de atividades interdisciplinarmente. Retirar o professor de sua zona de conforto é o primeiro passo para a mudança.

8.2 A PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA SOCIOINTERACIONISTA E OS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Se por um lado, a prova como instrumento de avaliação foi por muitas décadas tida como principal elemento para aferir a aprendizagem nas escolas liberais, por outro, sob um olhar construtivista sociointeracionista, ela não satisfaz as expectativas. Porém faz-se necessário acompanhar o processo de construção do conhecimento do aluno e avaliar as técnicas e metodologias do professor, portanto, é necessário fazer uso de algum instrumento. A questão mais importante é identificar o instrumento menos opressivo e excludente de avaliação. Além disso, o professor tem que ter um olhar crítico ao analisar esses instrumentos, considerando que o que está sendo avaliado é todo um processo e não o educando em si só.

Passamos a analisar alguns modelos de instrumentos de avaliação sugeridos por Jussara Hoffmann, Maria Celina Melchior e Vasco Pedro Moretto.

8.2.1 Avaliação Mediadora Segundo Jussara Hoffman

Jussara Hoffmann salienta em suas obras que o processo avaliativo destina-se a acompanhar a progressão do aluno e, em uma avaliação mediadora, a atenção do professor deve estar focada no processo de construção do conhecimento de forma individualizada e não no coletivo. A proposta de atividades deve favorecer a análise desse processo e o professor deve fazer as intervenções necessárias para instigar

os alunos a buscarem novos saberes. Abandonar os testes é um equívoco porém, ao elaborar as questões o professor deve considerar a dimensão do sentido a ser expresso pelo aluno na tarefa proposta, considerando

- Concepções prévias a respeito de tema;
- Compreensão de noções;
- Estratégias de resolução;
- Expressão de seu entendimento através de diferentes linguagens;
- Habilidade em determinado procedimento;
- Postura frente as situações;
- Reflexão sobre sua ação;
- Reflexão sobre sua expressão de sentido. (HOFFMANN, 2009. p. 103)

A avaliação mediadora é muito mais exigente e rigorosa, assim, o professor não deve deter-se apenas em observação feita durante as aulas. Ela requer um acompanhamento minucioso por parte do professor.

Para tanto, é necessário propor atividades menores como resoluções de questões, reflexões breves sobre o tema, alguns exercícios que irão auxiliar o professor no sentido de compreender as hipóteses que os alunos estão construindo. Isso lhe auxiliará em seu planejamento e na elaboração de novas questões.

Além dessas tarefas, Hoffmann considera a proposição de trabalhos mais longos, como relatórios, muito necessários, pois oferecem ao professor uma visão de conjunto das aprendizagens

As tarefas serão complementares à medida que forem articuladas entre si e forem elaboradas em referencia tanto à progressão do grupo, quanto aos percursos individuais.

[...]

O conjunto dos instrumentos analisados favorecerá uma visão processual e complementar dos conhecimentos expressos pelos alunos. Se bem articulados, atuarão como instrumentos avaliativos mediadores da construção de sentido, pelo educador, sobre a evolução do aprendiz. (*Id. Ibid.*)

Outra questão relevante na avaliação mediadora são os registros. As observações feitas no decorrer da realização das atividades devem ser registradas, pois elas subsidiarão a ação educativa. Devem se constituir em dados descritivos, analíticos e qualitativos, pois permitirão analisar em que aspectos o aluno evoluiu, quais estratégias utilizou e verificar ainda que intervenções podem ser feitas para o seu progresso.

A expressão linguística dos estudantes é outro fator que acarreta arbitrariedade na avaliação. É necessário que o professor cultive o hábito de ouvir os alunos, entender sua linguagem e que haja uma relação de diálogo e confiança

- Cada aluno expressa o sentido das aprendizagens por linguagens diferentes. Há que oportunizar e encorajar todas as formas de expressão na escola, respeitando as manifestações linguísticas representativas de cada cultura.
- A fala, a escrita, e toda a forma de expressão é manifestação do pensamento. Portanto se aprimora a linguagem, se aprimorando o pensamento. Não há como esperar que o aluno se expresse originalmente sem oportunizar-lhe o desenvolvimento de ideias originais.
- Ao expressar-se o aluno reorganiza suas ideias. A expressão do pensamento é, portanto, fator essencialmente construtivo e reflexivo. (Id. Ibid. p. 108)

O professor deve incentivar a postura reflexiva de seus alunos ao mesmo tempo ele necessita autoavaliar-se e avaliar continuamente o processo de construção do conhecimento. Mediar as aprendizagens, segundo Hoffmann (2009), significa favorecer a tomada de consciência do aluno sobre seus limites e possibilidades. Nesse processo, o professor também tem que estar ciente da importância de manter diálogo permanente nessa direção

O caminho para avaliação mediadora não pode ser outro senão a busca de significados para todas as dimensões da relação entre educandos e educadores através de investigação seria a cerca das peculiaridades dos aprendizes e das aprendizagens; a visão de quem quer conhecer para promover e não classificar ou julgar; a certeza de que as incertezas são múltiplas em educação porque se baseiam em relações humanas, de natureza qualitativa. (HOFFMANN, 2011. p. 49)

No entanto, o processo de autoavaliação deve ser metacognitivo e não uma pratica de autoatribuição de conceitos ou notas como tem sido eito frequentemente.

Assim,

O aluno pode ser mobilizado pelo professor a refletir sobre suas aprendizagens a partir de ações do cotidiano:

- Comentários do professor em seus testes e tarefas, novas perguntas, e orientações para continuidade dos estudos;
- Solicitação aos alunos da narração de seus procedimentos de realização de tarefas, de estratégias de pensamento;
- Discussão de diferentes respostas entre os estudantes;
- Criticas e sugestões dos alunos sobre instrumentos de avaliação elaborados pelo professor;
- Espaço para perguntas e solicitação de auxilio em temas de estudo;
- Elaboração de exercícios, tarefas e questões pelos próprios alunos; análise individual, em duplas, em grupos, da produção de textos, desenhos, tarefas;

- Definição de metas pessoais e coletivas de enfrentamento de dificuldades e de avanços em determinadas áreas. (HOFFMANN, 2009. p. 110)

Durante o planejamento, o professor deve ter claro quais são suas intenções e os objetivos que pretende alcançar, quais as competências que deseja desenvolver em seus alunos. Isso definirá sua metodologia.

É um equívoco pensar que a observação por si só é um instrumento de avaliação desse processo. Faz-se necessário os registros dos dados observados. Hoffmann(2009) chama atenção para o perigo de não realizar registros pautando o acompanhamento do aluno apenas nas observações, caindo , segundo ela, no terreno das impressões gerais, holísticas e na inconstância de informações sobre a progressão de aprendizagens.

Embora não concorde com atribuições de notas ou conceitos, a autora reconhece que essas são formas de registros. É imprescindível que o professor tenha clareza da finalidade do instrumento utilizado, quer seja testes, desenhos, construções textuais, para fazer bom uso deles a fim de compreender a etapa de construção de conhecimento que o aluno se encontra e definir suas intervenções futuras.

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 seu desempenho. Essa reflexão não é *a posteriori*, mas condição primeira e anterior à elaboração de cada item de uma tarefa. (Id. Ibid. p. 120)

Na avaliação mediadora, os testes são instrumentos que, se bem elaborados e corrigidos, podem auxiliar o professor. No entanto, muitos educadores desconhecem as teorias de medidas educacionais. Se a elaboração do teste visar a investigação do entendimento dos alunos sobre as noções em desenvolvimento a não destinar-se a classificação, condiz com a teoria de medidas de critérios. Se a avaliação tiver como finalidade a classificação para ingresso em cargos ou universidades, por exemplo, onde há a intenção formal de eliminar o excedente as vagas disponíveis, nesse caso, a avaliação é quantitativa e o teste tem referencia padrão.

A perspectiva referenciada a critério, ao invés disso, pretende investigar o domínio de cada aluno e o nível de sua compreensão em uma determinada área, sem compara-la 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 de cada resposta de cada aluno é altamente relevante e a contagem geral

de acertos perde em significado pela sua generalidade e superficialidade.
(Id. Ibid. p. 123)

Hoffmann (2009) salienta os cuidados que devem ser tomados na elaboração das tarefas avaliativas. Elenca orientações gerais para esse fim:

- Procure fazer com que as questões sejam claras e isentas das ambiguidades.
- Procure manter a dificuldade de leitura dos itens num nível adequado à compreensão do grupo a que será aplicado o teste. A dificuldade de interpretação da questão não deve influir nas respostas do aluno.
- Não reproduza textualmente frases de livros de textos ou de consulta. Separar frases do seu contexto pode alterar-lhes o sentido ou causar ambiguidade. Além disso, o uso de questões de tal natureza tende a encorajar a memorização mecânica de materiais de livros de texto.
- Se a resposta a uma questão depende do conhecimento da opinião de um especialista ou de uma autorização, de o nome do especialista ou autor. Se a declaração é controversa e representa a opinião de alguém, é bom iniciá-la com palavras tais como: “de acordo com...”
- Procure escrever de tal maneira os itens, que um deles não forneça indício ou confunda a resposta a outro.
- Evite a interdependência de itens. Não é de bom aviso incluir uma questão que só possa ser respondida corretamente se o foi também uma questão anterior. Se o fizer, tenha clareza da necessidade de analisá-los em seu conjunto. (Id. Ibid. p. 125)

Quanto às questões dissertativas, a autora sugere que o professor seja claro, use uma linguagem simples, mas que transmita o significado do que deseja e que evite pedir a opinião do aluno ou que ele expresse seu pensamento se não tiver como objetivo saber, de fato, o que o aluno realmente pensa a respeito do tema, mesmo que não esteja cientificamente correto ou difira de seu pensamento.

As questões objetivas são divididas em dois grupos: aquelas em que o aluno é solicitado a escrever uma resposta e aquelas que ele deve escolher uma ou mais respostas corretas. Igualmente o professor deve tomar alguns cuidados em sua elaboração dentre elas, que cuide para que haja apenas uma resposta correta e que evite mutilar as frases, em caso de completar lacunas. As questões de certo ou errado são muito utilizadas, porém são mais ambíguas requerendo mais atenção na hora de sua formulação. Já as questões de múltiplas escolhas são utilizadas mais no ensino médio e superior porque exigem maior conhecimento por parte do professor, ao elaborá-la porém elas permitirão uma análise da compreensão do aluno sobre noções complexas em várias dimensões. O professor tem que estar atento para os casos de usar questões elaboradas para provas de concursos porque elas podem estar em um nível superior ao da classe, além disso, deve realizar uma análise previa das possibilidades cognitivas de seus alunos e a coerência com os objetivos

de ensino. Mesmo os testes objetivos requerem análise de seus resultados e reflexão sobre as respostas dadas pelos educandos para a continuidade do processo educativo.

Verdadeiramente, a questão não está no instrumento escolhido pelo professor mas sim no uso que fara dele. Mesmo os portfólios ou registros qualitativos/descritivos podem assumir um papel classificatório se mal interpretados, conduzidos ou completados. É necessário que o professor se conscientize do papel da avaliação mediadora na proposta criativista sóciointeracionista e isso não pode ser imposto nem pelo Regimento Escolar nem pela Lei. É um processo intrínseco, pessoal e ético. “não basta mudar a prática dos registros, é preciso ressignificar a prática avaliativa nas escolas.” (HOFFMANN, 2009)

Outro fator importante está no entendimento das relações professor/aluno no processo avaliativo. Essa relação caracteriza-se pela dualidade, onde um provoca ação/reação no outro e suscita interpretações. O professor precisa entender que o uso que fará da avaliação poderá interferir na autoestima de seus alunos, em suas vidas e influenciar na reflexão que farão de si mesmos enquanto sujeitos aprendizes. “A ação avaliativa mediadora se desenvolve em benefício ao educando e dá-se fundamentalmente pela proximidade entre quem educa e quem é educado.” (HOFFMANN, 2012)

8.2.2 Avaliação na perspectiva de Maria Celina Melchior

Na concepção de Melchior, a avaliação é importante tanto para o aluno quanto para o professor. O aluno necessita conhecer suas capacidades para avançar na aprendizagem, visto a própria avaliação ser uma etapa desse processo. Para que isso ocorra, é necessário a análise dos resultados obtidos para que, juntamente com o professor, possam intervir de forma mais adequada buscando sanar as dificuldades apresentadas. Por sua vez, o professor, através da avaliação, pode conhecer mais seus alunos e identificar os caminhos mais favoráveis para atingir os objetivos propostos na construção de habilidades e competências.

A questão essencial não consiste em saber se o aluno deve receber essa ou aquela nota, mas sim em desafiá-lo a encontrar a resposta correta ao problema em questão. É importante avaliar, por exemplo, o texto do aluno, para conhecer a etapa de conhecimento linguístico em que ele se encontra e planejar atividades que o induzam a avanços na produção de seu conhecimento. Por outro lado, as atividades avaliativas auxiliarão ao professor a identificar não só o que o aluno não sabe, mas, principalmente, o porquê de ele não saber quais são suas dificuldades. O erro deve ser dimensionado e todas as situações convertidas em instrumento de melhoria e crescimento. (MELCHIOR, 1999. p. 16, 17)

Desta forma, as ações avaliativas podem ser de grande valia na medida em que se tornam um momento de reflexão do processo ensino/aprendizagem.

Segundo a autora, a avaliação significativa deve ser: a) dinâmica, conduzindo a ação-reflexão-ação; b) participativa, proporcionando uma maior interação entre professor/aluno; c) sistemática, não limita-se a um momento apenas ou a um único instrumento, devendo ser contínua; d) objetiva, eliminando a subjetividade do professor, apresentando um caráter científico, proporcionando uma visão clara da etapa do processo educativo em que o aluno se encontra; e) válida, uma vez que seja confiável.

Para atender sua real função a avaliação deve ser integral, considerando todas as dimensões do comportamento do educando. Portanto, a área afetiva, psicomotora e cognitiva devem ser analisadas.

Melchior (1999) classifica os objetivos do domínio afetivo nos seguintes níveis:

- Objetivos de acolhimento ou atenção – nesse nível o professor procura desenvolver a sensibilidade do aluno à existência de certos fenômenos, criando neles a necessidade de prestar a atenção e perceber o exposto; estão relacionados ao aspecto motivacional do comportamento do aluno[...]
- Objetivos que evidenciem a resposta ou reação do aluno – se este ficar motivado e tiver condições, vai dedicar-se ao assunto com interesse, obtendo, assim, satisfação na execução da tarefa; se não houver resposta adequada, é necessário retomar os objetivos do nível anterior. Num segundo momento, o próprio aluno começa a coletar informações sobre o assunto.
- Objetivos que conduza a valorização – o aluno, participando ativamente, tende a valorizar o assunto[...]
- Objetivos de organização – este nível refere-se à combinação de diferentes valores e enfatiza os comportamentos em que o aluno compara, avalia, relaciona e sintetiza valores[...]
- Objetivos que conduzem à caracterização por um complexo de valores – neste nível, os valores já estão incorporados e hierarquizados num sistema internamente consistente; são esses valores que controlam o comportamento do indivíduo; as novas aprendizagens acentuam os comportamentos que são mostrados e orientados por um sistema de

valores; quando os valores estão internalizados na área do aluno, são evidentes os compromissos com a causa definida. (Id. Ibid. p. 59, 60)

No entanto, o professor deve estar ciente que uma avaliação no domínio afetivo é muito difícil porque dá respeito às preferências do educando que pode apresentar propensões às humanas em detrimento às ciências da natureza, por exemplo, e, nesse caso, terá maior facilidade para desenvolver a leitura, interpretação e escrita do que para resolução de problemas e sentenças matemáticas. Porém, a análise de uma avaliação da área afetiva auxiliara o professor a compreender os resultados obtidos nas avaliações das áreas cognitiva e psicomotora.

O domínio psicomotor refere-se as habilidades desenvolvidas nas áreas específicas do conhecimento, sendo que a observação do professor é a melhor técnica podendo ser utilizadas fichas avaliativas para o seu registro. Com a finalidade de completar as observações, o professor deve valer-se de questionamentos frequentes. A autoavaliação também pode auxiliá-lo nesse sentido.

Partindo do pressuposto que a escola tem por finalidade auxiliar na formação do individuo em sua integralidade e que essa ação requer planejamento e sistematização, logo, estará vinculada aos objetivos que se pretende alcançar.

Toda a organização da ação pedagógica esta vinculada aos objetivos que se pretende atingir, tanto de forma geral – propiciar ao individuo a manifestação de sua cultura, de suas necessidades e interesses – como de forma específica – desenvolver habilidades e atitudes através dos conhecimentos e experiências vivenciadas na escola. Desta forma, é importante que o professor tenha uma visão ampla dos objetivos essenciais que devem ser desenvolvidos nos diferentes níveis, sem ficar restrito aos objetivos da área cognitiva. (Id. Ibid. p. 68)

Mesmo em uma avaliação mediadora, deve-se atentar para o aspecto técnico embora com uma perspectiva sociopolítica. Isso possibilitará ao professor uma análise objetiva do processo de avaliação e subsidiará o resultado no final do período.

Como instrumentos de registro de observação, Melchior exemplifica o: a) Anedotário, que consiste em registrar a conduta do aluno observado; b) a lista de verificação, onde é feita uma lista de desempenhos e registrados a ocorrência ou não da atitude observada; c) escalas classificatórias, que, semelhante a anterior, vai listar uma série de desempenhos a serem alcançados para a classificação do aluno/turma observada em graus ou níveis; d) ficha cumulativa, que consiste em

transcrever os dados registrados em determinado período propiciando uma análise horizontal, de forma ampla e global.

Os testes e provas são instrumentos de avaliação valiosos para o professor e para o aluno, desde que sejam observados critérios para sua elaboração e aplicação. Como toda a ação pedagógica, o teste também requer planejamento. O professor necessita ter clareza do propósito daquele instrumento, quais os objetivos que quer verificar a aprendizagem e a relevância destes para o prosseguimento dos trabalhos. Após essas reflexões, ela estará apto para escolher as questões que melhor servirão ao seu desígnio, lembrando que a análise dos resultados favorecera a reflexão do docente sobre o processo aprendizagem e sobre sua ação pedagógica.

A autoavaliação também desempenha um papel importantíssimo pois possibilita a autoconhecimento. O professor deve auxiliar o aluno a aprender a se autoavaliar estabelecendo, a princípio, critérios de forma clara e precisa. Posteriormente, poderá estabelecer esses critérios em conjunto com a turma e, conforme amadurecem nessa prática, poderão por si só serem capazes de discernir os critérios a serem avaliados.

A discussão sobre a autoavaliação e o confronto das percepções permitem, em geral, uma conscientização em cada indivíduo sobre a importância do cumprimento de sua parcela, num projeto de crescimento mútuo, visando a transformação da realidade. Contribuem, ainda, para reforçar o autoconceito positivo, se os resultados positivos forem enfatizados, ou para, em conjunto, encontrarem as soluções aos problemas ainda não resolvidos. (Id. Ibid. p. 124)

Sobre a expressão dos resultados da avaliação, Melchior (1999) enfatiza que eles devem ser registrados até mesmo para cumprir sua função administrativa, porém o professor não deve usar apenas o resultado de um teste para atribuir uma nota ou conceito. Ao contrário, ele deve ter clareza dos fatores que levaram a atribuir esse ou aquele conceito ao aluno e, tratando-se de alunos com mais idade, o processo deveria ser discutido com eles, considerando todas as atividades realizadas durante o período avaliativo.

8.2.3 O papel da prova como instrumento de avaliação

Segundo Vasco Pedro Moretto (2005) o ato de ensinar pode ser comparado com o pseudo-sucesso e com o real sucesso. No primeiro caso, o aluno tira uma boa nota porque memoriza os conteúdos, repete aquilo que o professor falou. No segundo caso, o professor atinge os objetivos de ensinar oportunizando aprendizagens significativas de conteúdos relevantes. Para que isso ocorra, primeiramente, o professor tem que estabelecer os objetivos que deseja alcançar. Isso definirá as estratégias de ensino adequadas e possibilitará que o processo seja sistematicamente avaliado. Se o professor sabe o que deseja ensinar, certamente encontrará formas de fazê-lo. Com clareza de objetivos, o professor verificará a relevância dos conteúdos que será determinado por vários fatores, entre eles características psicossociais dos alunos, grau de desenvolvimento intelectual, aplicabilidade dos objetivos dos conhecimentos ensinados, a capacidade do aluno de estabelecer relações entre o conteúdo, às necessidades do dia-a-dia e o contexto cultural em que o aluno está inserido, assim, aprender significativamente é dar sentido à linguagem que usamos.

O autor salienta que o professor competente conhece diferentes instrumentos para avaliação e a melhor forma de utiliza-los, sabe contextualizar de acordo com os objetivos estabelecidos, utiliza uma linguagem clara ao elaborar as questões, sabe criar um ambiente confortável para a realização da tarefa avaliativa porque não considera um momento de *acerto de contas* e sim mais uma oportunidade de aprendizagem. Além desses fatores, a competência do professor será explícita se esse souber agir na zona proximal do aluno, intermediando a aprendizagem, desafiando o educando a sua superação.

Nesse contexto, a avaliação torna-se eficaz quando o objetivo proposto pelo professor for alcançado e essa eficiência está relacionada ao objetivo e ao processo desenvolvido pra alcançá-lo.

Na visão construtivista sóciointeracionista, as provas devem ter as seguintes características: a) contextualização – o aluno deverá encontrar dados no texto para responder à questão; b) parametrização – deve ter critérios claros; c) exploração da

capacidade de leitura e escrita do aluno - é importante a inclusão de pequenos textos que forcem o aluno a ler para redigir sua resposta e que estas sejam dissertativas; d) preposição de questões operatórias e não apenas transcritórias – operatórias são as questões que exigem do aluno operações mentais mais complexas ao responder não limitando-se à transcrições apenas. (MORETTO¹, 2005)

Moretto² (2005) dá um ressignificado à taxionomia de Bloom, escolhendo o critério da complexidade das operações mentais para alcançar determinados objetivos. Assim, os objetivos são: (re)conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese, julgamento. Apresentaremos cada nível, resumidamente:

- No nível do reconhecimento, a habilidade mental básica exigida é a identificação das propriedades fundamentais dos objetos de conhecimento. Quanto à estrutura da questão, há um pequeno contexto ou simples enunciado. Há critérios de identificação e o comando da questão é claro e preciso. As palavras chaves para esse nível são: identifique, nomeie, assinale, cite, complete a lacuna, relacione as colunas, etc. As questões com esse nível, embora muito utilizadas, requerem mais a memorização do aluno. São questões de múltipla escolha, de associar colunas, de completar lacunas, entre outras.
- No nível da compreensão, o aluno deve identificar os elementos que dão significado ao objeto de conhecimento. O enunciado é relativo ao objeto do conhecimento, há uma identificação de seu núcleo e há solicitação de descrição ou demonstração de compreensão. As palavras chave são: explique, descreva, apresente características, dê o significado, etc.
- O nível da aplicação se caracteriza pela transposição da compreensão de um objeto de conhecimento, em caso específico. Há uma situação problema, os parâmetros são claramente definidos e há uma sequência lógica a seguir. As palavras-chave são: resolva, determine, aplique, com base no texto, etc.
- Analisar é uma operação mental que parte de um todo para a compreensão de suas partes. Nas questões, enuncia-se o “todo” a ser analisado, indicam parâmetros e explicita-se o objeto da análise. As palavras-chave são: analise, examine os fatos, decomponha a sentença, etc.
- Na síntese, relacionam-se diversas partes para estabelecer as características de um “todo”. As questões têm uma apresentação ou indicação das partes e dos

elos comuns entre elas. Solicita-se com precisão o objeto de chegada. As palavras-chave são: faça uma síntese, generalize, etc.

➤ Julgamento ou avaliação é o maior nível de complexidade. Nele há emissão de juízo de valor após análise e /ou síntese efetuadas. A correção de questões desse nível é feita pela coerência interna da argumentação no discurso. Não há julgamento do certo ou errado. Os enunciados são: julgue, justifique sua resposta, apresente argumentos, etc.

¹ MORETTO, 2005. p. 110 a 122

² *Ib.* *ibid.* p. 124 a 140

8.3 MODELOS DE INSTRUMENTOS E DE REGISTROS DE AVALIAÇÃO

Melchior (1999. p. 71) apresenta um exemplo de registro de avaliação feita através da observação do professor integrando às três áreas (afetiva, psicomotora e cognitiva). Supondo um instrutor que queira avaliar o desempenho de uma aula de mecânica:

DISCIPLINA: MECANICA					PERÍODO: _____
NOME DO ALUNO: _____					SÉRIE: _____
Desempenho/ Níveis	MB	B	R	I	OBSERVAÇÕES
<p>CONHECIMENTOS ESPECIFICOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - escolha da ferramenta adequada - regulagem do equipamento - interpretação das instruções - Aplicação da teoria - Métodos - Processos - criatividade <p>HABILIDADES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - segurança no uso do equipamento - limpeza e organização do equip - precisão na execução da tarefa - acabamento do produto - desenvoltura na execução da tarefa - ritmo de trabalho <p>ATITUDES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - pontualidade - assiduidade - responsabilidade - permanência no setor - comprometimento em sua execução - postura profissional - cuidados com o equipamento - observância das normas de segurança - higiene no local de trabalho 					

Os exemplos que se seguem são baseados em Melchior (1999), utilizados por uma professora de Geografia, com turma de terceiro ano do ensino médio, em uma escola pública estadual do Rio Grande do Sul:

a) Exemplo de ficha cumulativa

NOME/TAREFA	1	2	3	4
Adriél				
Alfonso				
Bruna Lanzarini				
Bruna Guedes				
Camila				
Celso				
Débora Lanzarini				

LEGENDA: 1. Trabalho em grupo; 2. Apresentação; 3. Redação; 4. Questões em aula

Nesse exemplo, o professor registrará suas observações sobre a tarefa avaliada, podendo atribuir notas ou conceitos a cada uma delas.

b) Exemplo de lista de verificação para toda a turma

Nome do aluno(a)	1. Demonstra clareza de ideias, lógica de raciocínio e emprega conceitos construídos em aula em suas redações.		2. Expressa seu pensamento oralmente, de forma dialética, com logicidade, respeitando a opinião dos colegas e sua vez de manifestar-se, detendo-se no tema em debate demonstrando os conhecimentos adquiridos no assunto.		3. Demonstra habilidade em trabalhar em grupo, entrosando-se positivamente com os colegas e contribuindo para a realização das tarefas.	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO
1 Adriél						
2 Alfonso						
3 Bruna						
4 Bruna G.						
5 Camila						
6 Celso						

Conforme os objetivos propostos, o professor anotará se foi ou não alcançado. A lista pode ser feita individualmente também. Nesse caso, no cabeçalho seria colocado espaço para completar com o nome do aluno observado.

c) Exemplo de escala classificatória

Nome do aluno(a)	1. Entende a formação da população brasileira, analisa sua distribuição, os fluxos populacionais			2. Entende a relação de políticas públicas e privadas na composição do espaço brasileiro			3. Escreve textos e respostas com lógica, empregando conceitos construídos durante as aulas.			4. Realiza leitura e interpretação crítica dos fatos atuais participando oralmente das aulas expressando seus conhecimentos		
	C S A	C P A	C R A	C S A	C P A	C R A	C S A	C P A	C R A	C S A	C P A	C R A
1 Adriel												
2 Alfonso												
3 Bruna												
4 Bruna G												
5 Camila												

Legenda: CSA – Construção Satisfatória da Aprendizagem; CPA – Construção Parcial da Aprendizagem; CRA - Construção Restrita da Aprendizagem.

d) Exemplo de ficha de autoavaliação

Nome: _____ Data _____				
Turma: _____ Disciplina: _____				
VALORES/ ATITUDES/ CAPACIDADES	Sempre	Na maioria das vezes	Às vezes	Quase nunca
Particpei oralmente nas aulas, dando minha contribuição e/ou tirando minhas duvidas, aguardando minha vez de falar e escutando a opinião de meus pares				
Realizei as atividades propostas com dedicação, responsabilidade e esmero.				
Demonstrei atitudes de respeito com colegas e professor(a), usando palavras como: com licença, por favor, obrigada(o). Cultivei a amizade e a entreaajuda.				
Adquiri conhecimentos e fui capaz de aplicá-los nas avaliações e relacioná-los as atividades diárias ou mesmo em outra disciplina.				
Fui pontual e assíduo às aulas e organizado com meus materiais.				
Acredito que meu desempenho pode ser traduzido pelo conceito: _____ Gostaria de acrescentar ainda: _____				

Para facilitar a experiência de professores na elaboração de questões de provas, Moretto (2005) sugere cinco passos a serem seguidos:

1. Especifique o conteúdo a ser explorado na questão.
2. Indique o objetivo para avaliação da aprendizagem, relativo ao conteúdo.
3. Escreva o nível de complexidade da questão, na Taxonomia de Bloom.
4. Elabore a questão dentro dos parâmetros indicados.
5. Indique os parâmetros (critérios) para a correção.

Conforme os passos citados acima segue um exemplo de questão elaborada sobre um conteúdo da disciplina de Geografia:

Objetivo da questão 01: Estabelecer relação entre clima, relevo e ocupação humana na Zona da Mata nordestina.

Questão 1: A maior concentração populacional do Nordeste brasileiro encontra-se na Zona da Mata. Localize essa sub-região e justifique a ocupação considerando o clima e relevo nordestino.

Gabarito: A Zona da Mata é uma faixa de terras situada entre o Oceano Atlântico e o Planalto Nordestino (ou Planalto da Borborema). As massas de ar úmidas que se formam sobre o oceano são conduzidas em direção do continente, porém, por serem densas não conseguem transpor o planalto ocorrendo a precipitação na encosta e na área litorânea. Uma vez mais leves, essas massas de ar conseguem transpor o planalto, mas chegam ao Sertão desprovidas de umidade. Dessa forma, as condições de vida são melhores na Zona da Mata, favorecendo a ocupação humana.

Critérios para correção:

- a) Será considerado CSA (Construção Satisfatória da Aprendizagem) se o aluno fizer a associação entre o planalto e o clima úmido da Zona da Mata e localizá-la como a faixa litorânea.
- b) Será considerado CPA (Construção Parcial do Conhecimento) se o aluno deixar de localizar a sub-região, porém explicar a influência do planalto no clima.
- c) Será considerado CRA (Construção Restrita do Conhecimento) se o aluno não explicar a relação clima/relevo.

Objetivo da questão 02: Conceituar consumismo, relacionando ao processo de globalização e à produção de lixo.

Questão 02: De que forma o processo de globalização influencia o modo de vida das sociedades atuais fazendo com que cada vez mais as pessoas se tornem consumistas, gerando problemas não apenas de ordem econômica, como o endividamento familiar, mas também ambientais como o aumento da produção de lixo?

Gabarito: O processo de globalização aproximou as pessoas e facilitou consideravelmente o consumo a tal ponto que, através da internet, pode-se adquirir uma variedade enorme de produtos sem mesmo sair de casa. As pessoas passaram a comprar cada vez mais e, na maioria das vezes, compulsivamente, tornando-se consumistas. Esse consumo exagerado provocado pela cultura do mais novo mais moderno ou mesmo um prazo curto de validade da mercadoria, causou um problema ambiental muito grande que é o aumento da geração de lixo, pois o produto em desuso acaba sendo descartado.

Critérios de avaliação:

- a) Será considerado CSA (Construção Satisfatória da Aprendizagem) se o aluno explicar de que forma a globalização favorece o consumismo e como isso aumenta a produção de lixo.
- b) Será considerado CPA (Construção Parcial do Conhecimento) se o aluno deixar de relacionar o processo de globalização com o consumismo ou o consumismo com o aumento da produção de lixo.
- c) Será considerado CRA (Construção Restrita do Conhecimento) se o aluno não explicar as relações existentes entre a globalização e o consumismo e esse com a geração de lixo.

Esses exemplos podem apresentar falhas em sua elaboração, mas o importante é que a equipe diretiva da escola proporcione reuniões e formações para discussão e planejamento em grupo e por área a fim de encontrar o seu referencial em conformidade com o Projeto Pedagógico de cada instituição.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tratando-se de educação, pode-se afirmar que o tema mais complexo, contraditório e envolvente é avaliação. Complexo e contraditório porque, embora os professores tenham tido, em algum momento de sua formação, conhecimento das teorias pedagógicas e sobre concepções de avaliação, grande parte deles desassocia esse conhecimento à prática escolar. E é justamente essa dicotomia que torna esse assunto envolvente e digno de estudos: entender o porquê dos professores insistirem em adotar uma avaliação tradicional contrariando a tendência pedagógica explicitada na legislação federal.

É sabido que toda a ação pedagógica requer planejamento e a avaliação é uma ação pedagógica, portanto, é necessário que se planeje a avaliação dentro do contexto escolar. Fazer com que o corpo docente não apenas entenda o papel da avaliação no processo ensino-aprendizagem, mas que também incorpore em seu fazer pedagógico é um desafio para as equipes diretivas e seu dever é garantir espaço e tempo para essa reflexão, entretanto, a mudança não pode ser de cima para baixo, ela é intrínseca e depende do querer do professor.

Elaborar questões avaliativas ou realizar o registro de observações não é uma tarefa fácil para o professor, chega a ser um dilema. Além de requerer conhecimento da área, capacidade de estipular critérios e escolher os objetivos essenciais para o prosseguimento dos estudos, requer tempo. Entretanto, como foi mencionada em capítulos anteriores, a avaliação é essencial no processo ensino-aprendizagem, portanto, deve ser tratada com a devida importância e seriedade.

REFERENCIAS

BRASIL/MEC. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9.394/96. Brasília: 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais/ Secretaria de Educação do Ensino Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126 p.

DEMO, Pedro. **Grandes Pensadores em Educação**: o desafio da aprendizagem, da formação moral e da avaliação/ Pedro Demo, Yves de La Taille e Jussara Hoffmann. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para Promover**: As setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2009.

_____. **Avaliação Mediadora**: uma pratica em construção da pré-escola à universidade. 32ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

_____. **Avaliação**: mito & dasafio – uma perspectiva construtivista. 43ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Tendências pedagógicas na prática escolar**. In: _____ Democratização da Escola Pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1992. cap 1. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAehikAH/libaneo>>. Acesso em 15 de abr de 2016.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**: Estudos e Proposições. 19ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MELCHIOR, Maria Celina. **Avaliação Pedagógica**: função e necessidade. Porto Alegre: Editora Mercado Aberto, 1999.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova**: Um Momento Privilegiado de Estudo – Não Um Acerto de Contas. 6ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: Da Excelência à Regulação das Aprendizagens - Entre Duas Lógicas; trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SAVANI, Dermeval. **Educação No Brasil**: Concepção E Desafios Para O Século XXI. Campinas: Revista HISTEDBR On-line. 02 de nov de 2000. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis03/art1_3.html> Acesso em 09 de abr de 2016.

_____. **As Concepções Pedagógicas da História da Educação Brasileira.** Campinas: Revista HISTEDBR On-line. 25 de ago. de 2005. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf. > Acesso em 09 de abr de 2016.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação da Aprendizagem:** praticas de mudança – por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 2006.

